

**MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO**

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS VOZES DAS CRIANÇAS**

**GOIÂNIA  
SETEMBRO/2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO\***

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS VOZES DAS CRIANÇAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

\*Bolsista pela Capes-Prosop Cursos Novos

**GOIÂNIA  
SETEMBRO/2014**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Carvalho, Maria Goretti Quintiliano.

C331d As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças [manuscrito] / Maria Goretti Quintiliano Carvalho. – Goiânia, 2014.  
240 f. : il. ; grafs. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

Bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Fracasso escolar. 3. Crianças. 4. Infância. I. Título.

CDU 37.04(043)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MARIA GORETTI QUINTILIANO CARVALHO**

### **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS VOZES DAS CRIANÇAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

#### BANCA EXAMINADORA

.....  
Prof.a. Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (Orientadora)

.....  
Prof.(a) Doutor(a) Denise Silva Araújo (UFG/IFG)

.....  
Prof.(a) Doutor(a) Gina Glaydes G. de Faria (UFG)

.....  
Prof. Doutor Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)

.....  
Prof.a. Doutora Glacy Queiroz de Roure (PUC Goiás)

Quando o Vitor entrou na escola escolheram o lugar dele: primeira fila. Ele perguntou se podia trocar. Só que em vez da pergunta saiu um espirro. A professora respondeu saúde! e ele ficou na primeira fila: encolhido, de cabeça baixa. No outro dia já entrou encolhido. Disse bom-dia bem baixinho (ninguém ouviu) e se mudou pra segunda fila: baixinho também. E daí pra frente foi se mudando cada vez mais baixo e mais pra trás. Acabou chegando numa árvore que marcava o fim da classe. Deslizou pra trás do tronco; se ajeitou; entortou a cara pra espiar o que que estava acontecendo na aula. Quando o olho da professora chegou perto da árvore, a cara desentortou.

Entortou.

Desentortou.

Entortou.

Desentortou; o tempo passou. E de tanto ninguém ver o Vitor, parecia que todo mundo tinha se esquecido do Vitor.

(O sofá estampado, Bojunga, 2007, p.33s)

Dedico este trabalho a todas as crianças que vivem a experiência das dificuldades de aprendizagem, em especial às crianças que aceitaram participar desta pesquisa: Cirilo, Paulo, Paulo Guerra, Pablo, Fernanda, Maria Joaquina, Giovana, Gabriele, Ana Beatriz, Valéria e Bruno.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos recebidas e pela sensação de amparo mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Andrey, completude, companheirismo, cumplicidade e pelo amor incondicional. Não teria conseguido sem sua participação, apoio e encorajamento.

Ao Abel e Giovana, água e fogo, bênçãos de Deus sobre minha vida. Obrigada por entenderem minhas ausências nas viagens ou submersa nas minhas "tarefas de casa",

À Maria Isabel, minha mãe, pelo apoio, pelos encorajamentos, pelo exemplo de pessoa.

Ao Waltercir e Rejane, por serem mesmo segundo pai e segunda mãe do Abel e da Giovana. À Gracyelle e Gabryelle minhas "quase" filhas.

À Lucy, pelo apoio em casa, colaborando com os afazeres domésticos e principalmente no cuidado com o Abel e com a Giovana.

À Maria Aurora, companheira de viagens, de estudos, de reflexões, de sonhos e pela amizade de tantos anos,

Aos professores da Escola Espaço Ativo Lane Gonçalves Dias, aos professores e funcionários, em especial à Alessandra por permitir a realização da pesquisa e à Waldimeire pela amizade, pela acolhida e suporte na realização da pesquisa.

Aos meus pastores Fábio Machado e Regina Machado, pela cobertura espiritual e pela amizade.

Às amigas da célula, pelas orações e pelos momentos de descontração que me ajudavam a acreditar que seria possível.

À Margarida Conceição Cunha Santana, companheira de muitas lutas e andanças, pelas leituras e sugestões na escrita do trabalho.

Aos "amigos do doutorado", que parece que existem há tanto tempo: Bráulio, Thelma, Daura, Simônia, Cláudia e Dona Ceci pelas acolhidas calorosas.

À professora Elianda Tiballi, pelo rigor, pela competência e pela generosidade de transformar cada encontro de orientação em ricos momentos de ensino-aprendizagem.

Aos professores Romilson Siqueira e Glacy Roure, pelas significativas orientações no momento da qualificação e da defesa deste trabalho.

Às professoras Denise Silva Araújo e Gina Glaydes Guimarães de Faria pelas considerações sobre o trabalho no momento da defesa.

À Geralda Laís Côrtes, Miriã, Laila e Felipe Bueno pelo auxílio técnico.

À Ana Lúcia pela elaboração do abstract.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCGO, pela acolhida, pela aprendizagem, pela indicação à Bolsa-Prosop.

À Capes, pela bolsa de estudos.

À Universidade Estadual de Goiás, pela concessão da licença para qualificação, em especial à profa Aracele.

Aos meus colegas (professores e funcionários) da UEG - UnU de São Luís de Montes Belos, pela torcida, pela colaboração, pela atenção, em especial à Juliana Cruvinel.

Aos amigos e amigas que por conta da falha memória não foram citados, mas que de alguma forma contribuiu ou torceu por mim nessa batalha, muito obrigada!



**Olavo Bilac aos nove anos de idade: homem em miniatura.**

### ***Infância macambúzia***

*[...] nunca fui verdadeiramente menino e nunca fui verdadeiramente moço.*

*Fomos todos criados para gente macambúzia, e não para gente alegre.*

*Nunca nos deixaram gozar essas duas quadras deliciosas da vida que em que o existir é um favor divino. Os nossos avós e os nossos pais davam-nos a mesma educação que haviam recebido: cara amarrada, palmatória dura, estudo forçado, e escravização prematura à estupidez das fórmulas, das regras e das hipocrisias. [...]*

*"É preciso estar quieto! É preciso ser sério, é preciso ser homem!"*

*Tanto nos recomendaram isso, que ficamos homens. E que homens! Céticos, tristes, de um romantismo doentio... [...]. (BILAC, 1908).*



## RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCGO, teve como objetivo compreender de que forma as crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem concebem (ou não) essas dificuldades de aprendizagem e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola. E, ainda, verificar a forma como as crianças tem participado nas pesquisas nos Programas de Pós-Graduação e nos periódicos com WebQualis A1 da Capes sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Foram selecionados 1444 trabalhos e 60 artigos. Para o planejamento e realização da pesquisa de campo, em escola de tempo integral em São Luís de Montes Belos - GO, bem como para a realização dos diálogos com as crianças (indicadas pelos/as professoras com crianças com dificuldades de aprendizagem), foram consideradas os trabalhos de Sarmiento (2011, 2009, 2005, 1997); Sarmiento e Gouvea (2009); Kramer e Leite (2011); Kramer (2009, 1996); Delalande (2011); Abramowicz (2011, 2010, 2009), Alderson (2005) entre outros. As reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sobre a educação em sua forma escolar foram orientadas pelos trabalhos de Charlot (2013, 2009, 2007, 2001, 2000, 1986), Freitas (2011), Foucault (2010), Tiballi (1998), Patto (1999); Angelucci et al (2004), Faria (2008). Os resultados desse trabalho evidenciam que as pesquisas não conseguiram romper com a tradição de subjetivar as vozes das crianças e colocá-las de fato como interlocutoras nas pesquisas; que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem são pesquisados como fenômenos independentes; que as crianças continuam sendo responsabilizadas por suas dificuldades de aprendizagem e, pela situação de fracasso escolar que enfrentam; e apresenta recente movimento mudança nas pesquisas sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, a partir das contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, na construção de outras concepções e perspectivas que fundamentam as pesquisas em relação às crianças como interlocutora nas pesquisas. As vozes das crianças trazem suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre as atividades que realizam na escola, sobre seu relacionamento com os/as professores/as. Vozes que fazem emergir a lógica da escola, que é a de que educar significa vigiar e punir, para obter a docilidade das crianças; e que este processo de disciplinamento e de governo da infância constrói as dificuldades de aprendizagem das crianças. Vozes que revelaram a dor e a angústia do silenciamento que todo o processo desenvolvido dentro da escola desencadeia. A escola torna um lugar que paralisa. A escola é um lugar de fixidez em um determinado lugar. Em vários momentos as crianças afirmam estar em uma ação não terminada, a tarefa escolar é uma ação sem fim.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar. Crianças. Infância.

## ABSTRACT

The present dissertation, enrolled in online research Theories of Education and Pedagogical Processes, Program Graduate Education - PUCGO, aimed at understanding how those children with learning difficulties conceive (or not) these learning difficulties and what is its relationship to knowledge presented to you by the school. And also check how the children have participated in research in the Graduate Programs and journals WebQualis A1 Capes on learning difficulties and school failure. 1444 papers and 60 articles were selected. For planning and conducting field research in school full-time in São Luís de Montes Belos - GO, as well as to the achievement of dialogues with children (indicated by / teachers with children with learning difficulties), were considered the work of Childhood Sarmiento (2011, 2009, 2005, 1997); Sarmiento e Gouveia (2009); Kramer e Leite (2011); Kramer (2009, 1996); Delalande (2011); Abramowicz (2011, 2010, 2009), Alderson (2005) among others. Reflections on learning difficulties and school failure on education in their school works form were steered by Charlot (2013, 2009, 2007, 2001, 2000, 1986), Freitas (2011), Foucault (2010), Tiballi (1998) Patto (1999); Angelucci et al (2004), Faria (2008). The results of this work show that the research has failed to break with the tradition of making subjective voices of children and put them in fact as interlocutors in the polls; that school failure and learning difficulties are researched as independent phenomena; that children continue to be held accountable for their learning difficulties and school failure by the situation they face; and presents recent change movement in the polls on the failure and "paste and learning difficulties, from the theoretical and methodological contributions of the sociology of childhood, the construction of other concepts and perspectives that underlie the research in relation to children as an interlocutor in the polls . Children's voices bring their conceptions about learning difficulties, about the activities they perform in school, about his relationship with / the teacher / the. Voices that bring out the logic of the school, which is to educate that means watching and punishing, for the docility of children; and that this process of disciplining and governing constructs of childhood learning difficulties of children. Voices that revealed the pain and the anguish of silencing the whole process developed within the school triggers. The school becomes a place that paralyzes. The school is a place of fixity in a particular place. At various times the children claim to be in an action not completed the homework is an action without order.

Keywords: Learning disabilities. School failure. Children. Childhood.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Teses e dissertações realizadas sobre fracasso escolar, no período de 1996 a 2012 .....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 2 - Teses e dissertações realizadas sobre dificuldades de aprendizagem, no período de 1996 a 2012 .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 3 - As pesquisas sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem nos programas de pós-graduações brasileiros no período de 1996 a 2012 .....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 4 - Artigos publicados nos periódicos na área da educação classificados com Qualis/Capes A1 .....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 5 - Artigos sobre dificuldades de aprendizagem Periódicos da Capes (1996 a 2012) .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 6 - Artigos sobre fracasso escolar - Periódicos da Capes (1996 a 2012) .....</b>	<b>125</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Teses e dissertações realizadas sobre fracasso escolar, no período de 1996 a 2012 .....</b>	<b>70</b>
<b>Gráfico 2 - Teses e dissertações realizadas sobre dificuldades de aprendizagem, no período de 1996 a 2012.....</b>	<b>72</b>
<b>Gráfico 3 - Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - Áreas/subáreas do conhecimento 1996 a 2012 .....</b>	<b>73</b>
<b>Gráfico 4 - Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 .....</b>	<b>74</b>
<b>Gráfico 5 - Dissertações sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 .....</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 6 - Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>78</b>
<b>Gráfico 7 - Teses sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .</b>	<b>80</b>
<b>Gráfico 8 - Dissertações fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>81</b>
<b>Gráfico 9 - Dissertações sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>82</b>
<b>Gráfico 10 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>83</b>
<b>Gráfico 11 – Dissertações (mestrado profissional) sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>83</b>
<b>Gráfico 12 – Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>86</b>
<b>Gráfico 13 – Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>87</b>

<b>Gráfico 14 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>88</b>
<b>Gráfico 15 - Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>89</b>
<b>Gráfico 16 - Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 17 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>90</b>
<b>Gráfico 18 – Teses sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 19 – Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Pesquisas que ouviram crianças - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>94</b>
<b>Gráfico 20– Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Pesquisas que ouviram crianças - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>95</b>
<b>Gráfico 21 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I - 1996 a 2012 - Pesquisas que ouviram crianças - Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>96</b>
<b>Gráfico 22 – As dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar nos periódicos QUALIS/CAPES A1 1996 a 2012 .....</b>	<b>115</b>
<b>Gráfico 23 - Fracasso escolar nos periódicos na área da Educação classificados com Qualis/Capes A1 - 1996 a 2012 .....</b>	<b>126</b>

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 INFÂNCIAS: CONCEPÇÕES PSICOLÓGICA, SOCIOLÓGICA E PEDAGÓGICA .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 O acontecimento do sentimento da infância .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Percurso e construção da ideia de infância.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Sociologia da infância: um campo em processo de constituição.....</b>	<b>34</b>
<b>1.4 Pedagogia da infância .....</b>	<b>46</b>
<b>1.5 A pesquisa com crianças: percurso (a ser) ladrilhado de desafios.....</b>	<b>54</b>
<b>2 INFÂNCIAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, FRACASSO ESCOLAR E A PESQUISA COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 As pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar: breve retrospecto .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar no Banco de teses e dissertações da Capes .....</b>	<b>69</b>
<i>2.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>78</i>
<i>2.2.2 As metodologias/técnicas em pesquisas com/sobre crianças.....</i>	<i>85</i>
<b>2.3 As pesquisas com crianças: concepções e percursos teórico-metodológicos .....</b>	<b>92</b>
<i>2.3.1 As metodologias/técnicas utilizadas nas pesquisas que ouviram as crianças.....</i>	<i>93</i>
<i>2.3.2 As concepções de infâncias e de crianças, de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem.....</i>	<i>97</i>
<i>2.3.3 As concepções de infâncias e de crianças, de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos trabalhos sobre fracasso escolar .....</i>	<i>108</i>
<b>2.4 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar nos periódicos da Capes .....</b>	<b>113</b>

2.4.1 A dificuldade de aprendizagem nos periódicos da Capes e as pesquisas com crianças .....	117
2.4.2 O fracasso escolar nos periódicos da Capes e as pesquisas com crianças.....	125
2.4.1 As metodologias/técnicas/instrumentos na pesquisa sobre o fracasso escolar.....	127
<b>3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS VOZES DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>139</b>
<b>3.1 A produção social da criança com dificuldades de aprendizagem.....</b>	<b>139</b>
<b>3.2 Ouvir a voz das crianças: construção de um caminho .....</b>	<b>149</b>
<b>3.3 As crianças interlocutoras na pesquisa.....</b>	<b>153</b>
<b>3.4 Atividades de sondagem das dificuldades .....</b>	<b>153</b>
<b>3.5 A escola em um clic! .....</b>	<b>159</b>
<b>3.6 As conversas com as crianças sobre a escola, os professores, as aulas e as demais atividades preparadas para elas.....</b>	<b>163</b>
3.6.1 A experiência com a Leitura .....	167
<b>3.7 Aprender e o não aprender para as crianças.....</b>	<b>169</b>
3.7.1 O aprender .....	170
3.7.2 O não aprender .....	177
3.7.3 As aulas.....	180
3.7.4 A leitura das crianças .....	187
<b>3.8 A construção das dificuldades de aprendizagem: a escola e o silenciamento da infância.....</b>	<b>191</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE A - Referências dos periódicos analisados .....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE B - Modelo de TCLE para as crianças .....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE C - Modelo de TCLE - pais/responsáveis .....</b>	<b>235</b>

## INTRODUÇÃO

*Poder-se-ia então interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que foi que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou. Mas não é assim que se faz, quando se raciocina em termos de deficiências. Ao constatar-se uma 'falta' no fim da atividade, essa falta é projetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse eficaz. Ele é deficiente. (CHARLOT, 2002).*

Essa reflexão de Charlot (2002) expressa a angústia sentida pela pesquisadora ao dar por encerrada sua pesquisa de mestrado (CARVALHO, 2007), na qual os professores falaram sobre as dificuldades de aprendizagem que eles/as e as crianças, seus/suas alunos/as, enfrentavam quotidianamente. Avaliam de acordo com o ritmo de cada um na resolução das tarefas; consideram que algumas crianças têm dificuldade em aprender devido a pouca ou deficiente participação da família no trabalho desenvolvido pela escola e ainda devido às diferenças culturais.

Mas, e a criança, o que ela tem a dizer sobre isso? Melhor dizendo, as crianças teriam condições de falar sobre essas dificuldades? Qual referencial teórico-metodológico sustentaria e orientaria uma pesquisa que ousasse ouvir, conversar com crianças? Estas foram as questões que inquietaram e motivaram a construção desse trabalho, que tem como objetivo compreender de que forma as crianças com dificuldade de aprendizagem concebem (ou não) essas dificuldades de aprendizagem e qual sua relação com o saber que lhe é apresentado pela escola. E, ainda, verificar a forma como as crianças têm participado nas pesquisas nos Programas de Pós-Graduação e nos periódicos da Capes sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

Mesmo que a problemática das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar tem sido objeto recorrente nas pesquisas acadêmicas, estes se configuram como problemas persistentes no espaço escolar. Pois,

[...] No ensino fundamental, em 2000, de cada 100 alunos matriculados, 42 não tinham idade adequada à série que cursavam. No ensino médio, esse índice era de 54, 9%. O que essas avaliações mostraram foi que o estudante em atraso escolar (frequentando série não correspondente à sua idade) tem



desempenho inferior aos alunos que estão em séries próprias à idade” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2009, p. 114).

Assim, a pesquisa sobre as Dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças<sup>1</sup>, visa contribuir com os estudos sobre dificuldades de aprendizagem se propondo a ouvir um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que foi excluído desse diálogo, a criança. Para tanto, foram tomados os devidos cuidados para que a voz da criança compusesse este texto, desde a elaboração do projeto de pesquisa, o planejamento dos materiais/temas mediadores nas conversas e na realização das conversas com as crianças. Para a construção desse caminho, foram considerados trabalhos que discutem as pesquisas com crianças em sua dimensão de sujeitos de direitos.

As pesquisas orientadas nos Programas de Pós-graduação refletem o interesse da comunidade científica pelos temas relacionados à produção do conhecimento. Com o intuito de verificar quais as concepções de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar norteiam essas pesquisas, foi realizado levantamento no Banco de tese da Capes<sup>2</sup> e nos Periódicos da Capes, considerando o período de 1996 a 2012. Esse período foi estabelecido por se considerar que a LDB/1996 representa um marco para a educação brasileira. Uma vez que a partir desse documento, o conceito de educação básica foi formulado, abarcando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, configurando um sistema de educação nacional, teoricamente, capaz de garantir escolaridade a toda população do Brasil mediante a sua abrangência e universalidade.

A LDB/96 resultou em grandes mudanças em todo o sistema educacional, entre elas o aumento de 180 para 200 dias letivos, ampliando o período de permanência dos alunos na escola, com vistas a possibilitar a melhoria no atendimento pedagógico. Permitiu flexibilização na organização do tempo, na organização curricular, nos critérios de promoção dos alunos para os anos seguintes,

---

<sup>1</sup>Este projeto integra o subprojeto I: **Aprendizagem escolar: processos e dificuldades**, coordenado pela professora Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, subprojeto que integra o projeto maior **Desigualdade Educativa e Aprendizagem Escolar**, também coordenado pela professora Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, financiado pela Capes-Prosop.

<sup>2</sup> A busca realizada no site da Capes, disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. O levantamento foi realizado antes da reformulação do banco de teses. O atual formato, colocado no sistema no dia 14 de outubro de 2013, disponibiliza somente os trabalhos de 2005 a 2012, às 17:37:30.

na definição do calendário escolar, na reclassificação dos alunos. A formação docente para a atuação no magistério também foi reformulada com a publicação dessa lei mediante discurso de revalorização da formação do magistério. Dessa forma, o debate pedagógico foi direcionado para temas como progressão automática, formação de professores, escolas de tempo integral, avaliação, educação democrática entre outros. A LDB, entretanto, não apresenta definição da categoria criança e não cita infância em seu texto. Mesmo representando importantes mudanças no sistema educacional brasileiro e em relação ao trabalho realizado com as crianças, esta lei não cita qual concepção de criança e de infância nortearam a redação desse documento. A palavra criança é citada somente quando se refere à Educação infantil, quando o texto da Lei se refere ao Ensino Fundamental e etapas seguintes o termo utilizado é o de aluno.

A publicação da Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do adolescente, 13 de julho de 1990, é também responsável por mudanças na concepção de criança e de infância, do papel da família em relação à educação de seus filhos, uma vez que, nesse documento é determinado que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Dessa forma, há uma divisão das atribuições em relação à garantia da educação às crianças e aos adolescentes.

Utilizando os temas citados, **fracasso escolar** e **dificuldade/s aprendizagem**, como descritores e selecionando a opção “palavras exatas” foi realizada a busca com o intuito de apresentar um panorama do que se tem produzido sobre esses temas. Foram considerados os níveis do trabalho – doutorado, mestrado e mestrado profissional. Por se compreender que os temas desta pesquisa não são “propriedade” do campo da Educação, foram considerados todos os trabalhos depositados (no período de 1996 a 2012) no Banco de dados da Capes que tratavam dos temas em questão, o que contribui para conhecer de que forma as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar são compreendidos em diferentes áreas/subáreas do conhecimento.

Após realizar a identificação dos trabalhos sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, foi realizada leitura de todos os **1444** resumos com o intuito de identificar quais estavam voltados ao Ensino fundamental – fase I, a quais áreas ou subáreas do conhecimento estes trabalhos estavam vinculados, quais os sujeitos da pesquisa, quais metodologias/técnicas foram utilizadas nas pesquisas, quais os sujeitos foram os interlocutores na pesquisa, e quais desses trabalhos consideraram as crianças como sujeitos e quais desses trabalhos consideraram a criança como interlocutora na pesquisa. Após localizar os trabalhos que afirmaram terem ouvido crianças na pesquisa, foi realizada a leitura desses trabalhos com o intuito de identificar quais concepções orientaram teórico e metodologicamente essas pesquisas.

A localização dos elementos que possibilitariam a análise proposta não ocorreu de maneira tranquila, uma vez que parte dos resumos não apresentavam as informações necessárias para as análises, o que determinou que alguns trabalhos fossem lidos da íntegra.

O outro balanço realizado nesta pesquisa refere-se às publicações sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar nos periódicos da Capes com Web/Qualis A1 desde 1996 até 2012. Com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar são concebidos nesses trabalhos e, dentre estes trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças. Nas pesquisas realizadas com crianças, foram identificadas as concepções de crianças e de infâncias, de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar que nortearam essas pesquisas.

Dessa maneira, a busca foi realizada nos periódicos da área da educação classificados com conceito Qualis/Capes A1<sup>3</sup> (com publicação desde o ano de 1996 e com publicações relacionadas à educação escolar e demais temas a este

---

<sup>3</sup> Revista brasileira de educação (Anped), Cadernos de pesquisa (FCC), Ciência e educação (Unesp), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista da Faculdade de Educação, Psicologia: Reflexão & Crítica (UFRS), Revista Pro-Posições, publicação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Revista Educação e Sociedade (CEDES), Educação e Pesquisa (FEUSP), Revista Brasileira de História, publicação da Associação Nacional de História (ANPUH), Dados, publicação do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), História, Ciências e Saúde – Manguinhos, publicação da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz e Revista Brasileira de Ciências Sociais, publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

decorrentes), e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)<sup>4</sup> referente aos trabalhos que trataram dos temas: **dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar.**

Para a realização dos diálogos com as crianças (indicadas pelos/as professoras com crianças com dificuldades de aprendizagem) foram considerados como orientadores, tanto no planejamento quanto na realização das rodas de conversas e demais atividades, foram considerados como orientadores os trabalhos de Sarmiento (2011, 2009, 2005, 1997); Sarmiento e Gouvea (2009); Kramer e Leite (2011); Kramer (2009, 1996); Delalande (2011); Abramowicz (2011, 2010, 2009); Alderson (2005) entre outros.

O *lócus* da pesquisa é a escola de tempo integral, tendo como critérios de escolha a representatividade dessa escola na educação municipal como aquela que desenvolve trabalhos com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que tem em seu Projeto político pedagógico propostas de ações para essa problemática.

A parte mais difícil foi a de organizar os enunciados, as imagens e a narrativa desses encontros em formato de um texto que permitisse (ou ao menos tentasse) compartilhar desse espaço com as crianças, uma vez que não basta ouvir o que as crianças têm a falar. Olhar o mundo através das lentes das crianças traz a possibilidade além de dar novos contornos à realidade pode revelar contradições com a produção da criança-autora, o que requer do/a pesquisador/a olhar sensível e crítico (KRAMER, 2009). Para fomentar o diálogo e a produção das crianças, foram planejadas diferentes atividades como jogos, debates sobre filmes com temática relacionada a essa pesquisa, oficina de desenho, rodas de leitura e de conversas com as crianças.

Organizar o texto da pesquisa, outro desafio. Como organizar o texto para que as falas das crianças não ficassem abafadas? Colocar na íntegra os diálogos com as crianças tornaria esse texto demasiado extenso. Dessa forma,

A ideia de coleção também nos ajuda a pensar metodologicamente a pesquisa. São as coleções de falas, gestos, situações e imagens recolhidas no campo que vão sendo arrumadas e reagrupadas pelo pesquisador, compondo suas interpretações. Como recontextualizar cada excerto sem aniquilar o seu significado? Como garantir a ordem que o processo de

---

<sup>4</sup> Esta revista integrou o grupo de periódicos por ser a primeira revista brasileira na área da educação e por sua relevância na produção científica.

pesquisa requer sem destruir a criação dos sujeitos pesquisados? (KRAMER, 2009 p. 171).

O que requer o trabalho de um pesquisador crítico na construção desse texto para que as ideias que as crianças têm sobre os temas tratados nas rodas de conversa fiquem claras para o leitor e que essa leitura fomente outras questões.

[...] a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos (falados e escritos): diários de campos, transcrições de entrevistas são, mais que aparatos técnicos, modos de conhecimento. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais.” (KRAMER, 2009 p. 174)

O trabalho de pesquisar morre ao ser transformado em escrita, morre para renascer nas perguntas que permanecem sem respostas que fomentam outras pesquisas e renasce nas inúmeras respostas que são suscitadas a partir da leitura do texto. Assim, o resultado da análise dos dados obtidos por meio dos balanços e revisão bibliográfica, bem como por meio das rodas de conversas realizadas na pesquisa de campo encontra-se organizado nos três capítulos seguintes.

O primeiro capítulo **Infância: concepções psicológica, sociológica e pedagógica** evidencia que o processo de construção da ideia de infância, é um movimento histórico, também de base sociológica e não somente constituído pelos fatores biológicos relacionados à categoria infância, e que é continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e adultos. Apresenta o referencial teórico-metodológico da Sociologia da infância, que orienta as pesquisas com crianças e que a considera como um sujeito histórico e de direitos, como uma categoria social específica e que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, de suas experiências e de suas relações com os adultos. Mostra que as desigualdades sociais existentes entre as crianças não são consideradas no pensamento pedagógico, o social é reduzido ao indivíduo, tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova; e defende que ninguém está habilitado a falar por ninguém, todas as pessoas podem pensar por si mesmas.

O segundo capítulo apresenta, por meio do estudo de importantes balanços da pesquisa educacional brasileira sobre o fracasso escolar e sobre dificuldades de

aprendizagem e a partir de levantamento realizado nessa pesquisa<sup>5</sup>, o percurso das ideias produzidas e as concepções que nortearam os estudos sobre esses temas. Partindo de levantamentos anteriores, evidencia que não conseguiram romper com a tradição de subjetivar as vozes das crianças e colocá-las de fato como interlocutoras nas pesquisas; que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem são pesquisados como fenômenos independentes; que as crianças continuam sendo responsabilizadas por suas dificuldades de aprendizagem e, pela situação de fracasso escolar que enfrentam. Apresenta recente movimento de mudança nas pesquisas sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, a partir das contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, na construção de outras concepções e perspectivas que fundamentam as pesquisas em relação às crianças como interlocutora nas pesquisas.

O terceiro capítulo *As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças* traz as vozes e as concepções das crianças sobre as dificuldades de aprendizagem, sobre as atividades que realizam na escola, sobre seu relacionamento com os/as professores/as. Vozes que fazem emergir a lógica da escola, que é a de que educar significa vigiar e punir, para obter a docilidade das crianças; e que este processo de disciplinamento e de governo da infância constrói as dificuldades de aprendizagem das crianças. Vozes que revelaram a dor e a angústia do silenciamento que todo o processo desenvolvido dentro da escola desencadeia. A escola torna um lugar que paralisa. A escola é um lugar de fixidez em um determinado lugar. Em vários momentos as crianças afirmam estar em uma ação não terminada, a tarefa escolar é uma ação sem fim.

---

<sup>5</sup> Teses e dissertações depositadas pelos Programas de Pós-graduação no Banco de tese da Capes e os artigos publicados nos Periódicos da Capes, na Área da Educação, com conceito A1, no período de 1996 a 2012.

## 1 INFÂNCIAS: concepções psicológica, sociológica e pedagógica

*[...] as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 21).*

Este capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, que propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando a infância das perspectivas biologistas. O que, na perspectiva deste trabalho, representa importante contribuição nas formas de pesquisar com crianças, de atribuir às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social e política. Apresenta o surgimento do sentimento da infância, o processo de constituição do campo da Sociologia da infância, a pedagogia da infância e os desafios teórico-metodológicos de pesquisar com crianças na perspectiva da Sociologia da infância.

A construção da concepção de infância e de criança é um movimento histórico, por meio de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e, não referenciais do seu lugar na sociedade. É também construção de base sociológica e não somente constituído pelos fatores biológicos relacionados à categoria infância. Esse processo, que além de tenso é intermitente e contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p. 365s). Dessa forma,

*A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p.366).*

Em cada momento, em cada sociedade há diferentes concepções de infâncias e de crianças. Uma vez que a geração infância está em processo contínuo de

mudança por conta da entrada e saída de seus atores, bem como por causa das mudanças nos âmbitos sócio-político-econômico e cultural. Segundo Sarmiento,

Conceito de 'geração' impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p 363).

Na Idade Média, segundo Ariès (1981), a criança era sinônimo de irracionalidade, a criança até os sete anos de idade era considerada como incapaz de se expressar com racionalidade, já que possuíam comportamentos considerados inadequados, irracionais. Após os sete anos, a criança passa a ser considerada um adulto passando a ser inserida na vida social como um adulto em miniatura. A Modernidade dá início ao desejo de controle da infância por meio da educação em instituições criadas com o objetivo de formar o futuro adulto adequando-o às exigências da nova sociedade (ROCHA, 2002), palco das grandes revoluções capitalistas que influenciariam grandes e importantes mudanças no mundo do trabalho e na sociedade (HOBSBAWM, 1986). Na Idade Contemporânea, visando melhorar a formação do cidadão necessário a essa sociedade há o aprimoramento na maneira de organizar e oferecer educação à sociedade. A idade, e somente ela, passa a ser o único critério utilizado como regulador na organização da sociedade. Os indivíduos são separados por faixa etária (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) (ARIÉS, 1981).

### **1.1 O acontecimento do sentimento da infância**

Ariès (1960) evidencia que o sentimento de infância que a sociedade tem da infância é historicamente construído e que, por muito tempo, a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura.

Segundo Sarmiento,



apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. A consciência social da existência da infância— como estabeleceu a historiografia da infância, desde P. Ariès [...] — é, com efeito, algo que começou a emergir com o Renascimento, para se autonomizar a partir do século das luzes. (SARMENTO, 2003, p. 3).

Para realizar seus estudos, Ariès (1960) recorreu à fonte historiográfica; a iconografia religiosa e leiga na Idade Média, buscou documentos que evidenciassem diferentes representações sobre este período da vida dos seres humanos por meio da produção artística, literária e cultural da época. A partir da análise desse material, esse autor considerou que o sentimento de infância surgiu apenas na Modernidade, no século XVII, junto e a partir do interesse em formar o adulto necessário para o modelo de sociedade da época. Nesse período considerava-se que:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Nessa perspectiva, as crianças eram consideradas como incapazes de falar coerentemente sobre qualquer assunto que fosse, eram consideradas como portadoras de comportamentos irracionais, opostos aos da vida adulta, ou seja, apenas os adultos eram capazes de pensar racionalmente e transformar a sociedade. As crianças eram consideradas incapazes, improdutivas e a infância considerada uma fase a ser superada. Superação que passou a ser almejada, segundo Ariès (1981), pelos moralistas que desejavam o mundo das crianças separado do mundo dos adultos, uma vez que as crianças se vestiam como adultos e participavam de todos os acontecimentos sociais, culturais da época, como as festas noturnas, as brincadeiras adultas e até práticas sexuais. As pessoas não acreditavam na inocência pueril, ou que houvesse diferença entre adultos e crianças.

Mesmo optando por considerar o trabalho de Ariès nessa pesquisa, não se considera que seja uma decisão tranquila, uma vez que é feita uma série de críticas a essa ideia de descoberta da infância, do sentimento da infância. Compreende-se que não há uma negação do trabalho desse autor, mas há a negação desse sentimento de descoberta da infância como algo que não existia e passa a existir, que

trata-se da família francesa, burguesa e, portanto, abastada. Há a crítica da generalização, à apropriação dessa ideia de Ariès.

Kuhlmann Jr. (1998) critica as ideias defendidas por Ariès (1981) de que o sentimento de infância não existia na Idade Média ou em tempos mais antigos. Argumenta que seria um equívoco pensar assim, já que outros estudos apontam que aquele autor considerou somente as fontes de famílias abastadas, deixando de fora as fontes históricas populares, defendendo que o sentimento de amor pelas crianças teria surgido primeiramente no interior dessas famílias. Pois, a infância é uma categoria permanente, uma vez que não existe sociedade sem infância. Entretanto, esta categoria é resultado de uma construção biopsicossocial, o que significa que em diferentes espaços/tempos existem diferentes infâncias.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN JR, 1998, p. 24).

As crianças pobres não participavam das relações sociais daquele período? Kuhlmann Jr. defende que sim, destacando que havia dualidade na forma como as crianças participavam da e na sociedade. Enquanto os meninos ricos eram enclausurados para serem preparados para a vida adulta aprendendo as regras de etiquetas exigidas pela sociedade, as danças, as músicas, a leitura ensinada por seus preceptores, as crianças pobres (filhas de camponeses e artesãos) aprendiam convivendo em espaços compartilhados por todos, participando de todas as atividades sociais, ficando a sua educação sob a responsabilidade de seus pais. O que significa considerar que havia uma educação das crianças pobres, mesmo que fosse de maneira diferente da educação das crianças ricas. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), independente da classe social, havia diferentes formas de aprendizagem em todas as famílias, entretanto a história só mostra a história da criança rica, não mostra a história da criança pobre, que continua silenciada. Esse problema, o de não conhecer dados sobre a criança pobre, permanece em relação aos estudos sobre a

infância, inclusive neste trabalho, em razão da impossibilidade de acesso aos dados relativos à história da infância pobre.

Nesse sentido, não é possível negar a condição biológica das crianças, entretanto, a consciência social nesse período não considera a criança como uma categoria diferente de um adulto, aos sete anos as crianças eram inseridas no mundo adulto. Na Idade Média, não havia a divisão territorial e de atividades de acordo com as idades dos indivíduos.

Outro problema destacado por Ariès em seus estudos é a ausência de cuidados com a higiene e a saúde das crianças. Havendo alto número de mortalidade infantil e, ainda, de infanticídios cometidos pelas famílias que almejavam crianças mais saudáveis e resistentes, que correspondessem às expectativas dos pais. Dessa forma, esse autor considera que o sentimento materno não existia, a família tinha formação social e não sentimental, o que pode ser evidenciado com o texto a seguir

[...] uma vizinha, mulher de um relator, tranqüiliza assim uma mulher inquieta, mãe de cinco 'pestes', e que acabara de dar à luz: 'Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos [...] (ARIÈS, 1981, p. 56).

A morte das crianças não era considerada uma perda para a família, mas, em muitos casos, como um alívio. Entregar as crianças para que outras famílias educassem também era uma prática comum na época. Ao completarem sete anos de idade, caso ainda não tivessem morrido, as crianças retornavam às suas famílias prontas para serem integradas à vida da família e ao trabalho. Segundo Ariès (1981), a alma da criança é descoberta no século XVII, quando o poder público, respondendo às exigências da Igreja Católica em relação ao cuidado com as crianças em não aceitar mais o infanticídio passivamente, inventa o sentimento de proteção e manutenção da vida das crianças. Tarefa atribuída às mulheres (amas e parteiras), que seriam as protetoras dos bebês. Segundo Ariès,

é [...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes [...] (ARIÈS, 1981, p. 61).

Com o intuito de reduzir a mortalidade infantil, medidas foram tomadas no que se refere à higiene e à saúde das crianças. A família passa a ter maior zelo com a

criança. O sentimento de infância é classificado por Ariès em dois períodos: primeiro o da paparicação e o segundo o do apego. Segundo Badinter,

Um primeiro índice é a representação usual da criança como um brinquedo ou uma máquina. Sabemos que no século XVIII a criança pequena é designada pela palavra *poupart*, que significava não o que entendemos hoje por *poupon*, bebê, mas o que chamaríamos de *poupée* (boneca). (BADINTER, 1985, p. 78).

Nesse primeiro período do sentimento de infância, as crianças passam a ser tratadas pelos adultos como uma espécie de entretenimento, como um bichinho de estimação que deve ser preservado para continuar dando satisfação aos adultos com seus gracejos, suas brincadeiras e com seu jeito de falar.

O segundo período do sentimento de infância acontece no século XVII, com o sentimento de apego pelas crianças como um tipo de manifesto da sociedade moderna contra o sentimento de paparicação para com as crianças. Inicia-se, então, o desejo de formar as crianças dentro dos padrões culturais da sociedade adulta e abastada. E o melhor meio criado com o intuito de controlar a infância é a educação, inicialmente na família e posteriormente nas instituições de ensino criadas com o objetivo de preparar o futuro adulto, o novo homem moderno que atendesse às exigências da sociedade capitalista que se inicia nesse período. Uma vez que não trata-se somente de uma educação moral, há uma questão séria na Idade Moderna com o advento do capitalismo, que é o da profissionalização. A escola não é inventada somente para cuidar socialmente da criança, há agora uma divisão do trabalho, quando os trabalhadores passam a exercer diferentes funções, o que exige diferenciação de educação oferecida a essas crianças. A família não é mais suficiente para educar. Passa a ser necessário escolarizar. A complexificação do mundo do trabalho está diretamente relacionada à complexificação da educação.

Nem os negócios nem a educação eram grandes estradas abertas para todos, até mesmo entre os suficientemente emancipados dos grilhões dos costumes e da tradição para acreditarem que "gente como nós" seria aí admitida, para saber como agir numa sociedade individualista ou para aceitar o desejo de "progredir". Os que desejavam viajar nestes caminhos tinham de pagar um pedágio: sem alguns recursos iniciais, ainda que mínimos, era difícil entrar na auto-estrada do sucesso. Esse pedágio era inquestionavelmente maior para os que buscassem a estrada da educação do que para os que quisessem escolher a dos negócios, pois até mesmo nos países que

adquiriram um sistema público de ensino, a educação primária era muito negligenciada; e, mesmo onde ela existisse, estava confinada, por razões políticas, a um mínimo de alfabetização, obediência moral e conhecimentos de aritmética. (HOBSBAWM, 1986, p. 136).

A partir de então, a relação entre adulto e criança é modificada. Há por parte do adulto a preocupação em proteger a criança, considerada pela sociedade como um sujeito fraco e dependente de cuidados. Só ultrapassam essa fase considerada a primeira idade da vida os indivíduos que conseguissem superar este estado de dependência. Até o séc. XVII a Ciência desconhecia a infância, uma vez que não havia diferenciação entre ser adulto e ser criança (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2011).

A invenção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças em torno de processos de disciplinação da infância (FOUCAULT, 2010). Segundo Sarmiento,

são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de "administração simbólica", com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças". (SARMENTO, 2005, p.369-370).

Nesse contexto, o desejo pelo controle da infância surge com a necessidade de preparar a criança para ingressar de modo satisfatório na sociedade. A palavra de ordem é controle. Controle do corpo e da mente das crianças por meio de uma rígida disciplina infantil, tanto no seio familiar, quanto na escola. Com esse intuito foram criadas as escolas públicas e as creches como as primeiras instituições modernas criadas "directamente orientadas para um grupo geracional (até então, as escolas conventuais e os colégios religiosos eram indistintamente frequentados por crianças e adultos)" (SARMENTO, 2005, p.367). Na Idade Moderna, o que se observa é a administração simbólica da infância que se configurou em um ofício de criança (MÜLLER, 2006), no que se refere à educação da criança com o intuito de prepará-la para o ingresso na sociedade. Na Modernidade, se dá início o que Sarmiento denomina como a institucionalização da infância por meio da conjugação de vários fatores como a criação de instâncias públicas de socialização; a família da classe

média assume o cuidado e a proteção das crianças (antes destinadas às aias e criadas e a classe vê na formação escolar a possibilidade de mobilidade social; "saberes periciais sobre as crianças constituem-se como bailadores na inclusão e da exclusão na 'normalidade' e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa. [...] (SARMENTO, 2003, p. 4). A pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia destacam-se nesses saberes.

Em relação a esse modelo de educação, onde [...] a criança é vista como alguém apartada da sociedade que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional (CORSARO, 2011, p. 19). Para contestar esse modelo de educação, Rousseau (1999) apresenta outro projeto de educação, o que contribui, de certa maneira, nas reflexões sobre a concepção de infância e de criança, uma vez que apresenta severas críticas a esse modelo de educação.

## **1.2 Percurso e construção da ideia de infância**

Apesar das críticas aos escritos de Rousseau, esse autor representa importante contribuição nos estudos sobre as crianças e a infância, dessa forma considera-se importante destacar as principais reflexões desse autor em relação à educação da criança e ao sentimento de infância, já que esse autor, além de apresentar críticas contundentes à "educação moderna", apresenta um projeto de educação, uma outra concepção de criança, de infância e de educação.

Rousseau evidencia a necessidade de compreender a infância como condição de criança, com necessidades, características e raciocínio específicos. Para tanto, Rousseau conclama: "Amái a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto" (ROUSSEAU, 1999, p. 68). A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança (Ibidem, p. 69).

Segundo Rousseau, a educação que as crianças recebiam estava na contramão do que a natureza deseja, pois,

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter esta ordem, produziremos frutos temporões que não

estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutos e velhas crianças. (ROUSSEAU, 1999, p. 86).

Respeitai a infância e não vos apressei em julgá-la quer para bem, quer para mal (ROUSSEAU, 1999, p. 112). [...] a infância é o sono da razão (Ibidem, p. 113 e 147). Sono, no pensamento rousseauiano, significa o período de fortalecimento, repouso, revigoramento das potencialidades desse ser humano.

Criticando a educação que considera as crianças como adultos em miniaturas, Rousseau afirma que,

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonando a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o estado da infância; não se vê que a criança humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança. (ROUSSEAU, 1999, p. 10).

Rousseau denuncia os maus tratos que a infância vinha sofrendo tanto nas relações sociais familiares quanto nas educacionais. Em sua obra clássica, *Emílio* (1762), Rousseau, como já foi dito, propõe também importante mudança de concepção de educação. O ser humano nasce filho do homem e é pelo processo de aprendizagem que ele vai aprendendo a ser homem. Ele ainda afirma que: “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 10). Nesse sentido, Rousseau defende que a educação do nascimento até a idade de 12 anos seja diferente da atual, seja adequada à fase de seu desenvolvimento natural (ROUSSEAU, 1999, p. 91) de acordo com sua idade e condições físicas (Ibidem, p. 111).

Rousseau apresenta uma outra concepção de educação como sendo um processo bastante amplo, como um ato social e que não deve ser negligenciado por ninguém (PAIVA, 2007) e que não se restringe à ação de um preceptor, mas à ação, desde o nascimento, de três mestres: a natureza, os homens e as coisas.

A educação da natureza é aquela referente ao desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos e não depende da ação do homem. A educação dos homens resulta do uso que ensinam a fazer do desenvolvimento proporcionado pela natureza; é a única educação da qual somos realmente senhores (por suposição). E a educação

das coisas, que ocorre a partir do ganho das experiências sobre os objetos que o afetam.

Segundo Rousseau, as aprendizagens acontecem por meio dos sentidos, pois, o homem é um ser sensível desde seu nascimento, sendo molestado pelos objetos que o cercam. Com o desenvolvimento de sua consciência, a criança vai realizando avaliações das sensações (agradáveis ou desagradáveis) que os objetos exercem sobre ela, procurando ou fugindo desses objetos. Com o desenvolvimento de sua maturidade, o homem procura, ou não, esses objetos a partir de sua conveniência. Posteriormente, essa avaliação é realizada por meio dos juízos que fazemos desses objetos por meio da razão.

Segundo Paiva,

Ao contrário da imposição pedagógica dos jesuítas e de outros métodos educacionais, a obra rousseauiana sugere que uma educação interativa, espontânea, divertida, prática e contextualizada aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade. (PAIVA, 2007, p. 329).

Outra crítica de Rousseau é direcionada aos conteúdos ensinados pelos pedagogos que muitas vezes, segundo ele, não fazem sentido para as crianças, não lhes são úteis, ou seja as crianças não sabem aplicá-los em outras situações, não despertam o interesse das crianças e são distantes de suas experiências e dos fatos históricos (ROUSSEAU, 1999, p. 115). Os conteúdos devem fazer sentido para as crianças, que elas possam raciocinar sobre o que lhe é ensinado. Uma vez que “As crianças raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e que se relacione com seu interesse presente e sensível”. (Ibdem, p. 114). É um equívoco fazê-las raciocinar sobre o que não são capazes de compreender e que estejam atentas a considerações que não lhes dizem respeito de maneira nenhuma [...]. (Ibdem, p.114). Se não devemos exigir nada das crianças por obediência, segue-se que elas não podem aprender nada de que não sintam a vantagem atual e presente, tanto para a diversão quanto para a utilidade; caso contrário, que motivo as levaria a aprender? (Ibdem, p. 97). E, ainda, Rousseau alerta os governantes de que nem toda participação do aluno durante as aulas é evidência de compreensão. (Ibdem, p. 118).

Toda a aprendizagem está na sensação, as crianças retêm as imagens, mas não alcançam o entendimento. O que não significa que este autor considere que as crianças não tenham raciocínio, pelo contrário. Rousseau afirma que elas têm



raciocínio, mas ressalta que é sobre o que elas têm interesse presente e sensível e que tem significado a elas (Ibidem, p. 113).

Uma forma de realizar uma educação que proponha o pleno desenvolvimento das crianças, segundo Rousseau, é observando a natureza, que exercita constantemente as crianças por meio de diversas experiências para que obtenham força. Pois a criança passa sua primeira infância (até os oito anos) sem compreender seus erros, sendo tirana (tendo todos os seus desejos satisfeitos) ou serva (tendo o seu corpo e desejos controlados e domesticados).

Nesse sentido, Rousseau orienta com quatro máximas como deve ser a educação das crianças para conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, uma vez que a criança será levada desde cedo a subordinar seus desejos às suas forças e não à ação de outra pessoa.

A primeira máxima é a de deixar as crianças usar suas próprias forças para delas tomar conhecimento; a segunda máxima está relacionada à primeira, que o governante ajude a criança a satisfazer suas necessidades relacionadas à inteligência, à força física; terceira máxima: ao satisfazer estas necessidades o governante deverá observar se é útil e real ou se se trata de algum capricho, fantasia ou desejo sem razão porque reforçar as fantasias é alimentar o nascimento de algo que não é da natureza e que irá atormentar a criança desejando vê-la satisfeita; a quarta máxima é relacionada à linguagem e aos sinais da criança e a necessidade de distinguir nessa fase (quando ainda não sabe dissimular) o que é da natureza e o que é da opinião e desejos da criança. Segundo Rousseau, a observação destas máximas irá contribuir para que as crianças tenham mais liberdade verdadeira e que sejam menos voluntaristas, que façam mais por elas próprias e que exijam menos das outras pessoas (ROUSSEAU, 1999, p. 49s). É possível afirmar que o objetivo é o de formar pessoas mais autônomas, mais livres e conscientes de suas possibilidades em relação ao que desejam e às suas forças em satisfazê-las.

Em relação à linguagem da criança, Rousseau (Ibidem, p. 53) critica a correção dos adultos forçando as crianças a se adequarem à gramática padrão, pois as crianças têm uma gramática própria da idade e forçá-la a utilizar-se da norma padrão para se comunicar, além de ser pedantismo seria um cuidado desnecessário; bastando ao adulto falar corretamente, deixando que a criança se comunicasse (que é o mais importante), pois com o passar do tempo as crianças terão sua linguagem,

sua gramática nos mesmos padrões que os dos adultos com os quais se relaciona sem que tenha sofrido correções desnecessárias.

Rousseau aplica severas críticas também em relação à leitura ensinada pela educação jesuítica afirmando que “A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que lhes sabem dar” (ROUSSEAU, 1999, p. 127). A leitura, que é instrumento utilizado para o que não representa nenhum significado para a criança, se transformará em instrumento que estimula a curiosidade e o interesse desta se este instrumento for utilizado para os prazeres das crianças.

Nessa perspectiva, Rousseau considera que a educação inicial deve pautar-se em atividades e conteúdos que afetem os sentidos das crianças, seus interesses, caso contrário será esforço inútil, pois as crianças não têm capacidade ainda de usar da imaginação e da memória para refletir sobre assuntos que não compreendem. E é pela sensação que a criança vai tomando consciência de extensão. “É somente pelo movimento que sabemos que há coisas além de nós; e é somente pelo nosso próprio movimento que adquirimos a idéia de extensão” (ROUSSEAU, 1973, p. 45). A criança tenta tocar o tempo todo nos objetos que estão à sua volta sem ter consciência da distância que a separa desses objetos; quando a criança leva a mão e não consegue tocar um objeto ela se queixa, grita ou chora ao estender a mão ordenando ao objeto para que este se aproxime dela ou que quem estiver próximo dela traga o objeto às suas mãos (ROUSSEAU, 1999, p. 47).

Nessa situação, Rousseau alerta que é mais aconselhável que a criança seja levada até o objeto, para que compreenda que é pela sua ação que consegue tocar o objeto desejado e não porque todos estão à sua volta para servi-la, evitando a formação de uma criança tirânica. Pois,

Sabeis qual é o meio mais seguro de tornar miserável vosso filho? É acostumá-lo a obter tudo, pois crescendo seus desejos sem cessar pela facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impotência vos forçará, ainda que contra a vontade, a usar a recusa. (ROUSSEAU, 1999, p. 81).

Além de ensinar a criança a usar a recusa e compreender que não terá tudo que deseja e nem que as pessoas devem satisfazer seus desejos, Rousseau salienta que uma criança deve conseguir as coisas por si mesmas, pois segundo esse autor,

Podendo mais por si mesmas, precisam com menos freqüência recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condição de dirigi-la. É nesse segundo grau que propriamente começa a vida

do indivíduo; é então que ele toma consciência de si mesmo. (ROUSSEAU, 1999, p. 67).

Por meio de experiências (ROUSSEAU, 1999, p. 89) a criança vai construindo sua consciência. Dessa forma, a criança, até os doze anos, deve receber lições somente por meio de experiências com os objetos (Ibdem, p. 97). Medir distâncias, ver em diferentes perspectivas por meio de experiências para desenvolver a capacidade de desenhar (Ibdem, p.161).

Rousseau vislumbra a infância como um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. Para ele, a ação do educador, neste momento, deve ser uma ação natural, que considere as peculiaridades da infância, que marcam a diferença em relação à 'razão adulta' (NARADOWSKI, 1994 apud ROCHA, 1999, p. 36).

Segundo Rocha (1999), a pedagogia considera ainda como sua principal tarefa social de educar, por meio da qual transforme os novos seres em futuros cidadãos. "A infância, como depositária das esperanças da sociedade futura, permanece no horizonte, como veremos, de uma forma ou de outra, seja pela preservação desta infância, seja pela disciplinaçãõ" (Ibdem, p. 37).

Certamente que o tempo que separa Rousseau da atualidade deve ser considerado ao ler sua obra, as complexidades do mundo contemporâneo. Bem como as críticas ao seu trabalho. Entretanto, *Emílio ou da Educação* é obra importante para a leitura e reflexão sobre a formação do homem, homem que tenha experienciado a infância como tempo de prazeres, alegrias, como uma construção social ou cultural, e que considere as diferenças entre os adultos e crianças muito além das diferenças biológicas, tais como tamanho físico ou maturidade (PROUT, 2000 apud FINCO, 2011, p. 160).

### **1.3 Sociologia da infância: um campo em processo de constituição**

*Sabemos também que a idéia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e a família. [...] junto com a emergência da escola de massas, a nuclearização da*

*família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a Modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores de uma administração simbólica da infância (MÜLLER, 2006, p. 554).*

Em um momento em que a sociedade anseia por igualdade, fraternidade e liberdade, princípios da Revolução Francesa (1789-1799), a criança torna-se alvo de preocupações de estudiosos, como, por exemplo, Durkheim (1978, apud MÜLLER, 2006), que defende o controle dos “humores endoidecidos” das crianças, sugerindo o desenvolvimento da moral da criança inscrevendo três elementos na subjetividade das crianças, quais sejam: espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade. Dessa forma, são elaboradas normas e prescrições com o intuito de coagir os comportamentos das crianças na sociedade. Antes não havia separação entre crianças e adultos, a partir da Idade Moderna, as crianças devem obedecer à delimitação de lugares, à alimentação considerada adequada, horas de participação da vida coletiva e ao horário de recolhimento.

A organização da sociedade ocidental contemporânea se dá por meio de segmentação tendo como regulador a idade dos indivíduos. Em seus vários espaços, os indivíduos são separados por faixa etária (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos). Somente na família há o encontro físico de gerações. Concomitante ao processo de modificação do sentimento de infância acontece a invenção do estatuto<sup>6</sup> para a criança, com valores morais e com expectativas de condutas consideradas adequadas para esta faixa etária (MÜLLER, 2006).

Ao nascer, a criança é inserida, na maioria das vezes, em uma família. Entretanto, desde muito cedo, ela é encaminhada à escolarização. Ingressam em creches ou em maternais de escolas públicas ou particulares a partir dos seis meses de idade, muitas vezes, para que os pais trabalhadores possam realizar suas atividades, outras vezes, por outros motivos. O fato é que as crianças desde muito cedo são internadas em instituições de ensino e ali estabelecem contato com adultos, que têm a função de cuidar e de educá-las. Dessa forma, as relações sociais de outrora são agora substituídas pelas relações profissionais e familiares.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado neste trabalho como sinônimo de condição ou situação de uma pessoa ou de uma instituição.

Entretanto, segundo Nascimento; Brancher e Oliveira (2011, p. 9), é necessário destacar que "[...] esse não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se 'transformam' em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil, etc)". Já que

o reconhecimento das diversidades culturais beneficia muito mais as populações ricas e brancas do que as "comunidades diversas" relegadas aos guetos nas grandes metrópoles européias ou à pobreza estrutural nos países do terceiro mundo. Reconhecer o trabalho infantil como uma "diferença cultural" a ser respeitada por aqueles cujos filhos têm acesso a todos os benefícios do desenvolvimento econômico e social revela mais uma vez, de modo contundente, a aporia, as contradições e a hipocrisia dos ideais modernos. (BELLONI, 2009, p. 118).

Visando estudar esta nova configuração da sociedade e os problemas provocados por essas mudanças, em 1920 nos Estados Unidos, 1932 na França e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre *As trocinhas do Bom Retiro*, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos. Mas somente a partir da década de 1990, os estudos sobre a infância tomam corpo considerando diferentes instituições como as escolares, familiares e jurídicas. Com os trabalhos pioneiros de Sirota (2001) e Montandon (2001)<sup>7</sup>, a Sociologia da Infância consolida processo de constituir-se como nova ramificação dentro da Sociologia, contribuindo para a reflexão de diversos temas.

Segundo Montandon (2001), os estudos da criança obtiveram avanço principalmente nos Estados Unidos por volta de 1920, quando esse país passava por processo de industrialização, urbanização e imigração, o que provocou o interesse pelos problemas que afetavam as crianças nesse contexto. Entretanto, essa autora destaca que a Sociologia pouco se manifestou, já que os médicos, psicólogos, filantrópicos e reformadores sociais intensificaram as discussões envolvendo a infância.

---

<sup>7</sup> Mesmo havendo significativo número de trabalhos publicados em língua inglesa e francesa, havia uma impermeabilidade entre essas duas comunidades científicas (tendo os anglos-saxões iniciado suas reflexões e pesquisas na década de 1970), o que motivou Cleopâtre Montandon a redigir uma síntese sobre esses trabalhos, com o título *A sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. O que coloca em evidência as problemáticas, os paradigmas, os objetos empíricos e os debates existentes na construção desse campo (SIROTA, 2001, p. 9).

Somente na década de 1980 que os trabalhos da sociologia sobre a infância multiplicaram. A sociologia da infância, na França, nasce do campo saturado na sociologia, já na Inglaterra e nos Estados Unidos, esse campo está ligado aos estudos feministas e à Antropologia. "A consideração de novas formas de desenvolver investigação, pretende essencialmente resgatar a voz e acção das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX" (SOARES, 2006, p. 26). E no Brasil a constituição da Sociologia da infância como campo começará a partir da década de 1990, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010),

Várias publicações foram feitas em revistas especializadas, como era o caso da *Sociological Studies of Children*, e outras que não eram especializadas em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi o caso das publicações de Corsaro, Cunningham, James, Prout, Jenks e Qvortrup, Sirota e Pinto entre outros" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Os estudos realizados por Philippe Ariès exerceram inegável influência nos estudos sobre categorias como infância, adolescência, juventude e velhice tanto na Sociologia quanto em outras áreas como a Psicologia e a Pedagogia. Segundo Arroyo,

A própria Psicologia trabalha bastante com as idades, e, não obstante, a Pedagogia, que nasce colada a uma idade que é a infância – pedagogia, conduzir a infância –, parecia esquecida das idades da vida e tratando todo mundo como se fosse igual, independentemente do tempo em que as pessoas estão. Tudo isso é muito sério. (ARROYO, 2003, p. 159).

Pensar as crianças e as infâncias como uma construção teórica, histórica, cultural, econômica, social implica importantes mudanças em relação aos métodos e temas nas pesquisas. As crianças são reconhecidas como sujeitos de pesquisa e não mais objetos passivos, sendo que a sua participação deve ser consentida por elas, o que resulta em importantes questões éticas em pesquisas com crianças. Para tanto, a Sociologia da Infância, com o intuito de se constituir como campo do conhecimento,

[...] fez dois movimentos ao mesmo tempo: a crítica à psicologia do desenvolvimento/comportamento e à sociologia da educação. São duas áreas que ela fratura para poder constituir-se. É preciso entender a longa tradição da psicologia que inscreve corpos, os normatiza e normaliza, a longa e forte tradição de Piaget e de Vygotski (trabalha com passagem de nível, de um estado de compreensão ao outro), naquilo que significa concepção de pesquisa, indivíduo, sujeito e de prescrições de etapas presentes no debate da criança pequena (ABRAMOWICZ, 2011. p. 27).

A Sociologia da Infância contribuiu significativamente no processo de construção de referencial teórico-metodológico para as pesquisas com crianças em relação às concepções de criança, de infância, bem como na invenção de referencial teórico metodológico condizente com essas concepções (DELGADO; MÜLLER, 2005). ABRAMOWICZ (2011) considera que a Sociologia da Infância orienta a pensar a criança e a infância por meio do conjunto de instrumentos teóricos e metodológicos para a pesquisa com crianças.

Sarmiento (2009) destaca que os estudos da Sociologia da infância podem ser agrupados em três correntes: os estudos estruturais, que “procura pôr em relevo as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as suas possibilidades de ação” (SARMENTO, 2009, p. 31) e que tem como alguns de seus representantes Qvortrup (1991, 1995, 2000), Sgritta (1997), Hammarberg (2000) e Archard (1993, 2003). Para essa corrente, os mais recorrentes são os estudos desconstrucionistas das imagens históricas da infância, a economia, a demografia, os direitos e a cidadania e as políticas públicas.

Os estudos interpretativos, que segundo Sarmiento (2009) Corsaro (1997) é seu principal estudioso, consideram que

as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares (Ibdem, p. 31).

Por meio, principalmente de pesquisa etnográfica, os temas mais privilegiados dessa corrente são a descontração do imaginário social sobre a infância, as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, a ação social das crianças, as crianças nos espaços urbanos, as crianças e os jogos, os media e as TIC, bem

como as crianças e a cultura lúdica (SARMENTO, 2009, p. 31). Sarmiento (2009) considera James e Prout (1990), Corsaro (1997), James, Jenks, Prout (1998) como principais representantes dessa corrente.

A terceira corrente, segundo esse autor, são os estudos de intervenção, para a qual a infância é “simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma ‘condição social’ - grupo que vive condições especiais de exclusão social - é central” (Ibdem, p. 32). Entretanto, de acordo com Sarmiento (2009), os estudos realizados contemplam outros grupos sociais excluídos, como mulheres, grupos étnicos, camadas populares, entre outros. Nesses estudos o trabalho investigativo e analítico é vinculado a formas de intervenção, sendo que os temas privilegiados são dominação patriarcal, dominação cultural, os maus-tratos à infância, a infância e os movimentos sociais, as políticas públicas para a infância (SEPHENS, 1995; LIEBEL, 2000; ALANEN & MAYAL, 2001).

Para a Sociologia da infância, não é mais o adulto que fala sozinho sobre a criança, ou o adulto que fala sobre sua infância recorrendo à sua memória, mas é a criança que é estudada no presente, considerada como um interlocutor competente capaz de elaborar suas opiniões em relação ao que preparam para ela e sobre si mesma. Dessa forma,

[...] a sociologia da infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram para compreender, e, do ponto de vista que propomos, inventar a criança. Ao mesmo tempo, a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo. (ABRAMOWICZ, 2011. p. 25).

Sarmiento (2005) reconstrói o conceito de infância a partir do elaborado por Alenen; “grupo de idade construídos pelos respectivos actores, no quadro das respectivas interações e dos processos de construção simbólica dos seus referenciais de existência” (ALENEN, 2001 apud SARMENTO, 2005, p. 365); e acrescenta às dimensões externas e internas de variável independente ou dependente, os elementos sincrônicos e diacríticos presentes na construção social. O que esse autor propõe é um alargamento das perspectivas de Alanen (2001) por meio da historicização do conceito de geração considerando também as dimensões estruturais e interacionais. Dessa forma, para Sarmiento,



A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e, não referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Para a Sociologia da Infância, criança<sup>8</sup>, é um sujeito histórico e de direitos, é uma categoria social específica, que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, em suas experiências, em suas relações com os adultos. Sendo que

a infância deve ser compreendida como uma construção social ou cultural, e as diferenças entre os adultos e crianças não podem ser interpretadas diretamente como biológicas, tais como tamanho físico ou maturidade (PROUT, 2000 apud FINCO, 2011, p. 160).

Kuhlman Júnior (1997 apud DELGADO, 2011, p. 196) afirma que é preciso “considerar a infância como uma condição de criança, pois o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. É conceber a criança na sua condição social de ser histórico, político (KRAMER, 2011, p. 13) e cultural e de uma infância considerada em sua dimensão de direitos.

O que se preconiza, em especial no campo da sociologia, é a configuração de um campo interdisciplinar em relação aos estudos da criança. A pesquisa com as crianças com base na infância como categoria geracional própria, o reconhecimento da alteridade da infância, considerando os diversos sentidos de expressão dessa alteridade em relação ao adulto, bem como a variedade de condições sociais de cada criança. Segundo Sarmiento (2005), realizar

ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objecto infância como a projecção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir, tudo isso é o que aqui se preconiza, num esforço simultaneamente desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica.

---

<sup>8</sup> O Estatuto da criança e do adolescente, em seu Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]. Mesmo reconhecendo que a base legal é determinante na definição geracional, este trabalho recorre aos argumentos de Sirota para não recorrer a esses recortes de idades, uma vez que, se trata de uma construção social que muda ao longo do tempo e lugar (SIROTA, 2011).

Esta mudança de perspectiva [...] constitui o esforço teórico principal da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, p.372-373).

Dessa forma, o que é preconizado pela Sociologia da infância é a sustentação de um espaço social e científico para a infância como grupo social, o que representa a abertura para o desenvolvimento de "novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas" (SOARES, 2006, p.26).

Nesse movimento, segundo KRAMER (2011, p. 36), a produção teórica de Walter Benjamim é considerada como importante contribuição na elaboração dos eixos norteadores da pesquisa com crianças: a) a não infantilização da criança, considerado-a como criadora de cultura, como colecionadora e como rastreadora; b) desnaturalização da criança e do ser humano, estabelecimento de relação crítica com a tradição; c) subversão da ordem, pois a criança desvela as contradições e revela outra maneira de se enxergar o real; d) realizar crítica à pedagogização da infância, realizar crítica aos pedagogos; e) considerar que toda dominação é antieducação; f) promover a denúncia da didatização e a crítica ao autoritarismo; g) criança, conhecimento e história - nunca podemos recuperar o que totalmente o que foi esquecido; h) reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo da idade; i) reconhecimento da especificidade da infância; j) história, linguagem e descontinuidade - a língua indica que a memória é o meio para a exploração do passado, que deve ser revistado inúmeras vezes, "pois as imagens desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador".

Khoan (2003) também contribui na reflexão sobre a infância. Segundo esse autor,

[...] Se a prática educativa da filosofia pretende afirmar uma política pluralista, sensível à diferença; se ela não quer ser totalitária, arrogante e tola com relação à infância, é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, como outro excluído ou como matéria dos sonhos políticos; aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos adultos (KOHAN, 2003, p. 246).

A sociologia da infância propõe que a sociedade seja interrogada a partir do ponto de vista da criança, sendo que a infância é considerada categoria social do tipo geracional, o que significa conceber a geração como categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais. Segundo Sarmiento (2005),

O resgate do conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Nessa perspectiva, o conceito de geração é um constructo sociológico que almeja dar conta das interações entre geração e o grupo de idade, nas relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida, bem como dar conta das interações da geração-grupo em um determinado tempo histórico definido. Ou seja conhecer de que forma "são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em casa período histórico concreto" (SARMENTO, 2005, p.366-367).

Para a compreensão da relação entre crianças e adultos, é necessário posicionamento referente ao conceito de alteridade da infância. Que considera a participação das crianças como actores sociais e que se esforça em compreender as vozes, os gestos, as ideias desses interlocutores do ponto de vista da criança. Ou seja, esse movimento consiste em considerar o conjunto de aspectos que distinguem o outro criança do outro adulto, o que significa reconhecer as culturas infantis como modo específico, construído geracionalmente, de interpretar e representar o mundo (SOARES, 2006).

Segundo Sarmiento,

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência". (SARMENTO, 2005, p. 372).

Essa proposta representa rompimento com a psicologia do desenvolvimento/comportamento que defende e propaga a representação social da infância como estado de incompletude, de incompetência e de imperfeição das formas de pensamento, o que justifica a necessidade de controle por parte de um adulto baseado nas fases de desenvolvimento da criança (KOHAN, 2003). Diferente disso, “A infância e as crianças são encaradas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, pelo que as constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico, e não pelo que se espera ou se projeta para elas” (BORBA, 2009, p. 102).

Segundo Khoan (2003)

De modo geral, nos discursos pedagógicos se percebe a criança nos termos de um *mancipium*, alguém que é levado pela mão. Isso se verifica, ainda, nos discursos da emancipação, palavra etimologicamente advinda do mesmo grupo temático “manc-“, de *manceps* e *mancipium*. A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (KOHAN, 2003, p. 237).

Ninguém emancipa ninguém. Segundo Kohan (2003) uma real emancipação é a que o próprio sujeito realiza em relação com sua própria subjetividade, em relação consigo mesmo. Dessa forma, ninguém emancipa ninguém. Não é possível um professor emancipar seus alunos, uma vez que só é possível emancipar-se, libertar-se, tornar-se livre.

Assim, uma educação emancipatória, aquela que visa horizontes de emancipação, não é uma educação que emancipa, mas uma educação que permite emanciparmo-nos. Um professor emancipador não é aquele que liberta os seus alunos, mas aquele que trabalha na sua própria emancipação e contribui para que os outros possam fazer seu próprio trabalho emancipatório” (KOHAN, 2003, p. 248).

A educação contribui para que as crianças se emancipem? A educação contribui para que as crianças tornem-se autônomas? Em uma das atividades da pesquisa de campo realizada neste estudo e que foi coordenada pela professora de Artes e coordenadora pedagógica, foi solicitado às crianças que desenhassem a escola que elas gostariam de frequentar. As crianças não sabiam o que era para ser desenhado como *a escola de seus sonhos*, Não sabiam o que a professora desejava

que elas desejassem como outra possibilidade de escola. O que indica que o processo de ensino e aprendizagem não leva as crianças a se formarem autônomas, independentes no aprender; as crianças são dependentes dos professores, consideram que o conhecimento parte do professor e de sua ação pedagógica.

Tentativas não tem faltado de recuperar as virtualidades emancipatórias do pensar e fazer educativos, porém, bloqueados por um estatuto de infância civilizada, educada que se pensa único, universal, consequentemente fechado à alteridade, que silencia, ignora, desconstrói a diversidade” (ARROYO, 2009 p. 140).

Segundo Müller (2006), uma prática pedagógica elaborada de acordo com as contribuições da Sociologia da Infância considera a criança como um ator social dotado de pensamento crítico e reflexivo, não a vê como um ser irresponsável, irracional, a-moral, a-cultural, incompetente, imaturo, passivo receptáculo de uma ação de socialização. A brincadeira é compreendida com seriedade, como uma criação/recriação da realidade por parte das crianças. “A brincadeira não é, portanto, cópia da realidade, mas sim um espaço onde esta é pensada, refletida, discutida, transformada e reinventada, sob os olhos das crianças” (BORBA, 2009, p. 104). Outra mudança bastante significativa é em relação à cultura de pares, não vista como uma organização homogênea, mas estabelecida por meio de relações desiguais de lutas/disputas de poder entre crianças/crianças e crianças/adultos.

Ferreira (2002) defende que a Sociologia da Infância almeja com as reformulações propostas contribuir no alargamento do campo das Ciências da Educação e das Ciências Sociais

Trata-se também de realizar estudos não apenas sobre as crianças, de como é que os adultos disseram as crianças, mas agora, com crianças para descobrir o actor-criança e a sua agência "escondida", dando-lhes voz, isto é: reconhecê-las como produtoras de sentido, com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento e assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação. (FERREIRA, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva, a Sociologia da infância compreende a socialização de maneira diferente de Durkheim. Enquanto este considera o processo de socialização como modelo de imposição vertical (de ação dos adultos sobre os mais jovens, ou seja, a ação de uma geração sobre outra); os sociólogos da infância consideram que

socialização seja a construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos, bem como a construção do sujeito da subjetividade, da identidade do sujeito. Dessa forma, a socialização é o processo de interação no qual o ator socializado experimenta o mundo social; o que influencia na mudança em relação à criança, de objeto de pesquisa, à defesa da criança como sujeito capaz de criar e modificar cultura, mesmo que estejam inseridos no mundo adulto (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Pois,

Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO, MÜLLER, 2005, p. 353).

Segundo Sarmiento (2005), a Sociologia da infância resgata a infância das perspectivas biologistas e psicologizantes embasando esse movimento em duas categorias sociológicas: alteridade e grupos geracionais. Ao se considerar a alteridade da infância, Sarmiento considera que “constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna” (SARMENTO, 2004, p.11). Desenvolver qualquer atividade, seja realizando pesquisas, seja nas relações pedagógicas considerando a alteridade da infância representa movimento radical de colocar-se no lugar do outro, almejar compreender à maneira do outro, é considerar as diferenças.

Dessa forma, ao realizar pesquisas com crianças, o desafio que se apresenta ao pesquisador é o de abandonar o adultocentrismo, uma vez que

Para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto. Compreendemos que há muitos desafios a superarmos nas pesquisas com crianças (DELGADO, MÜLLER, 2005, p. 353).

Para tanto, a sociologia da infância reclama a superação de algumas dificuldades em relação à pesquisa com crianças, quais sejam, a lógica adultocêntrica; a entrada no campo - as crianças são interlocutoras competentes (ALDERSON, 2005); a ética na pesquisa com crianças; o dever de salvaguardar o direito da criança participar ou não da pesquisa, uma vez que as crianças, por causa da força adulta na

relação de poder, das diferenças físicas e decisões arbitrárias, podem se sentir coagidas a participarem da pesquisa (DELGADO; MÜLLER, 2005).

A reformulação dos conceitos de infância e de criança afetou também o campo da Pedagogia, segundo Arroyo (2009), esse campo busca compreender seus imaginários e suas verdades com o intuito de colocar em revista, em reformulação, a experiência, o pensar e o seu fazer pedagógico tendo a infância como seu conceito de base.

#### **1.4 Pedagogia da infância**

*Poder-se ia acreditar que a idéia de infância é um conceito pedagógico de base. Na realidade, não é nada disso. É por isso, aliás, que podemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a idéia de infância entre seus conceitos-chaves (CHARLOT, 1986, p, 99).*

Charlot (1986) fez essa constatação inicialmente em 1976, ano de publicação de seu livro *Mistificação pedagógica*, constatação bastante atual, uma vez que foi observada a mesma situação nos trabalhos sobre Dificuldades de aprendizagem e Fracasso escolar que tinham crianças como sujeitos nas pesquisas. O que permite deduzir que a educação não é pensada a partir de uma concepção de criança ou de infância, mas que é cobrada da criança a sua adaptação à educação. Segundo Charlot (1986), essa "ausência" ou esta submissão da criança em relação à educação está relacionada ao tardio aparecimento do "sentimento de infância" na cultura ocidental entre os séculos XIII e XVII. Segundo esse autor, a imagem da criança no pensamento pedagógico comum apresenta contradições em relação à natureza infantil, quais sejam, a criança é má e inocente; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. (CHARLOT, 1986, p. 101).

As concepções são elaboradas a partir de um critério de apreciação, a uma referência. Dessa forma, a criança não é em si fraca, inocente, ou má, mas é considerada dessa forma quando o parâmetro que se tem é outro estágio possível de ser. Nessa visão, predomina a apreciação biológica, mas este não basta, se for considerado que a criança desde o nascimento é inserida no meio social.

Além da criança ser considerada fraca biologicamente, ela o é também socialmente. A relação adulto/criança é determinada pelos sentimentos de cuidado e proteção, uma vez que, ao nascer a criança não é capaz de suprir suas necessidades. Esta relação é também uma relação de reciprocidade quando considerada essa relação em primeiro plano. Pois,

a criança não é somente fraca, impotente, dependente. É também, em razão dessa fraqueza, exigente. Dirige ao adulto certo número de solicitações, de início, essencialmente vitais e inconscientes, depois, cada vez mais afetivas, sociais e conscientes. (CHARLOT, 1986, p. 107).

Tanto o indivíduo adulto, quanto a sociedade reagem a essas exigências. Os indivíduos adultos reagem de acordo com sua personalidade, seus problemas, seus conflitos. E a sociedade reage de acordo com sua organização e estrutura sociais. Dessa forma, a personalidade da criança se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade em uma relação bilateral. A criança é para o adulto e para a sociedade a que tem ao mesmo tempo confiança, mas ao mesmo tempo os agride; é aquela que tem necessidade deles, mas que se apresenta como sujeito autônomo e específico; é aquela que o adulto e a sociedade constroem, mas é aquela que mudará o que construíram. Ao elaborar uma imagem da criança, o adulto e a sociedade projetam nela suas aspirações e suas pulsões, a criança é o reflexo daquilo que tanto a sociedade quanto o adulto pensam de si.

Ao afirmar que a relação entre a criança e o adulto e a sociedade é bilateral, Charlot (1986) considera que a criança dirige ao adulto certas exigências por causa de suas necessidades essenciais, e que os adultos e a sociedade respondem a essas exigências de determinada maneira enviando às crianças imagens do que ela é e do que esperam que ela seja. A criança, ao interiorizar essa imagem social, estabelece relação de identificação/protesto com essa imagem que, ao mesmo tempo, a ajuda a construir-se e lhe exige renúncias desagradáveis. Sendo assim, a representação da criança é socialmente construída.

No pensamento pedagógico acontece da mesma forma, a imagem da criança é determinada socialmente acrescentando a perspectiva temporal. Charlot identifica dois eixos da ideia de infância no pensamento pedagógico comum: o adulto exerce



constantemente a autoridade sobre a criança considerando essa autoridade como natural e não socialmente construída; a criança é marginalizada, é um ser socialmente rejeitado. As crianças praticamente não participam nas decisões dos grupos dos quais fazem parte como a família, a escola e outros grupos sociais. “A criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada” (CHARLOT, 1986, p. 111).

Charlot organiza a representação da criança em quatro grandes princípios, quais sejam: a) a criança é um ser cuja razão não pode guiá-lo; b) a criança é guiada por seus sentidos; c) falta à criança uma experiência coerente; d) a criança deve ser guiada pelos adultos, uma vez que lhe faltam razão e experiência estando em estado, por natureza, de incapacidade.

Percebe-se na Pedagogia tradicional e na Pedagogia nova a presença dessas representações de criança como ser corruptível e educável, entretanto, Charlot chama a atenção para a diferença do conceito de corrupção nessas duas pedagogias. Para a pedagogia tradicional, cabe à educação a tarefa de desenraizar a natureza corrompida da criança, da selvajaria natural que caracteriza a infância. Por meio da disciplina e da inculcação de regras, a pedagogia tradicional objetiva moldar a infância.

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que conceda tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. (CHARLOT, 1986, p. 117).

É pelo fato da escola tradicional considerar a criança originalmente corrompida que esta organiza sua pedagogia na disciplina e na anti-natureza da criança. De maneira diferente, a Pedagogia nova considera a natureza da criança como originalmente inocente, cabendo à educação protegê-la. Considera a natureza corruptível, mas não corrompida, como considera a escola tradicional. A partir das ideias de Rousseau, a pedagogia nova “proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança” (CHARLOT, 1986, p. 117).

Para a pedagogia nova, o processo de corrupção da natureza da criança é social e não original, por isso, diferente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova é uma pedagogia da natureza e da espontaneidade, a expressão natural da criança é

valorizada. Procura conhecer e valorizar os interesses “naturais” das crianças. Considera que a disciplina e as regras sufocam, tolhem a espontaneidade infantil. A escola tradicional considera negativamente a falta de acabamento da criança e a julga tendo como referência um modelo ideal de Homem. Educar, portanto, significa romper com a infância, com a animalidade, a infância é rebaixada a quase nada. Dessa forma, segundo a escola tradicional, a educação não pode se fundar nas necessidades e interesses das crianças, ao contrário, é preciso seguir o reverso dessas necessidades e interesses. A criança só deveria ser encaminhada ao educador quando estivesse mais distante dessa animalidade, quando estivesse mais “educável”, mais acessível à intervenção do adulto, à autoridade do adulto, à imposição de modelos a serem seguidos.

A concepção de natureza humana na Pedagogia nova é inteiramente diferente. O que determina a ação pedagógica é totalmente diferente da escola tradicional. A pedagogia nova valoriza esse estado de inacabamento da criança, visto que por meio da experimentação, ela vai “tornar-se” pelos seus próprios caminhos. O que a criança adquire por meio da experimentação é mais importante do que o que lhe falta, por isso a ação do professor é importante no sentido de não comprometer o desenvolvimento da criança. Para a pedagogia nova “a infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade. [...] Quanto mais se afasta da infância mais o indivíduo perde essa plasticidade que dá o valor do ser humano. Portanto, quanto mais nova a criança e quanto mais próxima está da humanidade verdadeira, mais nobre é e mais interessa ao adulto. Educar a criança e salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem é preservá-la dessa corrupção que a separa da humanidade que ela carrega em si” (CHARLOT, 1986, p. 121).

De acordo com a pedagogia nova, todo processo educativo deve considerar as necessidades e interesses naturais da criança. Diferente da pedagogia tradicional, a Pedagogia nova impede a intervenção no processo de desenvolvimento da criança. Outra diferença está na concepção de criança com especificidades e psiquismos diferentes dos adultos, dessa forma a educação da criança deverá repousar na liberdade da criança e em suas expressões espontâneas, o adulto deve apegar-se diante da criança em todos os seus domínios de existência, o adulto deve modelar-se sobre a criança. (CHARLOT, 1986).

A radical transformação da interpretação da natureza infantil e da relação entre a criança e o adulto realizada pela pedagogia nova teve como fundamento as reflexões de Rousseau, o que possibilitou o aparecimento de uma Psicologia da criança, o que torna a criança em objeto, já que o desenvolvimento humano possui um método genético que o organiza em fases por meio de processo de maturação de seu crescimento biológico.

Charlot (1986, p. 131) ressalta que tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova “mascaram e justificam, ao mesmo tempo, a significação social de infância”. O que significa que o conceito de infância é construído pelas relações sociais entre adultos e crianças e que essas relações variam entre as diferenças culturais e em cada classe social. Ou seja, a ideia de infância e de criança em uma sociedade capitalista não são iguais nas diferentes classes sociais.

A relação econômica entre a criança e o adulto não é igual nas diferentes classes sociais, enquanto que em uma família operária a criança representa pesada sobrecarga no orçamento familiar, em uma família abastada a criança não provoca grande impacto. “A criança não tem, em si, um valor unívoco e não existe um tempo em si e universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto” (CHARLOT, 1986, p. 134).

**A criança** é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. **A infância** é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológico, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito, é preciso avançar na discussão e tentar ir além da história da ideia de infância e pensar a mudança histórica para o futuro” (BELLONI, 2009, p. 8, grifos do autor).

Criança e infância não podem ser concebidos abstratamente, considerando que esses sejam conceitos universais e considerar um tipo ideal de criança e de infância ao se planejar a educação. Entretanto, a educação considera os conceitos de criança e de infância com as ideias de natureza humana e de luta contra corrupção. Ao considerar que a criança se desenvolve naturalmente, passando progressivamente de um estado para outro, como desenvolvimento autônomo, a educação mascara que esse desenvolvimento acontece por meio de um processo dentro de um contexto social, econômico e político. “O fato social da infância é, assim, reduzido

ideologicamente a uma problemática da natureza humana, de sua corrupção e de sua natureza” (CHARLOT, 1986, p. 134).

Tanto o pensamento pedagógico da pedagogia tradicional quanto o da pedagogia nova não levam em consideração as condições sociais reais desiguais entre as crianças permanecendo como diferenças culturais ou filosóficas, ou seja, as desigualdades sociais existentes entre as crianças não são consideradas no pensamento pedagógico, o social é reduzido ao indivíduo, tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova. A Sociologia da Infância traz para o pensamento pedagógico importantes contribuições na forma de ver as infâncias como categorias sociais, rompendo, segundo Arroyo (2009), com "visões individualizadas tão próprias de uma visão psicopedagógica reducionista que impregnou o pensamento educacional" (ARROYO, 2009 p. 121).

Segundo Charlot, é necessário compreender a educação da criança tendo como referência a condição infantil e não ter como referência uma natureza infantil. É inegável que a criança possua características fisiológicas diferentes de um adulto, mas ao considerar a ideia de condição infantil está se referindo a uma situação específica da infância, o que não significa definir qualidades ou comportamentos que, inegavelmente seriam encontrados em toda criança. Charlot chama a atenção ao que é comum a todas as crianças

a criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em via de formação, vive um meio social adulto ao qual não está imediatamente adaptada: essas observações são válidas para toda criança, para qualquer civilização e para qualquer classe social a que pertença; definem o que se pode chamar uma condição infantil (CHARLOT, 1986, p. 253).

A condição infantil é a mesma, mas seu crescimento, a construção de sua personalidade acontece em diferentes meios sociais, não é o mesmo para todas as crianças. Todas as crianças nascem, crescem, mas cada criança vive em diferentes condições psicológicas e sociais de seu crescimento. “A ideia de infância, fruto da representação da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme [...]” (BELLONI, 2009, p. 2). Assim, é preciso que cada criança seja compreendida psicologicamente considerando sua condição de vida, de sua situação social real, uma vez que ao nascer todas as crianças apresentam particularidades fisiológicas comuns,

entretanto, essas particularidades engendram diferentes comportamentos psicológicos diretamente ligados à sua situação social real “e é a significação, socialmente vivida pela criança, dessas particularidades e dessas transformações fisiológicas que explica comportamentos psicológicos diferentes de crianças diferentes” (CHARLOT, 1986, p. 253). A proposta de educação nessa perspectiva é bastante diferente daquela que

“prepara as crianças para o futuro” ou “para o mercado de trabalho” ou “para a democracia” ou para qualquer outra coisa que não seja a própria infância, entendida como experiência da diversidade, da novidade, do inesperado. [...] como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está (KOHAN, 2003, p. 247-248).

O que significa que a infância é construída em função das respostas sociais a determinadas situações fisiológicas da criança e, dessa forma, compreender a educação como socialização evolutiva da criança que apresenta características fisiológicas que lhes são próprias. Segundo Agamben (2005), a infância deixa de ser entendida como idade cronológica e passa a ser considerada como condição. Condição daquele que, independente da idade, não fala tudo, não sabe tudo, não pensa tudo. Ao contrário, é aquele que a cada vez que pensa sobre algo, o faz como se fosse a primeira vez. Nessa perspectiva, a educação pode ser a que visa a restauração da infância, por meio da criação de situações propícias à experiência, situações que possibilitem a geração de outra infância e outra experiência, que possibilitem a infância da experiência e a experiência da infância. “[...] Se a educação é educação dos que não estão na infância, dos excluídos da experiência – sejam crianças ou adultos –, a tarefa de uma tal educação é inventar essa infância e não deixar que se volte a perder” (KOHAN, 2003, p. 248).

[...] Essa forma da subjetividade, que chamamos de infância, não tem idade. Ela é emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem de si mesma que a apressa. Na medida em que permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, da história, da linguagem, do pensamento, do mundo. Na medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (KOHAN, 2003, p. 249).

Para refletir e teorizar sobre suas experiências de aprendizagem, será necessário ver os educandos (as crianças), bem como seus processos singulares dentro de determinada dinâmica social e cultural, pertencente a uma categoria geracional-infância que se relacionam com outras categorias. O que

Ajudará a entender quebras, rupturas, limites e possibilidades como sujeitos vivenciando um tempo de vida. Quando a pedagogia ignora essa conformação dos educandos nas categorias geracionais que vivenciam perde as possibilidades de teorizar sobre seus processos de formação. Quando assume a centralidade das experiências de cada tempo de vida e está atenta à construção das categorias geracionais com que convivem por ofício, a pedagogia estará em melhores condições de rever suas imagens e suas verdades da infância, adolescência ou juventude. O pensamento educacional estará aberto a se repensar” (ARROYO, 2009 p. 122).

E as crianças que não conseguem ou se recusam a acompanhar, o padrão de aprendizagem imposto pelos adultos? Essas infâncias têm suas verdades? Ou elas tomam para si as imagens pré-determinadas socialmente e assimilam-nas constituindo suas auto-imagens. É possível realizar pesquisa com crianças sobre as dificuldades de aprendizagem que elas enfrentam em relação ao saber escolar? Sim, é (foi) possível. É possível porque a infância é o reino do “faz-de-conta”, “como se”, “imagine se”, “o que você mudaria se...?” “e se as coisas fossem de outra maneira?”

Perseguir essa possibilidade é engajar em uma política do pensamento nesta imagem da infância. É lutar para evidenciar as desigualdades que marcam a infância, é lutar pela igualdade e pela diferença, bem como pela não hierarquia e, principalmente, pela não representatividade seja ela em qual nível for. Ninguém está habilitado a falar por ninguém, pode ser que esteja autorizado. Todas as pessoas podem pensar por si mesmas. Nessa perspectiva, o que é levado em conta não é a idade, nem a capacidade do interlocutor. Ao negar às crianças a capacidade de pensar e de falar”, mesmo que o façam blindados pela cientificidade, primeiramente constituem uma imagem autoritária do pensamento e hierárquica, que primeiramente exclui o que depois qualifica esse que excluiu como um incapaz (KOHAN, 2003).

[...] Como fazer ecoar as vozes que não ressoam, ou como diz Walter Benjamin, as vidas que não deixam rastros? É por isso que alguns desses autores são parceiros de pesquisas com crianças, aqueles que fazem um certo esforço para fazer a história a contrapelo (como diria Walter Benjamin), aqueles que falam das minorias no sentido que fazem fugir as redes hegemônicas de sentido e de poder. Por isso, criança é minoritário, assim como a mulher, os negros (ABRAMOWICZ, 2011. p. 25).

É nessa vontade política que este trabalho se posiciona, junto com outros pesquisadores que estão de certa forma juntos no esforço de fazer a história a contrapelo, de fazer ecoar as vozes das crianças que têm dificuldade em aprender os conteúdos escolares.

### **1.5 A pesquisa com crianças: percurso (a ser) ladrilhado de desafios**

*A tradição de estudos da educação, até então voltada para processos e métodos pedagógicos, como busca de orientações únicas e gerais para a educação das crianças, tratadas de forma abstrata e universal, revela seu esgotamento ante as expectativas sociais e políticas dos “novos tempos”, em especial em países marcados por uma extrema desigualdade social e pela pobreza. (ROCHA, 2011. p. viii).*

O Comitê do Direito da Criança considera que a participação da criança é um princípio fundamental para assegurar o cumprimento dos direitos que as crianças possuem. Trata-se, portanto, de um direito civil e político, como um fim em si mesmo, básico a todas as crianças. Entretanto, o fato de haver essa determinação legal não garante que esse direito civil e político seja concedido às crianças nas pesquisas com crianças (SOARES, 2006).

Dessa maneira, como desenvolver a pesquisa com crianças? Como elaborar instrumentos que possibilitem a interlocução com esses sujeitos da pesquisa? Como partir das crianças para o estudo das realidades de infância das suas experiências com o aprender com as experiências de dificuldades de aprender os conteúdos escolares? Como planejar os primeiros encontros, as primeiras conversas com as crianças? Estas e outras tantas questões nortearam a preparação para a entrada em campo.

Não olhar somente o que se quer ver, cuidado que dever ser tomado pelo pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Ou seja, é importante que o/a pesquisador/a não lance seu olhar sobre as crianças buscando ver apenas seus próprios preconceitos e representações. Delgado e Müller (2005) consideram que é necessário romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, que ainda permanecem estranhas e exóticas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), não existem olhares inocentes, bem como não há ciência que seja construída sem ser fundamentada em concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. Sendo assim, o que se requer do/a pesquisador/a trata-se de uma atitude investigativa, de constante confronto do/a pesquisador/a consigo mesmo/a e com a radical alteridade do outro, as crianças. "A 'autonomia conceptual' supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância" (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7).

É necessário ter o cuidado de escolher metodologias de pesquisa, técnicas e instrumentos que possibilitem que as crianças participem como co-autoras da pesquisa. A participação das crianças nas pesquisas é questão de poder. Segundo Soares (2006),

As dificuldades na partilha deste poder, decorrem, em muito, do facto de a sociedade adulta considerar que participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do facto de essa mesma sociedade adulta continuar a defender uma perspectiva da criança, como dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades. (SOARES, 2006, p. 28).

Decidir pela participação das crianças não é colocá-las em primeiro lugar, mas é contribuir para a participação em um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos. Ou seja, que considera as especificidades das crianças. Nessa perspectiva, decidir pela participação das crianças no processo de investigação representa a tomada de importante passo para a construção de um "espaço de cidadania da infância um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação" (SOARES, 2006, p. 28s).



Decidir pela participação das crianças implica mudança em relação aos métodos e temas de pesquisa, uma vez que segundo Alderson (2005),

Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. [...] Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objeto passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (ALDERSON, 2005, p. 423).

O/a pesquisador/a, por meio de suas escolhas metodológicas, visa a desenvolver um trabalho de desocultação das vozes das crianças, que os métodos tradicionais de investigação mantiveram ocultas, por meio de argumentos adultocêntricos de proteção das crianças de sua própria irracionalidade e incompetência. Assim,

o desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: é por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças. (SOARES, 2006, p. 30).

Nesse sentido, Soares (2006) ressalta que ao se considerar as crianças como parceiras no processo de investigação, novos aspectos éticos se apresentam, colocando o/a pesquisador/a diante de novas responsabilidades, bem como diante de novos desafios éticos. Alguns desafios dizem respeito ao de desenvolver pesquisas que resultem em benefícios às crianças, bem como o de garantir que a identidade das crianças seja preservada, de que seja assegurado que a participação das crianças não acarretará nenhum prejuízo a elas. Garantir, também que as crianças poderão deixar de participar da pesquisa em qualquer momento se assim o desejarem.

Cabe ao/à investigador/a fornecer todas as informações relacionadas ao projeto de pesquisa, bem como apresentar para a criança e seus responsáveis, o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constando todas as informações do projeto, do pesquisador/a e da instituição à qual é vinculado/a.

Dessa forma o/a investigador/a deverá atentar para que "o design da investigação, as estratégias e ferramentas metodológicas e as possíveis consequências que estas poderão ter, nomeadamente em termos de tempo, de medo, de coerção ou ansiedade" (SOARES, 2006, p. 33). O que exige do/a investigador/a olhar atento e sensível às reações das crianças durante o processo investigativo.

De acordo com Soares, Sarmiento e Tomás,

O desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, Delgado e Müller consideram que como pesquisador/a "Nosso maior desafio é construir uma dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças, com nossas investigações, com as análises e tipos de escrita que priorizamos" (DELAGADO; MÜLLER, 2005, p. 116).

Foi esse o sentimento que perpassou todo o processo de construção da pesquisa de campo realizada nesse trabalho.

## 2 INFÂNCIAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, FRACASSO ESCOLAR E A PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar realizados nos programas de Pós-Graduação no Brasil. Essa busca se justifica pelo fato de que essas pesquisas evidenciam quais orientações teórico-metodológicas foram escolhidas para nortear as reflexões sobre essas temáticas, bem como permite conhecer quais as concepções fundamentam essas pesquisas. Para tanto, foi realizada busca no Banco de teses e dissertações da Capes, por essa instituição receber dos Programas de Pós-Graduação de todo o Brasil os trabalhos desenvolvidos nesse nível de ensino.

Com o intuito de alcançar o objetivo deste capítulo, quatro trabalhos balizaram a leitura e a elaboração das análises dos trabalhos selecionados, quais sejam A produção do fracasso escolar: histórias de rebeldia e submissão, de Maria Helena Souza Patto<sup>9</sup>; O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório, de Angelucci et al<sup>10</sup> (pesquisa coordenada por Maria Helena Souza Patto); O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro, de Elianda Figueiredo Arantes Tiballi<sup>11</sup> e o Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições, de Gina Glaydes Guimarães de Faria<sup>12</sup>. Essa escolha justifica-se pelo fato desses trabalhos serem de grande relevância no estudo do fracasso escolar por o considerarem como uma produção histórico-psico-social, que é a abordagem teórica que orienta essa pesquisa.

### 2.1 As pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar: breve retrospecto

---

<sup>9</sup> PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

<sup>10</sup> ANGELUCCI, Carla Biancha (et alii). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

<sup>11</sup> TIBALLI, Elianda Figueiredo. **O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Tese de Doutorado.

<sup>12</sup> FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar**: concepções e proposições. 2008. 133 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

É importante ressaltar alguns aspectos das principais linhas teóricas que balizaram as pesquisas educacionais brasileiras sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Uma dessas vertentes é a teoria escolanovista, que, como destaca Patto (1999), em suas origens considera que as causas das dificuldades que assolavam o ensino público brasileiro estavam localizadas nos métodos de ensino.

Dessa forma, o movimento Escola Nova representa importante crítica à educação tradicional que localizava no aprendiz as causas das dificuldades de aprendizagem, uma vez que o grupo dos pioneiros da Escola Nova constituía-se principalmente por aqueles intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, datado de 1932. O Manifesto rebelava-se contra a orientação política e pedagógica da escola existente no país, considerava tradicional em seus princípios e arcaica em seus métodos, e propunha a constituição de um ensino viabilizado por uma escola única, leiga, gratuita e obrigatória (TIBALLI, 1998, p. 48).

Iniciando, portanto, as reflexões sobre o que se convencionou chamar fatores intra-escolares do rendimento escolar. “A formulação dessa nova proposta pedagógica deu-se em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do Ensino tradicional” (PATTO, 1999, p. 85). A crítica à metodologia de ensino tradicional e a elaboração da pedagogia nova foram sustentados em uma nova concepção de infância. O que representa o reconhecimento da especificidade da criança e nova forma de se pensar a infância, o que, segundo Patto (1999), consiste no maior mérito da Escola Nova.

Essa influência ainda se faz presente na pesquisa brasileira, entretanto, com a adoção da teoria do desenvolvimento elaborada por Piaget para estudar as causas das dificuldades de aprendizagem. Não se trata de afirmar que está na base teórica da Escola Nova a “psicologização” do discurso sobre as dificuldades de aprendizagem, pelo menos não em suas bases teóricas e filosóficas. De acordo com essa perspectiva teórica, os programas e os métodos educacionais deveriam ser orientados pela observação dos indivíduos e de suas capacidades.

A ênfase, porém, continuou a ser na observação do indivíduo como representativo de todos os indivíduos, em geral, e não como distinto dos outros indivíduos. Embora se possa encontrar, nos escritos destes, afirmação de que os indivíduos diferem e que sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças, mesmo assim a ênfase era mais na educação livre,

“natural”, em contraste com procedimentos impostos externamente, do que nas diferenças individuais em si (PATTO, 1999, p. 85).

Nessa mesma perspectiva, a Psicologia também considerava cada indivíduo representante de sua espécie, ou seja, se detinha no estudo do indivíduo somente enquanto meio para estudar os princípios gerais através dos quais os processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples (PATTO, 1999, p. 86). Segundo Patto, é possível perceber a constituição da primeira relação de complementaridade entre Educação e Psicologia<sup>13</sup>, uma vez que a proposta pedagógica deveria ser elaborada considerando os princípios defendidos pela Psicologia no que se refere à constituição da mente humana. Segundo Tiballi,

A Psicologia das diferenças individuais passa a fornecer os argumentos explicativos para as diferenças de rendimento escolar e, a partir de então, o fracasso escolar é entendido como resultado das diferenças constitutivas dos alunos, mediadas por meio de testes mentais e inteligência. (TIBALLI, 1998, p. 37).

O que pode ser percebido no levantamento realizado no Banco de teses da Capes<sup>14</sup>, ou seja, a Educação, a Psicologia e a Psicologia da Educação são os campos teóricos que mais pesquisas realizaram sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sendo expressivo o número de trabalhos do campo da Educação que buscaram no campo da Psicologia fundamentação para a realização de suas pesquisas.

Essa relação entre a Educação e a Psicologia fundamentou a constituição da Psicologia diferencial, já que as diferenças existentes entre os indivíduos é que impediam o êxito de uma proposta pedagógica, uma vez que esta era elaborada considerando as especificidades dos indivíduos em “moldes” gerais. Sendo assim, explicações psicologizantes para as dificuldades de aprendizagem e em menor intensidade a dimensão pedagógica do fracasso escolar são reivindicadas para explicar os problemas da educação escolar. Segundo Siqueira (2011),

---

<sup>13</sup> Para o aprofundamento da discussão sobre as complexas relações entre psicologia e educação numa perspectiva histórica ver Massimi (1990; 2004) e Antunes (2000).

<sup>14</sup> Levantamento no Banco de Teses e dissertações da Capes, disponível no site: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>, no período de 1996 a 2012.

a relação entre Educação-Psicologia tem historicamente marcado presença no campo da produção intelectual sobre a infância e a criança, ora em movimentos de confluências, ora de embates epistêmicos. Também tem orientado muitas das produções sobre o tema e, particularmente, tem informado modos de compreensão da criança e da infância em seus processos correlatos: subjetividade, educação, sociabilidade, dentre outros. Ademais, tem sido convocada especialmente quando a segunda toma os fenômenos educacionais como objetos de análise e a primeira se apropria da ciência psicológica para empreender e respaldar os processos educativos no campo das teorias, das políticas e das práticas. (SIQUEIRA, 2011, p. 14).

O que, segundo Patto, “criou-se o espaço para a constituição de um discurso híbrido que [...] mais dificultou do que facilitou a elucidação do problema do fracasso escolar (PATTO, 1999, p. 86).

Percebe-se um movimento no processo de análise. A concepção dos indivíduos e das especificidades que os diferenciam contribuiu para que a Psicologia se constituísse como Psicologia diferencial e experimental. Concomitantemente, o movimento escolanovista deixa de reclamar por uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie humana e passa a defender uma proposta pedagógica afinada com as potencialidades de cada indivíduo.

As mudanças nesses dois campos fizeram com que a psicometria fosse criada. Intensificando ainda mais a influência da Psicologia sobre a Educação, já que a partir da mensuração e avaliação das potencialidades dos indivíduos é que as propostas pedagógicas deveriam ser elaboradas. Dessa forma, as explicações para as dificuldades de aprendizagem estavam ainda mais reduzidas à Psicologia, desenvolvendo e ampliando cada vez mais as áreas da psicometria e da higiene mental, ou seja, a “explicação do fracasso escolar em termos de distúrbios do desenvolvimento psicológico” (PATTO, p. 87).

Nesse contexto, as reformas educacionais realizadas no início do século XX expressaram esta relação entre renovação pedagógica e a Psicologia, quando foi introduzida esta ciência no curso de formação docente no curso normal, exemplo desse movimento foi a Reforma de Francisco Campos, realizada em Minas Gerais, por meio do Decreto 7970-a, de 15 de outubro de 1927.

De forma diferente do que acontecia nos países capitalistas, inicialmente nos laboratórios anexos das escolas normais, foi desenvolvida a Psicologia com o intuito de analisar experimentalmente a mente do indivíduo por meio de procedimentos

psicofísicos do que com o objetivo de classificar e intervir junto a esses indivíduos. Tal fato se justifica pelo contexto histórico no qual estava inserido o Brasil, ainda distante de ser uma sociedade democrática e, por isso, pouco preocupada em justificar as desigualdades sociais por meio da ideologia das diferenças.

A segregação realizada nas escolas por meio da identificação e classificação dos anormais era realizada pela medicina e acabou por influenciar na Psicologia educacional no processo de elaboração de sua fundamentação teórica e instrumental, baseada em um modelo médico, capaz de avaliar as potencialidades de cada indivíduo e, então classificá-lo.

Dessa forma, a partir dos anos de 1930, a Psicologia se configura como ciência para diagnosticar e tratar dos desvios psíquicos e dessa maneira o fracasso escolar passa a ser justificado e, se possível, prevenido por meio de programas preventivos elaborados a partir de diagnósticos que identificassem precocemente distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Segundo Patto (1999), na relação entre a Pedagogia e a Psicologia, esta última se hipertrofiou, o que provocou distorções na proposta pedagógica escolanovista, ou seja,

de um lado enfraqueceu a idéia revolucionária e esquecera de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente viésados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha (PATTO, 1999, p. 89).

No Brasil, no nível político e social, no regime imperial, a ideologia liberal, havia convivido com o trabalho escravo e a prática institucionalizada do favor, entretanto, desde o século XVIII a ideologia liberal conviveu com as teorias racistas e com as diferentes formas que estas teorias assumiram na formulação de sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro. Sendo assim, coube à comunidade científica compatibilizar o liberalismo e o racismo, com a comprovação da inferioridade das raças não-brancas e sua subjugação por meio da escravidão e depois da abolição da escravatura e da instalação da República, essa inferioridade continuou a ser

defendida com o intuito de justificar o lugar subalterno na estrutura social ocupada por negros, índios e mestiços, agora livres formalmente (PATTO, 1999).

As primeiras produções com este intuito deram-se no campo da Psicologia, dentro do meio da Medicina, uma vez que no Brasil, a Psicologia nasceu dentro do curso de Medicina e as primeiras produções, ainda na primeira metade do século XIX, tratam-se de teses de conclusão cursos nas faculdades de medicina nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Sendo que, a Faculdade do Rio de Janeiro desenvolveu trabalhos relacionados à mente humana em uma linha neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiátrica e a Faculdade da Bahia os trabalhos foram desenvolvidos na área da psiquiatria forense e da higiene mental. (PATTO, 1999).

A produção científica realizada na Faculdade da Bahia se diferenciou da produção do Rio de Janeiro devido à influência dos estudos e trabalho que Raimundo Nina Rodrigues desenvolveu na pesquisa e na formação de especialistas em medicina social. É desse meio científico que se formou o médico Arthur Ramos, importante personagem na construção da Psicologia educacional no Brasil.

Foi na área médica que os testes desenvolvidos por psicólogos europeus foram inicialmente estudados no Brasil. Os primeiros cursos de Psicologia nasceram também nas faculdades de Medicina sendo ministrados por médicos. Esse fato contribuiu para que houvesse convergência entre as correntes da neuropsiquiatria e da psicofísica experimental com corrente teórica psicanalítica. Desse encontro, resultou, com maior intensidade na década de 1930, o movimento de higiene mental iniciado na década anterior. É necessário destacar que internacionalmente este movimento ganhou maior expressão no início do século XX.

O sucesso e o fracasso escolar, antes explicados por médicos, passaram a ser explicados por médicos-psicólogos. Dessa forma, o tratamento dispensado às pessoas com insucesso escolar desloca dos hospitais psiquiátricos para os institutos, para as ligas e para as clínicas de higiene mental, passando aos serviços de inspeção médico-escolar, inicialmente realizados nas clínicas de orientação infantil estatais e posteriormente nos departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação.

Nos anos 30 e início da década seguinte, os testes mentais tornaram-se instrumentos para justificar, explicar e apontar soluções para o problema do fracasso escolar na escola. A famosa frase de Thorndike *tudo que existe, existe em certa quantidade e pode ser mensurado* teve ampla aceitação no



meio educacional brasileiro. Foram mais de vinte trabalhos publicados naquele período apresentando critérios de aplicação e de adaptação dos testes mentais para o contexto nacional, bem como difundindo sua utilidade na classificação dos alunos para a organização de classe homogêneas e de ensino especial nas escolas. (TIBALLI, 1998, p. 50).

A influência da Medicina no campo da Psicologia e mais precisamente no campo da Psicologia educacional obteve maior ênfase quando os médicos passaram a atuar nas Escolas normais, nos cursos de especialização em Psicologia nas faculdades de Filosofia e nos cursos de graduação em Psicologia. Sendo assim, no Brasil, os primeiros psicólogos não médicos foram formados por médicos o que possivelmente influenciou bastante na elaboração dos pressupostos desses psicólogos, uma vez que seus formadores, médicos psicólogos, traziam em sua formação e atuação as teorias racistas que defendiam a superioridade da cultura europeia e da raça branca.

Entretanto, em Arthur Ramos percebe-se um rompimento com a ciência tradicional.

Adepto da passagem do conceito de criança anormal para o de criança problema e de mudança do foco da hereditariedade para o meio no estudo dos determinantes da personalidade, A. Ramos estava afinado com as idéias dominantes na psicologia educacional de sua época: seu livro faz parte de uma extensa literatura internacional que nas décadas de trinta e quarenta trazia no título a expressão “criança problema”, tinha como palavra-chave o conceito de desajustamento e como objetivo a correção dos desvio (PATTO, 1999, p. 109).

Segundo Patto (1999), Ramos discorda do peso atribuído pela ciência tradicional à hereditariedade no desenvolvimento humano, uma vez que este autor afirma que estes equívocos influenciaram a Psicologia no desenvolvimento de teorias da herança de caracteres genéticos e ao racismo, e defende que fosse considerado também o meio na constituição dos traços psicológicos do indivíduo. Assim, o “ambiente familiar” passou a ser considerado por Arthur Ramos no estudo sobre as crianças problemas.

A partir de então, o par criança pobre/criança rica é considerado no estatuto sobre o fracasso escolar. Segundo essa perspectiva, o baixo rendimento das crianças pobres é consequência de seus desajustes de sua família, de agressões físicas, do alcoolismo, dos desentendimentos dos pais passam a ser considerados como responsáveis pelo fracasso escolar da criança pobre. Pesquisas foram realizadas com

o intuito de comprovar a relação entre o baixo rendimento escolar de crianças pobres e o ambiente familiar desajustado, conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, subnutrição, trabalho infantil e péssimos modelos a imitar (PATTO, 1999). Segundo Tiballi "Na década de 40, surgiu uma outra explicação para o fracasso na escola que, apesar de apresentar novos argumentos, mantinha o aluno como objeto central da investigação" (1998, p. 52). Entretanto, a autora ressalta que

É preciso considerar, entretanto, que até meados deste século as condições sanitárias dos centros urbanos brasileiros eram extremamente precárias, ocasionando epidemias e alastrando doenças infecto-contagiosas que se tornaram crônicas entre a população, tais como a tuberculose, a sífilis e a malária. A educação sanitária passou a ser apontada como um importante recurso profilático, ao mesmo tempo em que as doenças infantis eram consideradas causas primordiais do fracasso na escola. (TIBALLI, 1998, 52).

Ao colocar as relações interpessoais entre as crianças e seus familiares e os problemas ali identificados como uma nova explicação para o fracasso escolar, atenção desses pesquisadores voltou-se também para a relação entre as crianças e seus professores, o que fez com que a higiene mental dos professores passasse a ser considerada essencial para que uma boa relação entre eles pudesse ser estabelecida.

Segundo Patto (1999), apesar do trabalho de Ramos representar avanço introduzindo uma concepção interacionista nos estudos do desenvolvimento humano e das dificuldades de aprendizagem, o preconceito racial e social achou brechas nesses trabalhos influenciando, ainda hoje, as concepções sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar atribuindo à criança a responsabilidade pelas dificuldades por ela enfrentada dentro da escola.

Outra importante influência nesses estudos e na formação das concepções e elaboração das políticas públicas educacionais está a produção de Sampaio Dória, que representa a convergência dos preconceitos racistas e sociais, médicas e liberais na construção do pensamento pedagógico brasileiro.

Segundo Tiballi (1998), na década de 1950 acontece no Brasil grande modificação no cenário educacional, com o aumento significativo da demanda pelo ensino fundamental, exigindo a ampliação da escola pública. A educação, antes ofertada somente à elite, agora passa a ser oferecida também à classe trabalhadora, instaurando a dualidade no ensino que

que se expressava na existência de duas redes escolares, uma pública, destinada à formação prática utilitária, constituída pelas escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e outra particular, de ensino secundário, único legalmente válido como propedêutico ao ensino superior e, portanto, destinado à elite letrada. (TIBALLI, 1998, p. 57).

Os estudos continuaram atribuindo à criança, ao seu comportamento individual a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e pelo fracasso escolar.

Explicitavam os aspectos sócio-culturais que promoviam os problemas de saúde e denunciavam os hábitos familiares considerados inadequados e responsáveis pelo desajustamento do aluno na escola, justificando, dessa forma, o baixo rendimento e a repetência na escola. (TIBALLI, 1998, p. 54).

Segundo esses estudos, a criança vinda de meio social pobre não era capaz de se adequar à escola, ela própria produzia o fracasso escolar, uma vez que essas crianças recebiam carga de influências negativas em seu meio social que ao chegar na escola tornavam-se totalmente estranhas, desinteressadas e desajustadas ao meio escolar. Segundo Patto (1999), o discurso divulgado nesses trabalhos é ambíguo, ou seja, afirmam que as crianças pobres são desinteressadas e ao mesmo tempo afirmam que a escola é desqualificada para trabalhar com essas crianças. Para esses estudos, a criança pobre apresenta especificidades que causam o fracasso escolar, mas a escola não sabe trabalhar adequadamente com essa criança. Dessa maneira, as análises psicológicas centravam seus estudos na criança e em seu desenvolvimento psicológico transformando em patologia as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças.

Movimento que na década seguinte fez com que a explicação para o fracasso escolar ocorresse baseado na abordagem dos distúrbios neuro-psicológicos, como, por exemplo, a deficiência intelectual, dislexia e hiperatividade, o que influenciou na publicação de vários trabalhos defendendo o diagnóstico, a orientação e a prevenção dos distúrbios de aprendizagem e de adaptação escolar. O que resultou em ampla divulgação do ensino especial, destinado às crianças que enfrentavam dificuldades de aprendizagem (TIBALLI, 1998, p. 56).

Na década de 1970, as produções brasileiras passaram a apresentar em seu referencial teórico os estudos de Bourdieu (1974), Althusser (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971), o que significou a possibilidade de se

pensar a escola a partir de uma perspectiva da sociedade. Esses conceitos e ideias permitiram pensar a escola como uma das instituições sociais onde se exerce a “dominação cultural”. Patto (1999), porém ressalta que,

[...] a convivência da teoria da reprodução com a convicente teoria da “carência” cultural aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico do Estado a descaminhos teóricos. (PATTO, 1999, p. 147).

Entre essas distorções teóricas está a aplicação dos conceitos de dominação, violência simbólica e capital cultural. Dominação, originalmente considerada como “contrapartida cultural da exploração econômica inerente a uma sociedade de classes regida pelo capital” (PATTO, 1999, p. 147), passou a ser usado como “imposição da cultura da maioria a grupos minoritários ou como imposição dos valores da classe bem sucedida à mal sucedida no contexto urbano [...]” (Ibdem, p. 147).

Dessa forma, os pesquisadores que utilizaram desse referencial teórico para realizarem suas pesquisas, equivocadamente, consideravam o conceito de dominação como o desencontro de culturas diferentes, resultado das diferentes condições de vida dos grupos sociais polarizados em classe popular e classe média, sem que se considerasse, analisasse e questionasse as diferentes condições de vida produzidas pelas relações de produção embaçadas na exploração da classe média à classe popular. Assim, a escola foi compreendida nesses trabalhos como espaço de socialização.

Outra distorção aconteceu em relação ao conceito de “violência simbólica”. De instrumento ideológico passou a ser considerada como processo de socialização impeditiva com o intuito de formar por meio da ação da professora como “autoridade pedagógica”, munida de uma bagagem cultural da classe média, um substrato comum às diferentes classes sociais antagônicas que permitisse alguma mobilidade entre essas diferentes classes ou grupos sociais (PATTO, 1999).

De acordo com essas pesquisas, os professores deveriam aceitar e considerar os padrões culturais de seus alunos da classe baixa para que pudessem encontrar as condições pedagógicas que permitissem seu trabalho de “aculturação” dos alunos por meio da promessa da mobilidade social.

As pesquisas sobre fracasso escolar foram realizadas fundamentadas inicialmente na noção equivocada de “capital cultural”. Por causa da interpretação com

raiz na área da Psicologia, as pesquisas que se diziam fundamentadas na teoria da reprodução foram realizadas por meio de testes psicométricos, testes de aptidão. Ou seja, capital cultural era considerado como desenvolvimento psicológico consonantes com os padrões da psicologia normativa.

Mesmo diante da constatação desses equívocos teóricos, na década de 1970 se observa que nas pesquisas sobre o fracasso escolar, o sistema escolar começou a ser considerado na produção do fracasso escolar, ou seja, os fatores intraescolares contribuem nessa produção. Um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas elaboraram projetos com o intuito de investigar a participação do sistema escolar nas dificuldades de aprendizagem das crianças mais pobres evidenciadas por meio de seus baixos rendimentos. Posteriormente, mais pesquisas foram desenvolvidas objetivando conhecer a dinâmica dos mecanismos intraescolares de seletividade social da e na escola.

Segundo Patto (1999), além das novas pesquisas representarem ruptura temática, representam também ruptura política, uma vez que rompe com a visão liberal (que considera a escola na vanguarda das mudanças sociais), bem como rompe com a tese reprodutivista que considera a escola como lugar mantenedor da ordem social vigente.

Nos anos de 1980, a análise reprodutivista foi revisada e abriram-se espaço para uma compreensão mais otimista da educação escolar (TIBALLI, 1998). Essa mudança na concepção da escola representou a introdução de referencial teórico que norteasse as pesquisas nessa perspectiva, dessa maneira, produções de teóricos como George Synders e Gramsci foram acrescentadas no referencial teórico dessas pesquisas objetivando balizar as reflexões sobre a escola oferecida à população no que se refere à qualidade dessa educação, seu papel social, bem como os obstáculos enfrentados pela classe pobre no processo de escolarização, uma vez que as pesquisas denunciavam um processo de exclusão das pessoas que chegavam na escola, o que foi evidenciado pelo alto índice de evasão e reprodução na então 1ª série do Ensino Fundamental. Inicia-se, portanto, nova etapa de luta pela melhoria do ensino público que possibilitasse a instrumentalização do povo para a luta na reivindicação de seus interesses.

Segundo Patto (1999), as pesquisas realizadas na década de 1980 e início da década de 1990, em sua maioria, apresentam em suas conclusões raízes escolanovistas, segundo a qual a escola não está adequada à classe pobre e que as

crianças carentes apresentam dificuldades de aprendizagem que lhes são inerentes. Ou seja, a concepção em relação às crianças das classes populares não foi modificada, ainda se defende que as dificuldades enfrentadas pelas crianças carentes decorrem de suas condições de vida; a escola pública não é adequada à classe popular, mas à classe média e o professor planeja e age em sala de aula tendo em mente um aluno idealizado; os professores, de origem da classe média, excluem, discriminam seus alunos da classe pobre e não conhecem a realidade desses alunos, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

## **2.2 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar no Banco de teses e dissertações da Capes**

Utilizando os temas citados, **fracasso escolar** e **dificuldade/s aprendizagem**, como descritores e selecionando a opção “palavras exatas” foi realizada a busca com o intuito de apresentar um panorama do que se tem produzido sobre esses temas. O período escolhido para esta busca é de 1996 a 2012. Foram considerados os níveis do trabalho – doutorado, mestrado e mestrado profissional<sup>15</sup>. Por se compreender que os temas desta pesquisa não são “propriedade” do campo da Educação, foram considerados todos os trabalhos depositados no Banco de dados da Capes que tratavam dos temas em questão, o que contribui para conhecer de que forma as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar são compreendidos em diferentes áreas/subáreas do conhecimento.

Após realizar a identificação dos trabalhos sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, foi realizada leitura de todos os **1444** resumos com o intuito de identificar quais estavam voltados ao Ensino fundamental – Fase I, a quais áreas ou subáreas do conhecimento estes trabalhos estavam vinculados, quais os sujeitos da pesquisa, quais metodologias/técnicas foram utilizadas nas pesquisas, quais os sujeitos foram os interlocutores na pesquisa, e quais desses trabalhos

---

<sup>15</sup> O mestrado profissional foi regulamentado pela Portaria 80/1998. Em 1998, já havia vários cursos de mestrado cuja perspectiva era mais profissional, dessa forma, a atual Diretoria da Capes publicou essa normativa com o intuito de estimular o surgimento de mestrados profissionais. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/legislacao/portarias.html>>.

consideraram as crianças como sujeitos e quais desses consideraram como interlocutora. Após localizar os trabalhos que ouviram as crianças como interlocutoras na pesquisa, são apresentados o referencial teórico metodológico e as concepções de criança, de infância, de ensinar e aprender identificadas nesses trabalhos. O levantamento está organizado, inicialmente por tema e apresentado por meio de gráficos para que se tenha maior clareza na análise dos dados obtidos.

A partir da busca com os descritores **fracasso escolar**, foi possível elaborar o quadro abaixo com o volume da produção das teses e dissertações no período de 1996 a 2012, com um total de **667 trabalhos**. Sobre o levantamento, é importante destacar que alguns trabalhos foram relacionados nos dois levantamentos, já que esses tinham em seu texto tanto os descritores fracasso escolar quanto dificuldades aprendizagem (11 teses; 2 dissertações de mestrado profissionalizante e 49 dissertações).

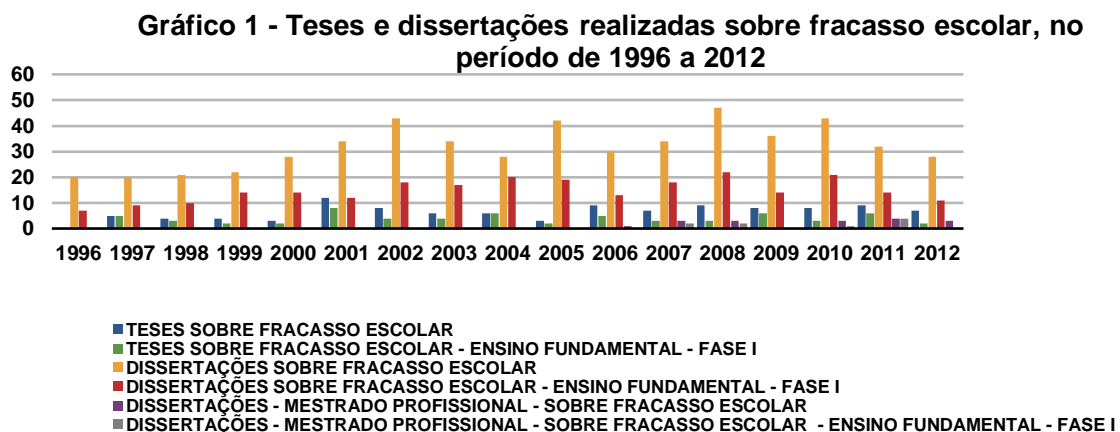
**Quadro 1 - Teses e dissertações realizadas sobre fracasso escolar, no período de 1996 a 2012**

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
<b>Teses</b>	0	5	4	4	3	12	8	6	6	3	9	7	9	8	8	9	7	108
<b>Teses voltadas ao Ensino Fundamental I - Fase I</b>	0	5	3	2	2	8	4	4	6	2	5	3	3	6	3	6	2	64
<b>Dissertações</b>	20	20	21	22	28	34	43	34	28	42	30	34	47	36	43	32	28	542
<b>Dissertações voltadas ao Ensino Fundamental I - Fase I</b>	7	9	10	14	14	12	18	17	20	19	13	18	22	14	21	14	11	253
<b>Dissertações (Mestrado profissional)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	0	3	4	3	17
<b>Dissertações (Mestrado profissional) voltadas ao Ensino Fundamental I - Fase I</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	4	0	9

*Quadro elaborado a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes*

Das 108 teses produzidas sobre o fracasso escolar, 64 foram voltadas ao Ensino Fundamental – fase I, o que representa um percentual de 59,26% do total de trabalhos produzidos. Das 542 dissertações, 46,67% foram voltadas ao Ensino Fundamental – fase I; e das 17 dissertações do mestrado profissional, 9 foram

voltadas ao Ensino fundamental – fase I, representando 52,94% dos trabalhos realizados. O que permite afirmar que o tema fracasso escolar representa uma constante preocupação para a pesquisa brasileira, pelo menos no que se refere àquelas pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação *Stricto Senso*, em alguns momentos com maior número de investigações do que em outros, mas a preocupação com o tema pode ser constatada durante todo o período considerado nesse trabalho.



*Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes*

Utilizando o descritor **dificuldades aprendizagem**, foi possível elaborar o quadro abaixo com o volume da produção das teses e dissertações no período de 1996 a 2012 depositados no Banco de Teses da Capes. O interesse por pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem tem sido consideravelmente maior quando comparados ao número de pesquisas sobre fracasso escolar, enquanto que sobre fracasso escolar foram realizadas 667 pesquisas, sobre dificuldades de aprendizagem foram realizados 777.

**Quadro 2 - Teses e dissertações realizadas sobre dificuldades de aprendizagem, no período de 1996 a 2012**

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>Teses</b>	2	1	1	5	4	8	7	9	13	1	11	12	8	9	11	19	7	128
<b>Teses voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I</b>	1	1	1	3	2	4	5	6	6	0	6	8	4	3	9	7	4	70
<b>Dissertações</b>	11	15	17	22	19	23	30	40	39	47	48	58	46	56	45	41	54	611



Dissertações voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I	4	13	13	7	11	14	13	28	19	18	18	32	15	21	20	15	21	282
Dissertações (Mestrado profissional)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	4	4	4	9	8	4	38
Dissertações (Mestrado profissional) voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	6

Quadro elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.

Dos 777 trabalhos realizados nesse período, 358 foram voltados ao Ensino Fundamental - Fase I, correspondendo a 46% do total. Das 128 teses defendidas nesse período, 70 foram voltadas as dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental - Fase I, o que corresponde a 54,7%. Das 611 dissertações de mestrado acadêmico, 282 tiveram como foco esse nível de ensino, o representa 46% dos trabalhos. E das 38 dissertações do mestrado profissional 6 voltaram à primeira fase do Ensino Fundamental, representando 15% do total de trabalhos.

A partir dos dados do quadro acima, foi elaborado o gráfico visando a uma melhor visualização da produção sobre dificuldades de aprendizagem no decorrer do período delimitado por esta pesquisa.

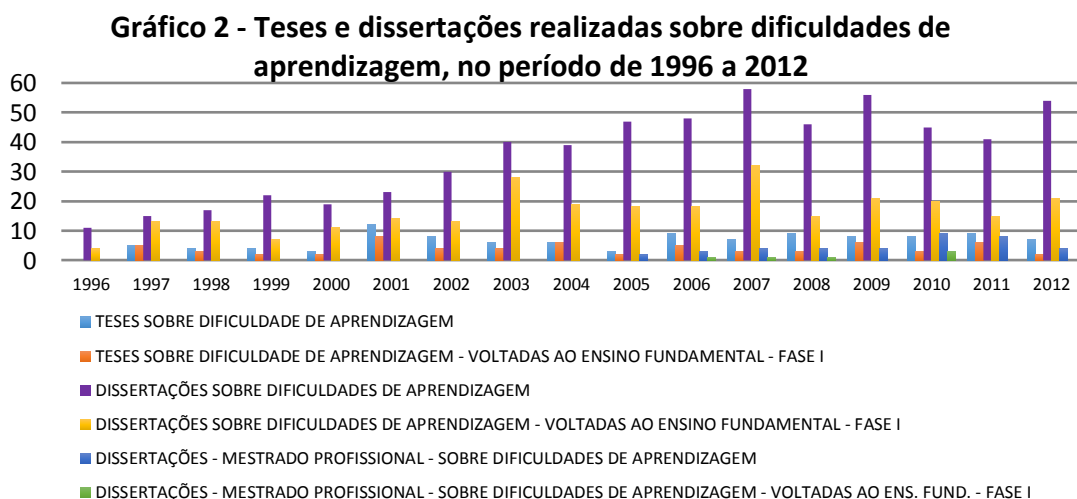


Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes.

Por meio do gráfico é possível perceber movimento diferente quando comparado com a produção sobre fracasso escolar. O interesse sobre dificuldades de aprendizagem apresenta significativo crescimento a partir de 2002. Enquanto que no ano de 1996 foram realizados 13 trabalhos (2 teses e 11 dissertações), no ano de 2007 foram desenvolvidos 74 (12 teses, 58 dissertações e 4 dissertações de mestrado profissional), o que representa um aumento de 469% nas produções científica sobre essa temática. O que pode ser considerado como sinal de retorno da visão biologizante das dificuldades de aprendizagem.

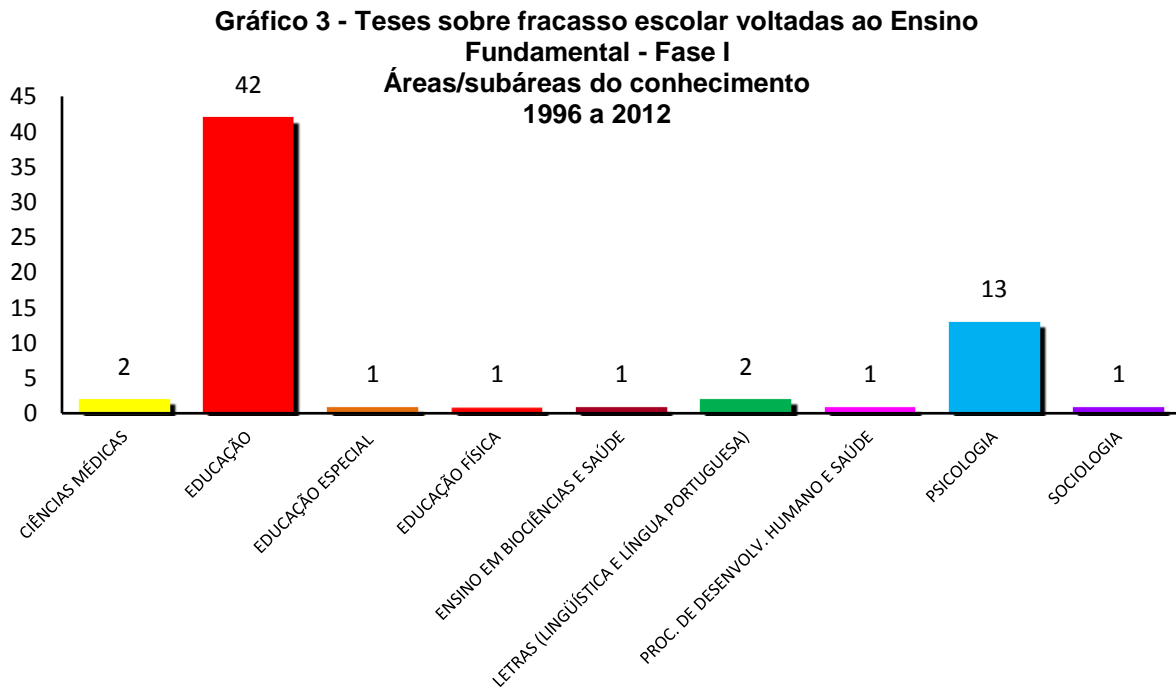
Apesar da diferença em relação ao movimento de crescimento do número de trabalhos sobre essas temáticas, tanto o volume de trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem quanto o volume de trabalhos sobre fracasso escolar é bastante significativo. Esse número de trabalhos se justifica pelo fato do fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem serem graves problemas a serem superados no Brasil, uma vez que, de acordo com dados apresentados pelo Inep, o sistema de ensino brasileiro não consegue fazer com que todas as crianças consigam alcançar os índices mínimos nas avaliações escolares<sup>16</sup>. Mesmo com projetos de reforços no contra turno, as crianças continuam enfrentando dificuldades de aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Considerando estes elementos e vários outros como responsáveis ou que contribuem para que várias crianças tenham dificuldades em aprender ou que fracassem em seu percurso escolar, diferentes áreas/subáreas do conhecimento tem realizado número considerável de pesquisas, destacando que a Educação e a Psicologia são os dois campos do conhecimento que têm expressiva produção das pesquisas, independentemente do nível da pesquisa.

Na elaboração das teses do doutorado, várias áreas têm demonstrado interesse em pesquisar sobre os problemas que afligem o sistema educacional brasileiro, entretanto, a produção mais expressiva também ocorre nos programas da Educação e da Psicologia, com 42 e 13 teses respectivamente sobre o fracasso escolar e 31 e 13 respectivamente sobre as dificuldades de aprendizagem.

---

<sup>16</sup>Dados disponíveis no site do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar>.> Acesso em: 06 nov. 2013.



*Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes.*

Outras áreas também se interessaram em pesquisar esses temas, como Ciências médicas, Psicologia escolar e Letras.

O mesmo pode ser observado em relação às produções das teses sobre dificuldades de aprendizagem. A Educação e a Psicologia são os campos responsáveis pelo maior número de trabalhos, 31 na Educação, 13 na Psicologia e mais 10 trabalhos em outras subáreas vinculadas à Psicologia. Sendo acompanhados pela Educação especial, com 5 trabalhos. Outras subáreas do conhecimento (entre elas, Ciência do movimento, Ciências da religião, Ciências da saúde e patologia) também se interessaram por pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem realizando de uma a duas pesquisas no período considerado nesta pesquisa.

**Gráfico 4 - Dissertações sobre fracassos escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**

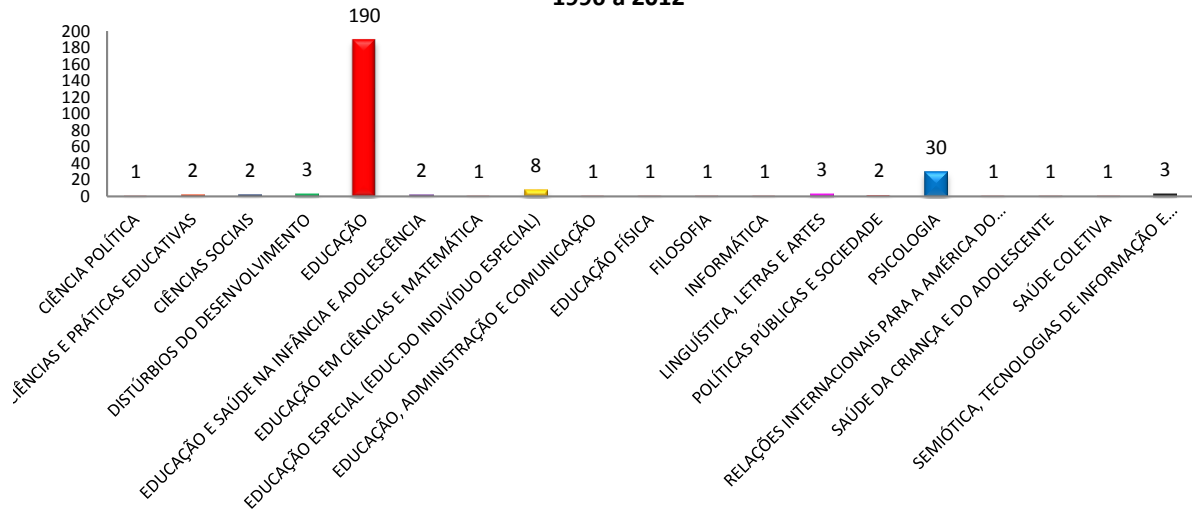


Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes.

No mestrado (Gráfico 4), da mesma forma que no doutorado, os campos da Educação e da Psicologia têm o maior número de trabalhos sobre fracasso escolar, com 190 e 30 trabalhos respectivamente sobre fracasso escolar. Entretanto, deve-se observar que vários programas ligados à saúde, à Educação especial e à área de Letras também se interessaram em pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem. O que pode ser observado no Gráfico 5.

**Gráfico 5 - Dissertações sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**

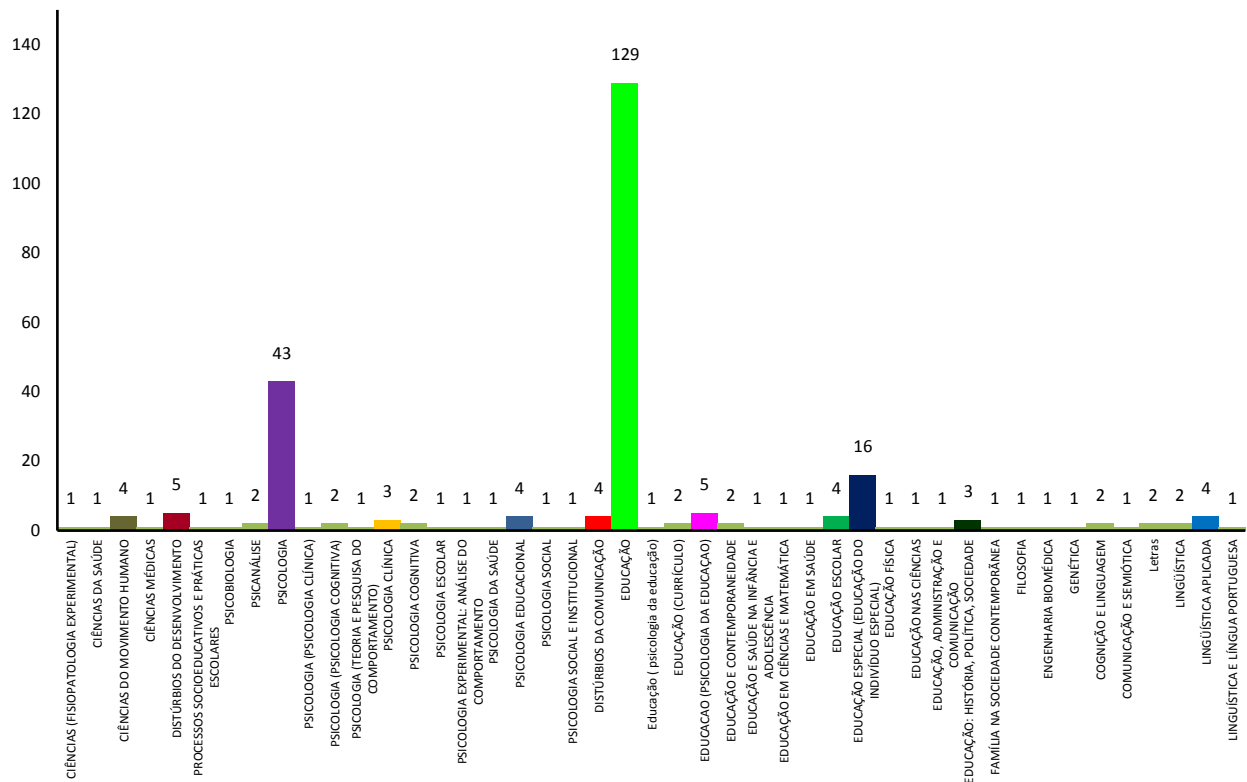


Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes.

As pesquisas realizadas no Mestrado sobre dificuldades de aprendizagem (Gráfico 5) também tiveram maior número nos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia e 129 e 43, respectivamente. Entretanto, outros programas vinculados à psicologia também contribuíram no estudo desse fenômeno, como Psicologia Experimental: Análise Do Comportamento, Psicologia Educacional e Psicologia social totalizando 15 trabalhos. Fazendo um agrupamento por campos do conhecimento, 27 trabalhos foram desenvolvidos no campo da Saúde, 12 desenvolvidos no campo da Linguística, letras e artes, 1 trabalho nas Ciências biológicas, 1 no campo das Engenharias e 168 trabalhos desenvolvidos no campo das Ciências humanas.

Em relação ao mestrado profissional, os 9 trabalhos voltados ao Ensino Fundamental – fase I, foram desenvolvidos por diferentes áreas/subáreas do conhecimento, com maior número de trabalhos na Educação.

Diferentemente dos trabalhos realizados no mestrado profissional relacionados às dificuldades de aprendizagem, os trabalhos que tiveram como tema o fracasso escolar foram desenvolvidos em maior parte pela Psicanálise, saúde e sociedade. É interessante destacar que somente um trabalho foi realizado na área da Educação, sendo este na Educação matemática, os outros foram desenvolvidos em áreas bastante distintas como Odontologia, Gestão de políticas públicas, Teologia, História, Saúde e interdisciplinaridade).

O quadro a seguir evidencia o movimento de análise utilizada para a leitura dos resumos das teses e dissertações.

**Quadro 3 - As pesquisas sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem nos programas de pós-graduações brasileiros no período de 1996 a 2012**

	Trabalhos	Total	Voltados ao Ensino Fundamental	Pesquisa com/sobre crianças	Pesquisas que ouviram crianças	Percentual de trabalhos que ouviram crianças
Fracasso escolar	Teses	108	64	23	9	8,3%
					2 psicologia / 7 educação	
	Dissertações	542	253	116	66	12,2%
					8 psicologia / 56 educação 2 outras áreas/subáreas	
Dissertações mestrado profissional	17	9	3	3	17,6%	
				1 gestão pública / 1 odontologia 1 fonoaudiologia		
Dificuldade de aprendizagem	Teses	128	70	48	3	2,3%
					2 psicologia / 1 educação	
	Dissertações	611	282	143	10	3,6%
					9 psicologia / 12 educação / 1 letras	
Dissertações mestrado profissional	38	6	5	-	0%	
<b>TOTAL</b>		<b>1444</b>	<b>684</b>	<b>338</b>	<b>91</b>	<b>6,3%</b>

Quadro elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.

A partir da leitura dos dados obtidos no levantamento no Banco de teses e dissertações da Capes, no período de 1996 a 2012 (Quadro 3), fica evidente que os campos da Educação e da Psicologia permanecem hegemônicos na pesquisa sobre Dificuldades de aprendizagem e sobre o Fracasso escolar, com o campo da Educação recolocando a questão das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar no lugar que lhe é pertinente no campo da Educação. Se em um primeiro momento a Psicologia teve um papel fundamental para discutir o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, nesse balanço se percebe que a Educação está produzindo mais sobre esses temas. O que configura um movimento diferente daquele do início do século, com a hegemonia da Psicologia nos estudos sobre os problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro. Faz-se necessário, então inquirir quem é o sujeito participante nessas pesquisas e de que forma esses sujeitos contribuíram nas reflexões sobre essas temáticas. E se, realmente, a Psicologia perdeu a hegemonia na orientação teórico-metodológica das pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o fracasso escolar.

### *2.2.1 Os sujeitos da pesquisa*

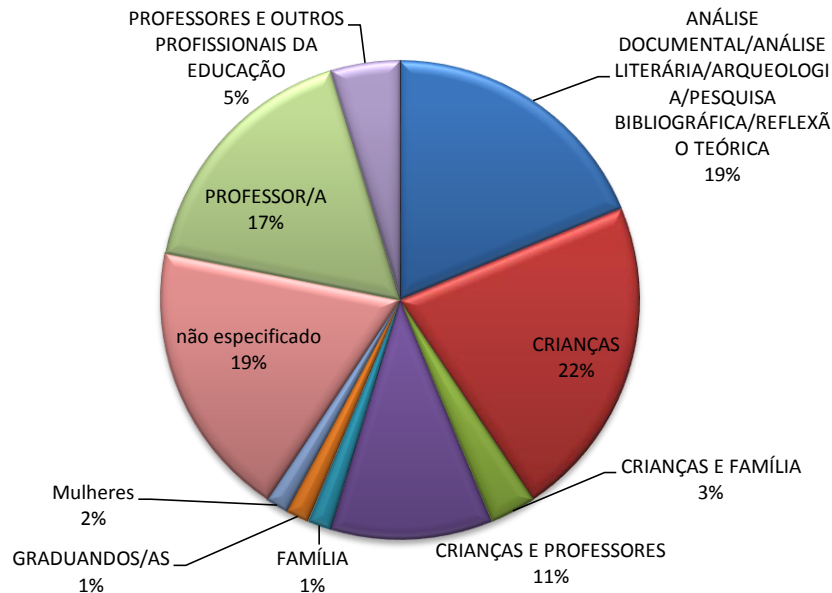
Após leitura dos resumos das teses e dissertações disponíveis no Banco de teses da Capes, foram construídos quadros com a distribuição de todos os resumos com o intuito de refinar essa seleção<sup>17</sup>. Nesses quadros os trabalhos foram organizados de acordo com o título/autoria, ano de publicação, programa de pós-graduação, sujeitos da pesquisa, metodologia da pesquisa. Inicialmente, foram destacados os trabalhos voltados ao Ensino fundamental – fase I<sup>18</sup>. Como mostra o Gráfico 6, grande parte dos sujeitos nas pesquisas de doutorado sobre fracasso escolar foram crianças (22% crianças, 11% crianças e professores e 3% crianças e família).

---

<sup>17</sup> Para a composição desses quadros foram utilizados os dados disponíveis no resumo de cada trabalho.

<sup>18</sup> Amostra do quadro consta nos apêndices.

**Gráfico 6 - Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental -  
Fase I  
1996 a 2012  
Sujeitos da pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

Entretanto, outros elementos devem ser considerados ao analisar esses dados: a forma como esse sujeito foi “convidado” a participar nessas pesquisas, quais instrumentos foram utilizados para ouvir as crianças, bem como qual a metodologia considerada adequada para alcançar os objetivos propostos.

A criança participa como interlocutora ou para responder questionários estruturados, para ser observadas e/ou para ser treinadas? Em relação aos sujeitos nas pesquisas, além das crianças, os professores e demais profissionais da educação foram convidados a participar dos trabalhos sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar enfrentados por grande número de crianças que usufruem do sistema público de educação brasileiro.

No que se refere às teses (de acordo com Quadro 3, p. 71) sobre as dificuldades de aprendizagem, a criança participa como sujeito em 69% das pesquisas, ou seja, das 70 dissertações voltadas ao Ensino Fundamental, 48 tiveram crianças como sujeitos (22% somente crianças, 3% crianças e família, 11% crianças



e professores). Em outros trabalhos participam também a família, professores e demais profissionais da educação. A relação família-escola continua sendo considerada como um dos fatores responsáveis pelo desempenho escolar dos alunos, possivelmente porque segundo documentos legais, como a Constituição federal (CF/1988), a Lei de diretrizes e base da educação (LDB/1996) e o Estatuto da criança e do adolescente (ECA/1990) a educação é um dever da família, do Estado e da escola.

Segundo o que está previsto na Constituição federal (Art. 205, 1988) “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Segundo a LDB/1996, em seu artigo 2º Art. 2º.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, cabe à escola prover meios para os alunos com problemas de aprendizagem tenham seu rendimento recuperado e, também, articular-se com as famílias afim de promover integração entre a sociedade e a escola; sendo obrigação da escola informar às famílias sobre a frequência e a aprendizagem ou sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Bem como, colocar as famílias cientes das propostas pedagógicas da escola (BRASIL, 1998).

Nessa mesma perspectiva, o Art. 22 do ECA determina que

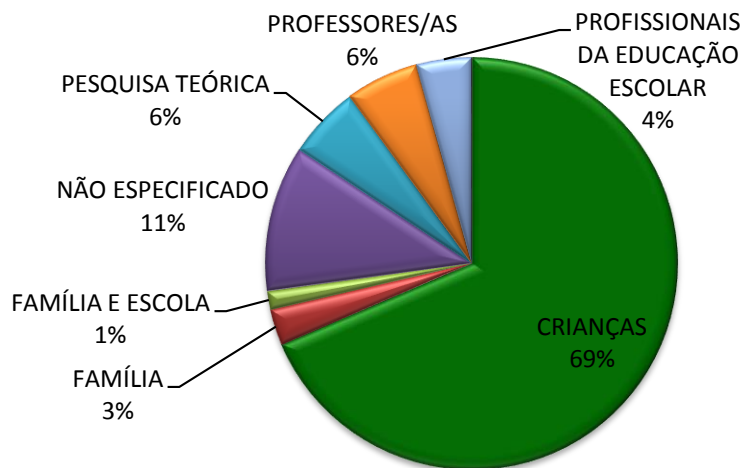
aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais” e em seu art. 55 afirma que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

De acordo com esses documentos, a educação é um dever da família e da escola. Sendo que ambas devem, com o objetivo de garantir os direitos da criança, interagir nas questões referentes ao ensino e aprendizagem, dando-lhes suporte e apoio necessários ao pleno desenvolvimento da aprendizagem. Diante do exposto no texto desses documentos, o Estado, ao determinar que a família é responsável por

proporcionar condições necessárias à aprendizagem de suas crianças, se exime da responsabilidade pela aprendizagem dentro da escola, uma vez são atribuídos a fatores extra escolares as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças e pelos professores (por não conseguirem que todas as crianças aprendam).

Em relação às teses sobre dificuldades de aprendizagem, verificou-se que 69% das pesquisas tiveram crianças como sujeito e que 14% tiveram outros sujeitos. O que requer que seja verificado de que forma as crianças foram os sujeitos dessas pesquisas, se foram interlocutoras ou respondentes de testes e provas, se foram observadas, ou avaliadas.

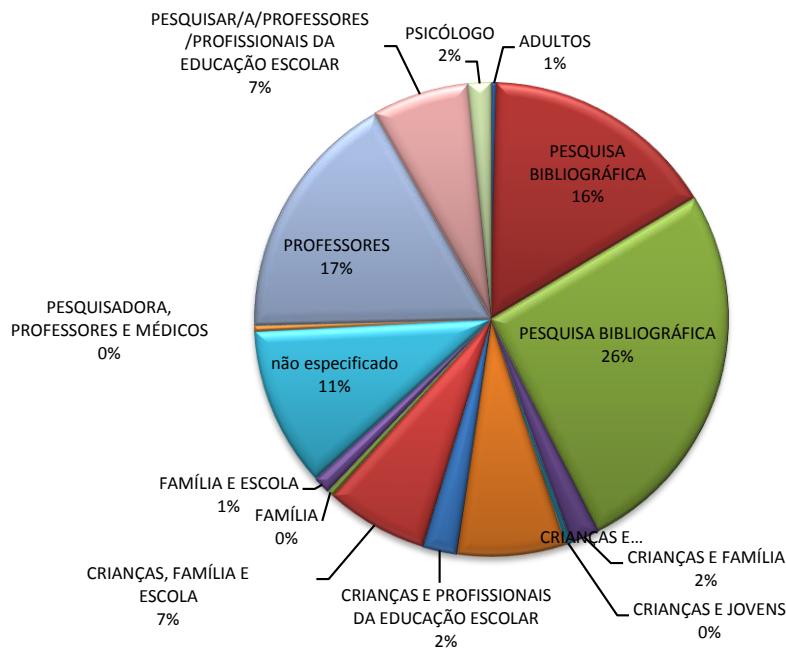
**Gráfico 7 - Teses sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**  
**Sujeitos da pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir de buscas realizadas no Banco de dados da Capes.*

Nas pesquisas sobre Fracasso escolar no nível de mestrado (Gráfico 7), outros personagens são convidados a participar das pesquisas, as crianças correspondem a 26%, professores a 17%, pesquisadora e demais profissionais da educação escolar correspondem a 7%. Em alguns trabalhos crianças, família e professores foram sujeitos nas pesquisas como pode ser analisado no Gráfico 9.

**Gráfico 8 - Dissertações fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental -  
Fase I  
1996 a 2012  
Sujeitos da pesquisa**

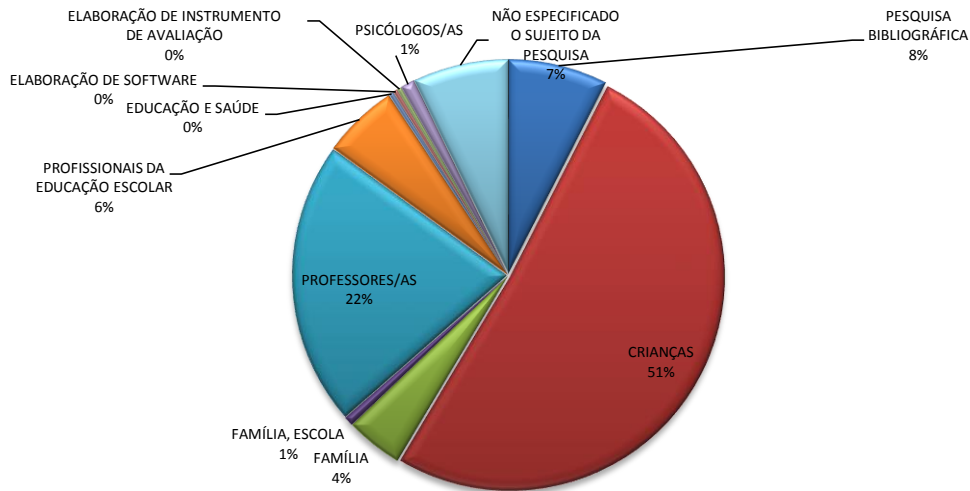


*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes*

A mesma observação em relação à forma que as crianças foram “convidadas” a participar das pesquisas deve ser considerada em relação às dissertações sobre dificuldades de aprendizagem. Metade das pesquisas teve crianças como sujeitos, mas foram sujeitos que foram ouvidos ou participaram realizando provas, treinos, sendo observadas, respondendo questionários. Em contrapartida, 22% das pesquisas tiveram professores como sujeitos chamados para falarem sobre os problemas que as crianças enfrentam.

A família e demais profissionais da educação escolar também foram sujeitos, mas em número bem menor quando comparado com o número de trabalhos que tiveram crianças e professores como sujeitos.

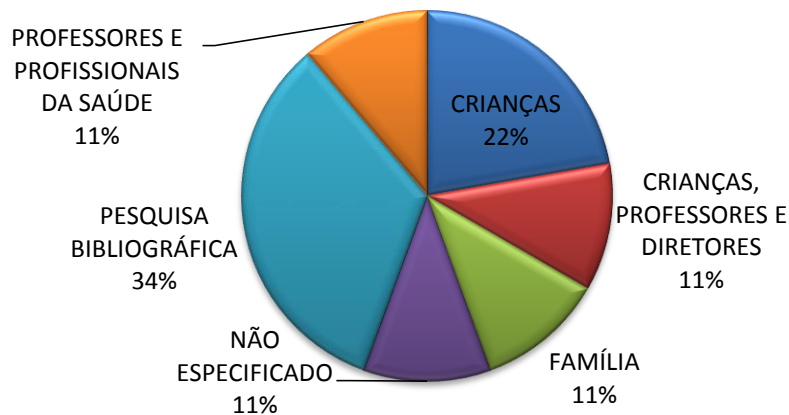
**Gráfico 9 - Dissertações sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental  
- Fase I  
1996 a 2012  
Sujeitos da pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

No mestrado profissional (Gráfico 10), os trabalhos sobre fracasso escolar que tiveram crianças como sujeitos correspondem a 33% dos trabalhos realizados, família corresponde a 11%, e professores e profissionais da saúde correspondem a 11%. A produção teórica sobre o fracasso escolar corresponde a 34% dos trabalhos desenvolvidos e 11% não especifica no resumo qual metodologia foi utilizada.

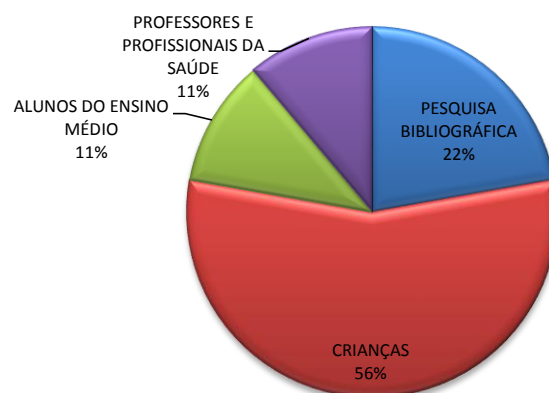
**Gráfico 10 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**  
**Sujeitos da pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.*

Nos trabalhos do mestrado profissional sobre dificuldades de aprendizagem, mais da metade afirmam que tiveram crianças como sujeitos nas pesquisas, 11% desses trabalhos tiveram professores e profissionais da saúde como sujeitos e outros 11% tiveram alunos do Ensino médio como sujeitos. Como pode ser verificado no gráfico abaixo, 22% das pesquisas realizadas no mestrado profissional foram de pesquisa bibliográfica.

**Gráfico 11 – Dissertações (mestrado profissional) sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**  
**Sujeitos da pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes*

De acordo com o levantamento realizado por meio de leitura dos resumos das teses e dissertações defendidas no período de 1996 a 2012, do total de 1444 trabalhos, 688 trabalhos foram voltados ao Ensino Fundamental - Fase I e desses, 279 trabalhos afirmam terem ouvido crianças no processo de construção dos dados, que corresponde a 19,3% do total de trabalhos considerados nesse levantamento. Nessa etapa de leitura dos resumos dos trabalhos foram considerados todos os trabalhos que ouviram de alguma forma crianças, a etapa seguinte teve como objetivo identificar de que forma essas crianças participaram das pesquisas, por meio de qual metodologia e técnicas foram realizadas as coletas de dados.

### *2.2.2 As metodologias/técnicas em pesquisas com/sobre crianças*

Nessa etapa de análise dos resumos, constatou-se grande número de trabalhos que utilizaram de testes, treinos e avaliações utilizando testes padronizados, o que revela a forte influência da Psicologia na concepção do processo de educação escolar, nas pesquisas sobre fracasso escolar e sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como na política educacional, uma vez que a Psicologia era entendida em termos rigidamente instrumentais, cabendo aos pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)<sup>19</sup> trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar” (ANGELUCCI et all, 2004, p. 53).

Segundo Abramowicz, Rodrigues, Cruz (2009),

Durante a década de 1990, as teorias de aprendizagem ganham impulso com o construtivismo de base piagetiana, com alguns elementos da teoria vigotskiana. [...] Pode-se dizer que o investimento realizado pelo Estado brasileiro em currículos e na renovação pedagógica não alcançou nem os

---

<sup>19</sup> Segundo Angelucci et all (2004), a criação do Inep deu-se sob forte influência da Escola Nova e, portanto da Psicologia influenciou os estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz. Estava-se no auge da influência da Escola Nova, que assentava as bases da pedagogia científica na biologia e na psicologia. Não por acaso, a estrutura inicial do Inep incluiu uma Divisão de Psicologia Aplicada por influência do educador escolanovista e psicólogo Lourenço Filho, seu primeiro diretor. O primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar é, portanto, marca de origem da pesquisa educacional. (ANGELUCCI et all, 2004, p. 53).

professores, do ponto de vista salarial ou do ponto de vista de qualquer outro suporte importante de auxílio às dificuldades encontradas por eles no cotidiano. Os investimentos realizados poucos chegaram ou não alteraram as precárias condições físicas em que vivem algumas escolas brasileiras” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009, p. 115).

A forte influência da Psicologia Aplicada<sup>20</sup> nos trabalhos sobre fracasso escolar pode ser percebida ao se verificar que 18% dos trabalhos foram realizados por meio de aplicação de testes. Com número também expressivo, os trabalhos que utilizaram de entrevistas e observação. No que se refere aos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem verifica-se que a Psicologia aplicada exerce forte influência nas pesquisas, já que se observou que quase metade das investigações foram realizadas por meio de testes e ou treinamento; outros com aplicação de provas piagetianas e por meio de intervenção psicopedagógica.

A seguir estão os gráficos sobre as teses e dissertações sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem e as metodologias/técnicas utilizadas nas pesquisas que afirmam ter as crianças como sujeitos de sua pesquisa.

Nas pesquisas realizadas em nível de doutorado foram utilizadas diferentes metodologia/técnicas de coleta de dados, algumas denunciam o silenciamento da voz das crianças, quais sejam análise de textos, questionário, avaliação e intervenção terapêutica, intervenção pedagógica, observação, testes e treinos, entrevista, estudo epidemiológico. Algumas pesquisas, utilizaram de metodologia/técnicas que sinalizam a participação das crianças na elaboração dos dados por meio de grupos focais, observação participante, entrevistas e questionários.

---

<sup>20</sup> Considera-se neste trabalho que a Psicologia aplicada é a utilização dos dados da psicologia na solução de problemas práticos. Este ramo reúne as diversas áreas da psicologia clínica, educacional e social, entre outras.

**Gráfico 12 – Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



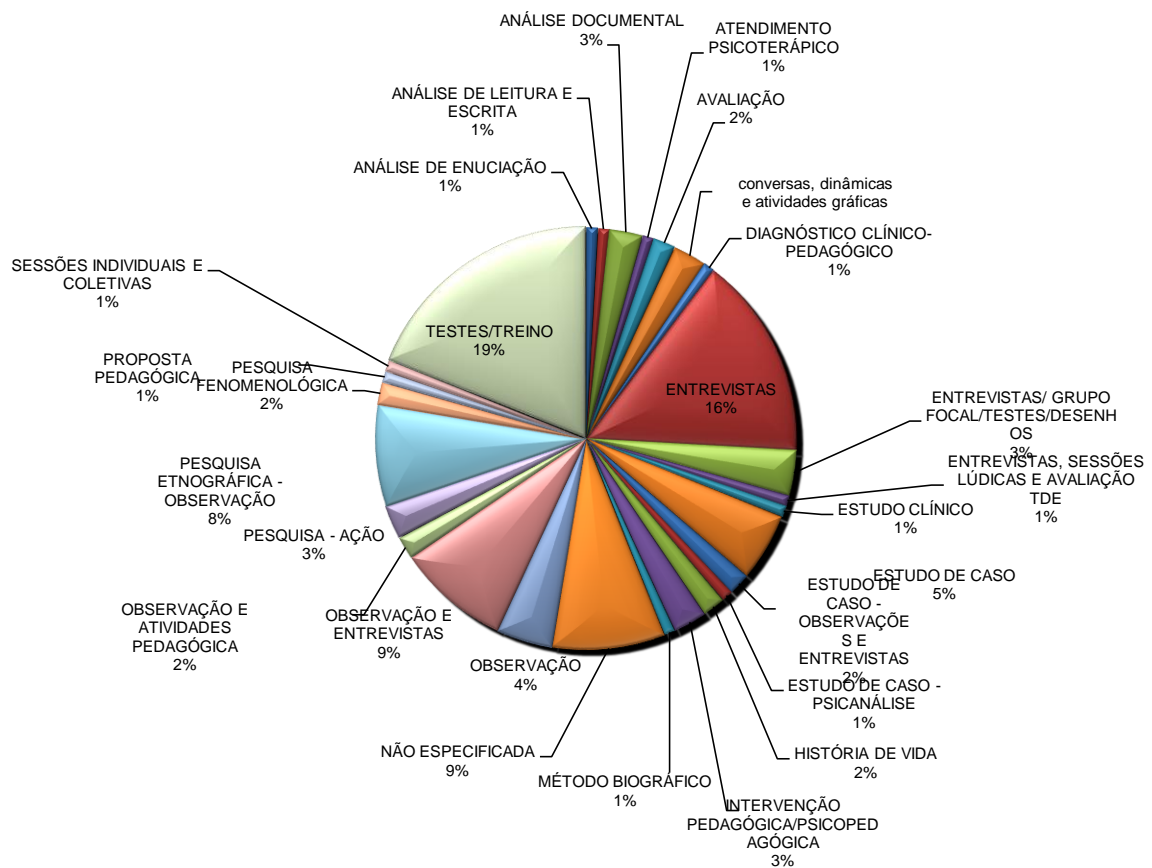
*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.*

Analisando o Gráfico 12, é possível agrupar as metodologias/técnicas de acordo com a participação das crianças na produção e coletas dos dados. Dessa forma, as pesquisas que tiveram algum tipo de entrevistas correspondem a 34%; as que restringiram a avaliação, intervenção testes e treinos, correspondem 39% dos trabalhos que afirmaram terem desenvolvido pesquisa com crianças.

Nas pesquisas realizadas sobre fracasso escolar em nível de mestrado, foi feito o mesmo agrupamento de metodologia/técnica, como pode ser observado no gráfico a seguir. Sendo assim, o silenciamento das crianças nessas pesquisas se evidencia por meio das metodologias e/ou técnicas utilizadas. Os treinos, testes, intervenção psicopedagógica/pedagógica ou avaliação correspondem a 37% das pesquisas; aquelas que se restringiram a observar as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem correspondem a 12%; enquanto que pesquisas com algum tipo de entrevista correspondem a 33%.



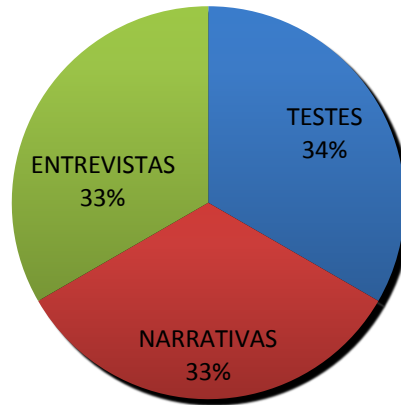
**Gráfico 13 – Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes*

Como pode ser constatado ao se observar o Gráfico 13, as pesquisas sobre fracasso escolar, no nível do mestrado utilizaram-se de variadas metodologias/técnicas, entretanto o número de trabalhos sob influência da Psicologia permanece bastante expressivo por meio do expressivo número de trabalhos que recorreram a aplicação de testes e treinos, que recorreram a intervenção psicopedagógica, correspondendo a 22% dos trabalhos.

**Gráfico 14 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**

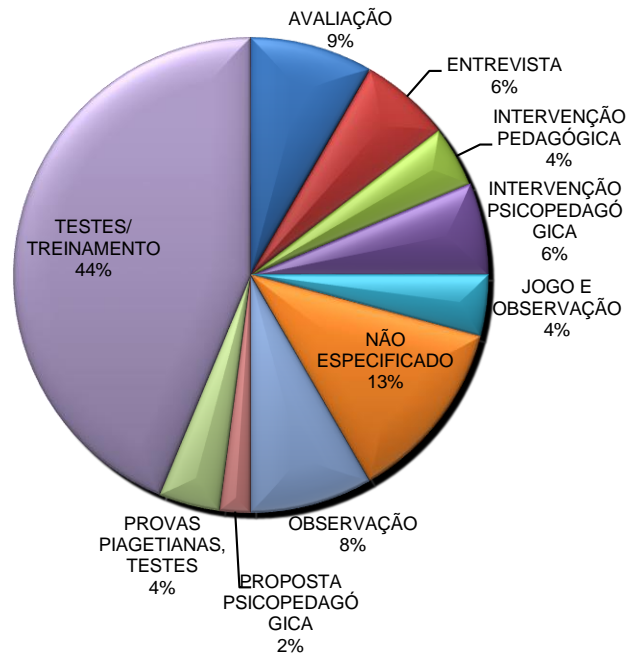


*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.*

No mestrado profissional, apesar de 1/3 das pesquisas terem sido realizadas por meio de testes, 2/3 afirma terem ouvido crianças durante a coleta de dados.

Em relação ao tipo de metodologia ou técnica utilizadas nas pesquisas no doutorado sobre dificuldades de aprendizagem realizadas com crianças (Gráfico 15) é possível afirmar que o tipo que também prevaleceu foi aquele relacionado a testes/treinos/avaliação/intervenção/provas 69%, enquanto que as de observação corresponderam a 12% e as de entrevistas a 6%. Esses dados permitem afirmar que as crianças são “convidadas” a participarem como sujeitos, mas apenas para serem observados, treinados e avaliados de alguma forma. A influência da Psicologia na elaboração do referencial teórico-metodológico é ainda mais evidente do que a observada em relação ao fracasso escolar, o que pode facilmente ser constatado no gráfico a seguir.

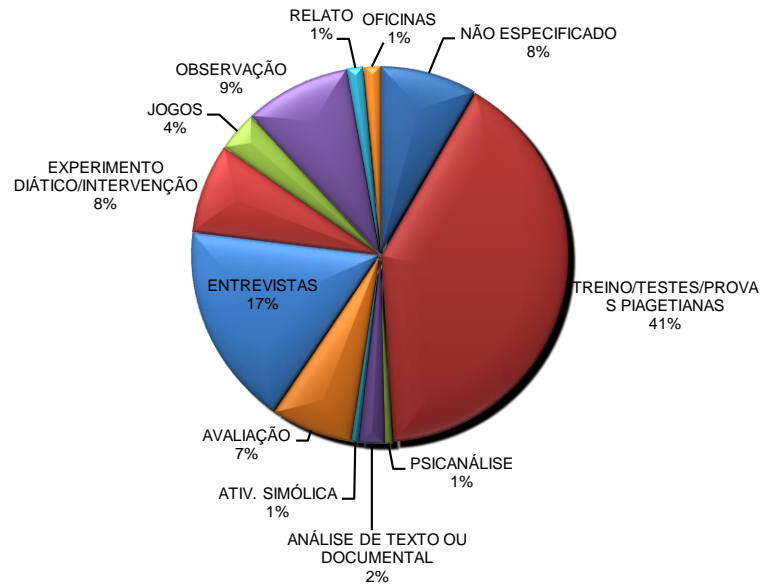
**Gráfico 15 - Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

No mestrado (Gráfico 16), a predominância foi dos testes/treinos/avaliações/provas nas pesquisas com crianças, correspondendo a 55% do total de pesquisas. As pesquisas que utilizaram da técnica de observação correspondem a 9%. Enquanto que as entrevistas correspondem a 18%. Cabendo ressaltar que o uso de entrevistas não garante que as crianças tenham participado como interlocutora nessas pesquisas, uma vez que é necessário verificar de que maneira essas entrevistas foram realizadas, se individualmente ou grupo, se estruturas ou semi-estruturadas, se com perguntas abertas ou direcionadas. Em fim, vários fatores devem ser considerados.

**Gráfico 16 - Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

Como pode ser identificado no Gráfico 17, nos programas de mestrado profissional, 80% das pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem utilizaram técnicas de pesquisas pautadas nas intervenções, avaliações e testes correspondendo, o que esperado nesse tipo de pós-graduação.

**Gráfico 17 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012  
Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

Como pôde ser observado a partir da leitura de cada gráfico, testes, avaliações e treinos foram as técnicas/instrumentos mais utilizados com as crianças. Em outros trabalhos foram utilizadas entrevistas e provas piagetianas.

Ao apresentar o quadro com o número de resumos (Quadro 3, p. 71) cria-se a impressão de que a Psicologia já não influencia tanto as pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o fracasso escolar. Entretanto, os dados obtidos por meio da leitura dos resumos selecionados para essa pesquisa (trabalhos depositados no Banco de teses e dissertações da Capes, no período de 1996 a 2012) permitem afirmar que essa influência fica evidente por conta do grande número de pesquisas realizadas por meio de metodologia/técnicas/instrumentos desenvolvidos pelo campo da Psicologia, bem como pelo referencial teórico metodológico que fundamenta essas pesquisas.

É oportuno, então, conhecer de que forma as crianças foram ouvidas, como as crianças participaram nessas pesquisas que utilizaram de entrevistas, de grupos focais e de observação participante ou de outra técnica por meio da qual as crianças poderiam ter participado como interlocutora nessas pesquisas.

### **2.3 As pesquisas com crianças: concepções e percursos teórico-metodológicos**

*Da criança-domada à criança-sujeito, esta se torna uma pessoa, um interlocutor. (DELALANDE, 2011, p. 64).*

A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, chegou-se a um número bastante reduzido de trabalhos que afirmaram terem ouvido crianças. O número de trabalhos sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem é de 1444, desses 107 ouviram crianças, correspondendo a 7,4% dos trabalhos. Quando são comparados os trabalhos desenvolvidos ouvindo crianças, os trabalhos sobre fracasso escolar são os que têm maiores percentuais; dos 667 trabalhos sobre fracasso escolar, 78 ouviram crianças, ou seja 11,8%; dos 777 trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem, 13 ouviram crianças, o que corresponde a 1,7% dos trabalhos, o que pode ser melhor observado por meio da leitura do Quadro 3, na página 71.

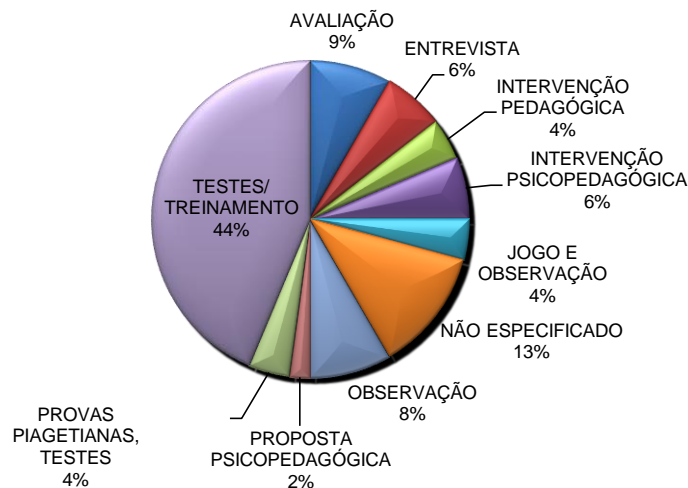
Após realizar a releitura dos resumos, foi realizada a leitura dos trabalhos na íntegra com o intuito de constatar se, de fato, crianças foram ouvidas na realização das pesquisas. É importante ressaltar que o critério de seleção utilizado para identificar os trabalhos que ouviram crianças inicialmente foi o referencial teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa e influencia na escolhas das técnicas na coleta de dados.

### *2.3.1 As metodologias/técnicas utilizadas nas pesquisas que ouviram as crianças*

De que forma as crianças foram ouvidas? A maioria dos trabalhos ouviram as crianças por meio de entrevistas, testes, avaliação, treino, questionários e observação. Os Gráficos 19 e 20 mostram quantitativamente as metodologias utilizadas nesses trabalhos. Além dos trabalhos que ouviram crianças serem em maior número entre os que abordaram o tema fracasso escolar, as metodologias/técnicas utilizadas nos trabalhos sobre fracasso escolar são as mais variadas, com maiores condições de ouvir as vozes das crianças. As metodologias/técnicas nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem se restringem a entrevistas padronizadas, treinos, avaliações, a observação e intervenções.

Alguns trabalhos afirmam ter ouvido crianças em suas pesquisas de campo mas utilizaram de técnicas que não permitem interlocução com as crianças, dessa forma o número de trabalhos fica ainda mais reduzido em relação ao total de pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

**Gráfico 18 – Teses sobre dificuldades de aprendizagem voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**  
**Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

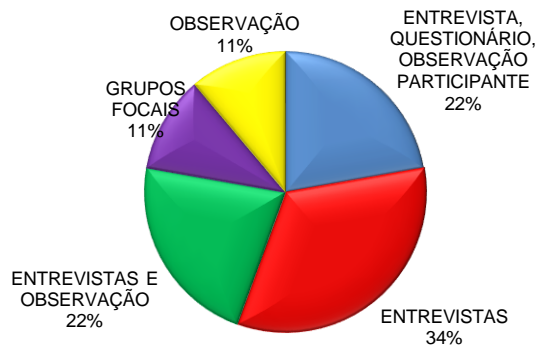
A utilização de entrevistas individuais com crianças pode causar constrangimento, intimidação em relação ao adulto e induzir as crianças na elaboração de suas respostas. Em relação ao trabalho de pesquisar com crianças, Kramer (2009) destaca que “não é fácil para um pesquisador esse exercício de afastamento, de se distanciar para ver de mais perto, essa dedução do mundo do outro graças ao excedente de visão” (KRAMER, 2009 p. 173). Ou seja, é muito difícil e requer uma intencionalidade o exercício de ouvir as crianças. Pois,

Não basta que as crianças apareçam; é preciso descrição densa, cuidando para que as interpretações não abafem as falas. E que as descrições – e a transcrição das falas – propiciem outras interpretações diferentes da que apresenta o pesquisador. (KRAMER, 2009 p. 174).

O que dificilmente poderá ser realizado ao utilizar instrumentos que não propiciem interlocução entre o pesquisador e a criança. Como é também o caso do mestrado profissional, uma vez que foram realizadas pesquisas objetivando intervir em uma situação específica, por meio de testes, avaliações.

Em relação às pesquisas sobre fracasso escolar, diferentes metodologias/técnicas foram usadas com o intuito (anunciado no trabalho) de ouvir as crianças; foram utilizadas entrevistas, observação, observação participante, questionário, grupos focais, estudo de caso, pesquisa etnográfica, estudo de caso, narrativas entre outras.

**Gráfico 19 – Teses sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012**  
**Pesquisas que ouviram crianças**  
**Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**

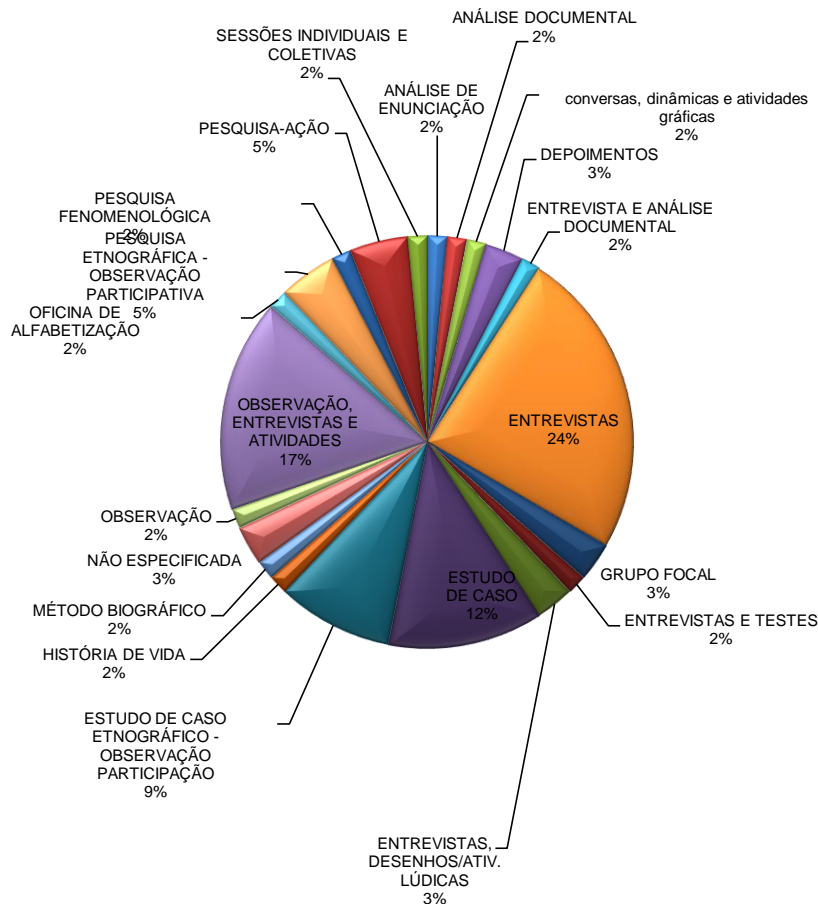


*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.*

No mestrado (Gráfico 20), o leque de metodologias/técnicas de pesquisa foi consideravelmente maior do que no doutorado. A metodologia/técnica mais utilizada com crianças foi a entrevista estruturada e semiestruturada, correspondendo a 24% das técnicas utilizadas nessas pesquisas. As observações com entrevistas, 17%. Ao utilizar esse tipo de técnica, o pesquisador impõe um roteiro à fala da criança, apresentando uma sequência de perguntas a serem feitas, além de haver a intimidação da criança, uma vez que a entrevista é realizada individualmente, o que pode comprometer a espontaneidade da criança.



**Gráfico 20– Dissertações sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I  
1996 a 2012**  
**Pesquisas que ouviram crianças**  
**Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes.*

Estudo de caso com observações participativas, entrevistas, pesquisa-ação correspondem a 12% das pesquisas que afirmam ter realizado as pesquisas com crianças. Nesse tipo de técnica há maior possibilidade da criança participar de forma mais espontânea na interlocução com outras crianças e com o/a pesquisador/a.

No mestrado profissional (Gráfico 21), três trabalhos afirmam terem realizado pesquisa com crianças utilizando entrevistas semiestruturadas, testes padronizados e narrativas. As narrativas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados em

pesquisa sobre a aquisição da leitura, com a tese de que a narrativa é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita (SILVA, 2008<sup>21</sup>).

**Gráfico 21 – Dissertações (mestrado profissional) sobre fracasso escolar voltadas ao Ensino Fundamental - Fase I 1996 a 2012**  
**Pesquisas que ouviram crianças**  
**Metodologia/técnica/instrumentos de pesquisa**



*Gráfico elaborado a partir da análise dos resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes.*

Após identificar os trabalhos que afirmam em seus resumos terem realizado a pesquisa com crianças, foi realizada a leitura dos trabalhos, na íntegra, com o intuito de identificar quais concepções dão suporte teórico metodológico na construção da pesquisa.

### *2.3.2 As concepções de infâncias e de crianças, de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem*

A leitura dos trabalhos foi realizada com o intuito de verificar com quais concepções de criança, de infância, de dificuldade de aprendizagem e de fracasso

<sup>21</sup> Silva (2008) foi também relacionado na seleção dos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem no Banco de teses e dissertações da Capes.

escolar as pesquisas foram realizadas. Este trabalho considera a criança<sup>22</sup> como um sujeito histórico e de direitos, como uma categoria social específica, que atua a partir de suas especificidades, de sua visão de mundo, em suas experiências, em suas relações com os adultos. Uma vez que

a infância deve ser compreendida como uma construção social ou cultural, e as diferenças entre os adultos e crianças não podem ser interpretadas diretamente como biológicas, tais como tamanho físico ou maturidade (PROUT, 2000 apud FINCO, 2011, p. 160).

Segundo Kuhlman (1997 apud DELGADO, 2011, p. 196), é preciso “considerar a infância como uma condição de criança, pois o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”.

Para tanto, este trabalho concebe a criança na sua condição social de ser histórico, político (KRAMER, 2011, p. 13) e cultural e de uma infância considerada em sua dimensão de direitos. Considera também os eixos norteadores de Walter Benjamin: não infantilização da criança; criadora de cultura; colecionadora, rastreadora; desnaturalização da criança; desnaturalização do ser humano; relação crítica com a tradição; subversão da ordem, pois a criança desvela as contradições e revela outra maneira de se enxergar o real; crítica à pedagogização da infância; dominação é antieducação; denúncia da didatização, crítica ao autoritarismo; criança conhecimento e história; reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo da idade; reconhecimento da especificidade da infância (KRAMER, 2011).

Os temas mais recorrentes nesses trabalhos foram: O que as crianças pensam sobre as dificuldades de aprendizagem; letramento; leitura e compreensão textual; relação entre as condições biológicas e as dificuldades de aprendizagem – crianças prematuras e dificuldades de aprendizagem; e as dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos e relação professor e crianças com dificuldades de aprendizagem.

A partir dessa concepção de crianças e de infâncias é oportuno inquirir: quem é o sujeito nessas pesquisas? Muito se fala sobre as crianças, algumas pesquisas

---

<sup>22</sup> O Estatuto da criança e do adolescente, em seu Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...].

afirmam falar com as crianças. Entretanto, quase não se fala em infâncias. Quais concepções sustentam essas pesquisas?

Com o intuito de responder a essas questões, ou pelo menos identificar os posicionamentos teóricos, foi realizada a leitura desses trabalhos objetivando localizar expressões que indicassem as concepções de criança e de infância; concepções de aprender, de aprendizagem, de dificuldade de aprendizagem; e qual o referencial teórico metodológico adotado nesses trabalhos.

Em relação às concepções de criança e de infância é importante destacar que em alguns trabalhos não foi possível identificar com qual concepção desenvolveram a pesquisa. Algumas pesquisas desenvolvidas com crianças não trazem a concepção de criança e outras não citam a infância.

O mesmo acontece em relação à concepção de aprender, de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem. Alguns trabalhos discutem a problemática das dificuldades de aprendizagem, mas não apresentam a concepção que orienta o trabalho.

Em relação ao referencial teórico metodológico, são apresentadas as linhas teóricas que deram sustentação às pesquisas, sendo importante destacar que alguns trabalhos recorrem a diferentes orientações teóricas para a reflexão sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças no processo de ensino aprendizagem; o que pode ser exemplificado com o trabalho de Krepsky (2004) quando afirma que

No presente estudo, apóia-se, para compreender o processo de aprendizagem das crianças, a teoria Vygotskyana, e no que diz respeito ao não aprendido da criança, apóia-se a teoria Piagetiana. Estas, [...] são duas propostas que explicam o processo do aprender e os momentos de interação que se estabelecem entre os alunos, seus professores e colegas no contexto escolar. (KREPSKY, 2004, p. 24).

Seis trabalhos fundamentaram a pesquisa na teoria psicogenética de Piaget que considera a criança como sujeito biológico e social que passa por fases de desenvolvimento, sendo necessária a identificação dos estágios de desenvolvimento para que o estado de prontidão da criança para a aprendizagem de determinados conteúdos possa ser identificado (CESAR, 2009; MOOJEN, 2010, QUEIROZ, 2000; AMARAL, 2003, KREPSKY, 2004, TRAUTWEIN, 2005).

De acordo com a linha teórica da psicologia genética,

O ato de aprender não parece se resumir a um processo de acúmulo de conteúdos, mas a algo extremamente complexo que envolve transformações neuronais importantes; assim a aprendizagem não modifica apenas uma estrutura, mas todo um sistema. Aprender significa conhecer o objeto em sua forma, seu conteúdo, suas ações e tomar posse deste objeto. A partir do momento em que me aproprio dele, ele passa a ser parte do meu conhecimento. (AMARAL, 2003, p. 23).

Nessa perspectiva teórica, o conhecimento se processa por meio das relações com os objetos do conhecimento, nas trocas entre o organismo e o meio, o que possibilita a construção de estruturas mentais.

Segundo a teoria piagetiana, a aprendizagem, bem como as dificuldades de aprendizagem dependem

[...] das condições em que se encontra a criança no momento de receber o ensino. As que se encontram em momentos bem avançados de conceitualização são as únicas que podem tirar proveito do ensino tradicional e são aquelas que aprendem o que o professor propõe ensinar-lhes. O resto são as que fracassam, às quais a escola acusa de incapacidade para aprendizagem ou de dificuldades de aprendizagem, segundo uma terminologia já clássica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 277, apud TRAUTWEIN, 2005, p. 130).

Nessa perspectiva, a dificuldade de aprendizagem consiste em uma “situação momentânea na vida do aluno, decorrente de sua falta de compreensão do que está sendo proposto, em virtude de estratégias inadequadas utilizadas pelo docente em sala de aula” (CARVALHO, 2001, p. 71 apud TRAUTWEIN, 2005, p. 130).

De acordo com essa concepção teórica, o foco em relação aos problemas de aprendizagem é redirecionado da área da medicina para a área acadêmica. Uma vez que segundo Cesar (2009, p. 54),

Basicamente, os problemas de aprendizagem do sistema escrito que não se constituem em distúrbios podem ser descritos do seguinte modo: problemas em compreender que a escrita representa a fala (sistema alfabético); problemas ortográficos e problemas de interpretação de textos ou enunciados verbais.

Segundo a linha teórica piagetiana, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem são decorrentes de uma educação que não sabe trabalhar as especificidades e com sua linguagem dessas crianças. A “dificuldade de aprendizagem” é definida como todas as desordens na aprendizagem de maneira geral, provenientes de fatores facilmente removíveis

(AMARAL, 2003, p. 23). Uma vez que, segundo essa linha teórica, “a aprendizagem será possível se as atividades desenvolvidas pelos professores forem dotadas de significado e possibilitarem aos alunos a observação, a superação dos obstáculos, o trabalho em grupo e a expressão de opinião” (ROCHA NETO, 2010, p. 25).

Segundo Rocha Neto (2010), é necessário que o objetivo principal no planejamento da ação pedagógica seja o de preparar atividades por meio das quais os alunos desenvolvam a aprendizagem operatória. Nessa proposta,

Aprender com compreensão supõe um maior tempo; - Aprender operatoricamente não significa saber resolver problemas específicos apenas na escola, mas encontrar soluções extensivas à realidade; - Aprender não é somente dar respostas comprometidas com o êxito; - O papel do professor não é o de transmissor de conhecimentos, mas o de organizar e provocar situações nas quais certos conhecimentos se apresentam como necessários. O professor deve acompanhar as etapas de construção realizadas pelos alunos. (ROCHA NETO, 2010, p.25).

De acordo com esse autor, a aprendizagem não pode ser considerada como uma cópia de sequências objetivas. É necessário que o professor atribua significado à tarefa ou conteúdos propostos para que os alunos desenvolvam interesse pelo saber apresentado, já que se o aluno não identificar o propósito no que o professor está propondo dificilmente conseguirá realizar o que o professor está solicitando.

Nessa mesma perspectiva teórica, Plaza (2010) considera que todo conhecimento está ligado a uma ação. Ocorre aprendizagem no momento em que o novo conteúdo a ser aprendido entra em contato com as estruturas cognitivas anteriores provocando o que Piaget chama de desequilíbrio levando a uma reestruturação dessas estruturas assimilando o novo conteúdo a ser aprendido.

A teoria sócio histórica de Vygotsky apresenta importante influência nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem. Principalmente em relação ao conceito de Zona de desenvolvimento proximal. De acordo com essa linha teórica, a ação pedagógica deve se centrar nas habilidades já desenvolvidas pelas crianças e em suas potencialidades e menos em suas deficiências (TRAUTWEIN, 2005; NASCIMENTO, 2007, 2011; MOOJEN, 2010). Pois, segundo Trautwein,

sob a orientação de um adulto, como, por exemplo, um professor, a capacidade de aprendizado de crianças com os mesmos níveis de desenvolvimento varia enormemente. Vygotsky relativizou o papel representado pela maturação, ao estabelecer que o conhecimento se constrói na e pela interação social, como já definido. (TRAUTWEIN, 2005, p. 131).

Enquanto Piaget considera o desenvolvimento da criança focando o aspecto biológico, a perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky considera que a constituição do sujeito acontece por meio de um processo no qual o mundo cultural apresenta-se como o outro, como a referência externa que possibilita ao ser humano constituir-se como tal. Esse processo acontece nas relações sociais, as quais, juntamente com a cultura, sobretudo na forma de concepções, ideias e crenças internalizadas, promovem as transformações nos sujeitos (NASCIMENTO, 2011).

Nessa mesma perspectiva,

A aprendizagem é o processo de incorporação pelo indivíduo do conteúdo da sua experiência como resultado da interação com seu meio. Para o teórico russo Vigotski, a aprendizagem é apontada pela criação de signos e pela incorporação da cultura. Vincula-se a fatores cognitivos, emocionais, orgânicos e culturais de forma interdependentes. Estes fatores não são excludentes na aprendizagem, eles são complementares. Para que esta ocorra, é necessário que todas essas condições estejam disponíveis e em sintonia, pois a falta de algum fator poderá contribuir para o aparecimento de dificuldades acadêmicas. (MOOJEN, 2010, p. 12).

Segundo a teoria vygotskyana, “esses momentos de crise apresentam períodos de estabilidade (mudanças lentas e quase imperceptíveis) ou períodos críticos (mudanças bruscas e marcantes)” (NASCIMENTO, 2010, p. 20). Para Facci (2004, p. 74 apud NASCIMENTO, 2010, p. 20), a criança “perde os interesses que ultimamente ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, e agora é como se houvesse um esvaziamento das formas de suas relações externas, assim como de sua vida anterior”.

Wallon exerce certa influência nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO, 2007,2010; AMARAL, 2003). De forma semelhante a Vygotsky, Wallon considera que a criança desencadeia e conduz o pensamento por meio do movimento de exploração intensa e sistemática do ambiente resultando na construção inteligente de sua realidade (NASCIMENTO, 2007). Dessa forma,

o processo de aprender também é um momento de crise, de conflitos pelos quais o aluno passa ao longo de seu desenvolvimento. Assim como no desenvolvimento, a aprendizagem ocorre mediante situações de crises vivenciadas, geradas pelo encontro das atividades já adquiridas com novas solicitações do meio. Ao se estabelecer o conflito há uma negação das atividades anteriores e a solução desse conflito significa a passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com as exigências do meio social. (NASCIMENTO, 2007, p. 39s).

Nascimento (2011), no esforço de convergir as linhas teóricas de Vygotsky, Wallon e de Piaget, afirma que esses teóricos consideram que a aprendizagem acontece por meio de crise e que esta crise representa para a criança uma necessidade interna de mudança nas características da etapa anterior para que ocorra a reorganização de sua personalidade e, dessa maneira, aconteça a aprendizagem. Aproximação um tanto quanto perigosa, uma vez que enquanto Piaget considera que o desenvolvimento mental acontece espontaneamente a partir das potencialidades do indivíduo em interação com o meio, Vygotsky considera que o sujeito é interativo e que tem seu processo de aprendizagem desenvolvido em suas relações com o mundo, mediado pelo outro, e, ainda que a gênese do conhecimento acontece nas relações sociais, produzido por meio da intersubjetividade e marcado pelas condições culturais, sociais e histórica. Em relação a Wallon, esse autor se aproxima de Piaget quando considera que o desenvolvimento humano acontece por meio de estágios, entretanto diferente de Piaget, Wallon compreende que esse processo não é linear, mas acontece por meio de momentos de, ou seja, considera que nenhuma pessoa é capaz de se desenvolver sem enfrentar momentos de crise, de conflitos internos que indicam de que forma a interação com o outro (PEREIRA, 2012)<sup>23</sup>.

A teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin, que compreende a aprendizagem baseada na dialógica auto-eco-organizadora e que é concebida no inato/adquirido/construído também foi utilizada por alguns trabalhos com o intuito de também explicar o processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007; NASCIMENTO, 2007). Nessa perspectiva, o grande cérebro do sapiens só pôde surgir vencer, triunfar, com a presença da cultura complexa, dessa forma, a cultura foi sendo construída como parte do resultado do processo de hominização (MORIN, 2002, p. 33, apud NASCIMENTO, 2007, p. 28). Esse teórico, elaborou esquema com o intuito de pensar o princípio recursivo para a compreensão do processo de hominização, qual seja, Cérebro → Mão → Linguagem → Espírito → Cultura → Sociedade.

Segundo Oliveira (2007, p. 68), Morin desenvolveu o termo “não-aprender” como um conceito/expressão que compreende a decisão, inteligente, de um sujeito em não aprender como forma de se preservar como sujeito, mesmo que seja por meio de sofrimento.

---

<sup>23</sup> Sobre as implicações educacionais das abordagens psicológicas de Piaget e Vigotski, ver Duarte (2000), Miranda (2000).



A Psicanálise é, também, utilizada como referencial nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem. Freitas (2011) em sua pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem afirma que o sujeito foi o foco de seu trabalho, a voz desse sujeito, dessa forma a autora deixa implícita sua concepção de criança ao anunciar que

Nosso diálogo não será com a dificuldade em si, mas buscaremos investigar seus conteúdos latentes. E por que “dar voz” às crianças? “Dar voz” a essas crianças significa ver ali um sujeito desejante e não apenas uma dificuldade. Significa se abrir para uma significação para além do aparente. (FREITAS, 2011, p. 32s).

Freitas (2011) seguindo referencial psicanalítico, ressalta que os termos criança e infância não se confundem, pois a Psicanálise quando fala em infância nem sempre está falando sobre crianças, uma vez que segundo essa perspectiva teórica, o conceito de infantil pode ser considerado como um estado do inconsciente com o qual o ser humano deve lidar por toda a vida. Está relacionado também a aspectos do desenvolvimento da sexualidade, relacionada à impossibilidade de se ter um desejo plenamente satisfeito. Freitas afirma, ainda, que a Psicanálise

pode ser útil ao nos ensinar o que torna possível à criança ter acesso à aprendizagem oferecida pela escola. O que faz uma criança ser capaz de pensar ou o seu oposto, o que impede uma criança de pensar. Quais são os desenvolvimentos psíquicos necessários para tal. E ainda como transformar a animada curiosidade infantil em desejo de aprender. Como manter isso em algo prazeroso. (SOUZA, 2003, p. 146 apud FREITAS, 2011, p. 50).

Embasada no referencial teórico de Freud e Winnicott, Freitas (2011) utilizou de entrevistas semiestruturadas e do desenho do Par educativo, técnica projetiva usada pela psicopedagogia para diagnosticar a relação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao ler a afirmação “Dar voz” a essas crianças significa ver ali um sujeito desejante e não apenas uma dificuldade (FREITAS, 2011, p. 32s) cria-se a expectativa de que as crianças serão ouvidas, que serão interlocutoras na pesquisa, entretanto o que se observa é um adulto que interpreta respostas e desenhos das crianças, ou seja, o adulto é quem direciona o rumo das conversas. O que se constata por meio da leitura desses trabalhos é uma mesclagem de diferentes concepções para estudar, explicar as dificuldades de aprendizagem, sem, no entanto, ouvir as crianças.

As reflexões de Paulo Freire exercem certa influência nos trabalhos sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas cotidianamente nas escolas (ANDRADE, 2010; TRAUTWEIN, 2005; OLIVEIRA 2007; KREPSKY, 2004). Freire,

grande incentivador da educação popular, baseada nos conhecimentos trazidos pelo indivíduo, valorizando a troca de conhecimentos e iniciativas voltadas ao saber popular. Assim foram utilizados os princípios de Paulo Freire (1982), no que se refere ao respeito e à atenção ao conhecimento trazido das experiências vivenciadas pelos educandos, permitindo que houvesse uma identificação com os ensinamentos disponibilizados. Todo conhecimento foi valorizado e respeitado de forma a intercambiar os saberes entre educando e educador. (ANDRADE, 2010, p. 17).

Segundo esse autor, a educação, na teoria e na prática, é formada por três dimensões simultâneas, é uma teoria do conhecimento colocada em prática, é um ato político e um ato estético. Sendo assim, a sala de aula e a escola podem se constituir em um lugar de encontro de profundo encantamento se mediado por alguém que reconheça a importância do diálogo com o intuito de construir a autonomia e a autoria do pensamento (OLIVEIRA 2007, P, 119). E, ainda,

que o discurso pedagógico (como qualquer outro) é ideológico, político e histórico; que a educação envolve, também, a estética; que a educação é responsável pelo desenvolvimento social e cultural do país quando se institui o diálogo franco, mas sério e voltado para a análise da realidade na qual se está vivendo. É possível mudar sem agressão, sem medo da construção de conhecimentos, da produção que resulta do estar junto e pensando que a mudança é de cada um, mas que se faz melhor quando se está em grupo, num espaço sócio-educativo (OLIVEIRA 2007, p. 119)

A Teoria das representações sociais, referencial teórico elaborado por Moscovici (1978) com o intuito de possibilitar uma leitura diferenciada ao contexto das relações sociais, deram suporte teórico-metodológico a algumas pesquisas como a de Osti (2010). Na perspectiva de Macedo (1992), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam a mesma disponibilidade e recursos cognitivos para aprender, entretanto há uma diferença na relação sócio-afetiva delas com a aprendizagem.

Em um movimento diferente dos demais trabalhos selecionados nessa pesquisa, Moojen (2010) recorre aos estudos de Bernard Charlot, sobre a relação que o sujeito estabelece com o saber, para embasar suas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem identificadas cotidianamente na educação escolar.,

De acordo com esse autor, o sujeito do conhecimento não é dado somente por sua formação cognitiva, psicológica, mas que, além dessas formações, o sujeito que aprende é construído no seu envolvimento em relações de desejo, nas relações sociais e nas relações em instituições (igreja, escola, família entre outras).

Como o sujeito do saber é um sujeito de relações de desejo, de relações sociais e também relações institucionais, o conceito de aprender carrega em si uma dialética de exterioridade e interioridade, já que, a educação supõe uma relação com o outro, pois não há educação sem algo de externo àquele que se educa.

Ao aprender, o sujeito torna seu o conhecimento, interioriza um saber já existente, dessa forma aprender é também tomar posse de um saber, se apropriar de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo que, antes do sujeito aprendê-las já existem, são exteriores a esse sujeito. De acordo com uma perspectiva epistêmica, saber é uma atividade de apropriação de um conhecimento que o sujeito não possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas, ou seja, o conhecimento é exterior a esse sujeito.

Essa concepção, não considera a ação do sujeito que aprende como ponto de partida para a aprendizagem, tampouco que esse início se dá devido às características daquilo que é aprendido, para MOOJEN (2010) o que importa é a conexão estabelecida entre o sujeito e o saber e entre o saber e o sujeito, ou seja, o pêndulo dessa relação está em equilíbrio, não pende nem para o que se aprende, nem para ação do indivíduo.

Da mesma forma que a relação com o saber estabelece a dialética entre interioridade e exterioridade do aprender, pode-se estabelecer a dialética entre o sentido e a eficácia daquilo que se aprende, desse modo, o sujeito irá se interessar por determinado saber se este lhe fizer sentido. Este sujeito só aprende se entrar em certas atividades de apropriação de um saber. E um sujeito só entrará em uma atividade de aprendizagem se ele for capaz de estabelecer relação com o que foi apresentado como objeto de saber (uma palavra, um enunciado, um fato, um acontecimento) e que possam ser inseridos em um sistema, em um conjunto de acontecimentos. Entretanto, esse objeto de saber somente terá sentido para um sujeito se este estiver relacionado a algo que lhe acontece e que tenha relações com outras coisas de sua vida, com coisas que ele já pensou, com coisas que ele já considerou, questões que ele já propôs. Desse modo, é significante, tem sentido aquilo que é comunicável e que pode ser entendido em uma troca com outros sujeitos

(MOOJEN, 2010). A aprendizagem só ocorrerá se o sujeito atribuir sentido ao saber que lhe é proposto, em contrapartida, a atividade colocada em prática contribui na produção de sentido a esse saber.

Para que um estudante se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que ele participe do processo de ensino aprendizagem, é necessário que ele estude, que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente com o intuito de se apropriar do saber que lhe está sendo apresentado. Entretanto, para que o estudante se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, é necessário que a aprendizagem daquele saber possa produzir prazer, responder a um desejo. Mas, para que haja aprendizagem, há uma segunda condição que é a de que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz. Nesse sentido, não basta que o estudante se mobilize, é preciso que a atividade intelectual seja capaz de levá-lo à apropriação do saber. O que significa que uma criança pode estabelecer relação com o que está sendo ensinado, pode se esforçar em compreender o conhecimento que o professor lhe apresenta sem, entretanto ser capaz de ter “correta” compreensão desse conhecimento. Ou seja, as crianças (ou adultos) que são esforçadas, comprometidas com as atividades propostas pelo professor também podem enfrentar dificuldades de aprendizagem, os conteúdos ensinados na escola não fazem sentido, dito de outra forma, as crianças não são capazes de atribuir sentido aos conteúdos ensinados.

Krepsky (2004) e Nascimento (2011), seguindo a perspectiva teórica da Sociologia da Infância, consideram necessário compreender a criança como ator da sua história, protagonista de seu próprio desenvolvimento, dessa forma torna-se necessário conhecer criança e seu mundo a partir de seu ponto de vista. O que implica em enfrentar o desafio em realizar pesquisa que supere, ou pelo menos, vise a superar a visão em relação à criança como um ser incompetente ou imaturo e priorize a participação da criança na construção da pesquisa, na produção dos dados.

A Sociologia da infância orienta importantes mudanças na concepção de pesquisa com crianças, o que implica na mudança de paradigma do papel do pesquisador em relação ao sujeito da pesquisa. A observação participante, as narrativas, os grupos focais, as histórias de vida, as entrevistas coletivas são algumas técnicas consideradas mais frutíferas na coleta de dados, bem como a reformulação do uso de instrumentos tradicionais como o questionário.

Das teses e dissertações que abordaram o tema dificuldades de aprendizagem nenhuma delas apresenta um conceito de infância. Algumas deixam implícito o conceito por meio do referencial teórico adotado e outras citam o termo infância em seus textos como se fosse uma categoria solidamente conhecida e reconhecida, o que evidencia a fragilidade em relação ao conceito de infância como categoria norteadora das pesquisas com crianças (KREPSKY, 2004; MOOJEN, 2010; NASCIMENTO, 2011). O mesmo pôde ser identificado nas pesquisas sobre fracasso escolar que tiveram crianças como sujeitos.

### *2.3.3 As concepções de infâncias e de crianças, de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos trabalhos sobre fracasso escolar*

A leitura dos trabalhos sobre fracasso escolar teve como objetivo identificar quais os conceitos de fracasso escolar nortearam essas pesquisas, bem como quais as concepções de criança e de infância conduziram as pesquisas com crianças e, ainda, quais as concepções de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem estão presentes nesses trabalhos.

Inicialmente, foram lidos todos os resumos identificando: área e subárea do conhecimento do programa de pós-graduação, ano de defesa, nível do sistema educacional foco da pesquisa, metodologia, técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados (para tanto, foram construídos seis quadros com estas especificações).

Desses trabalhos, foram selecionados aqueles voltados à primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, dos 667 resumos dos trabalhos sobre fracasso escolar, 326 foram selecionados. Após essa seleção, foram identificados os sujeitos participantes em cada trabalho para que fossem, então, selecionados aqueles trabalhos nos quais ouviram a crianças, independente da técnica e instrumentos utilizados para “ouvir” a voz das crianças objetivando identificar, se possível, a concepção de crianças e de infâncias que nortearam esses trabalhos, bem como a concepção de aprender, de dificuldades de aprendizagem estiveram presentes nesses trabalhos.

A leitura desses trabalhos foi realizada com o intuito de identificar as concepções de criança e de infância que foram utilizadas para nortear as pesquisas,

uma vez que foram selecionados os trabalhos que afirmaram ter ouvido crianças. Entretanto, foi constatada considerável fragilidade em relação à concepção do que seja este sujeito; o mesmo pode ser afirmado em relação às concepções de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem, o fracasso escolar é estudado, na maioria dos trabalhos, a partir da análise de dados quantitativos em relação à permanência, reprovação, estruturação do ensino em ciclos, a escola como produtora do fracasso escolar, mas não relaciona fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem.

Após realizar leitura dos resumos das teses e dissertações, foram consideradas apenas aquelas nas quais a voz da criança foi ouvida, nesse sentido, de 1996 a 2012 foram identificados os trabalhos: Gue (1999), Sirino (2002), Silva (2003), Ferreira (2004), Costa (2004), Marendino (2004), Krepsky (2004), Omuro (2006), Cruz (2006), Dalsan (2007), Farias Júnior (2007), Graciano (2007), Biani (2007), Gomes (2008), Borges (2008), Costa (2008), Tavares (2008), Leal (2009), Sirino (2009), Santos (2010), Gaspar (2011), Mota (2011), Yacovenco (2011), Barros (2011), Ferreira (2011), Yamamoto (2012), Fischer (2012) e Campos (2012).

Ao realizar o levantamento dos trabalhos realizados com o intuito de estudar o fracasso escolar ouvindo crianças, identificou-se importante presença do referencial teórico crítico-reprodutivista, autores como Bourdieu, Patto, Arroyo, Frigoto, Gómez e Bernard Charlot foram utilizados como referencial teórico para o estudo do fracasso escolar. A teoria psicogenética de Jean Piaget também embasou alguns desses trabalhos; outros recorreram à teoria da Representação Social com o intuito de ouvir os sujeitos, professores e alunos, envolvidos em situações de fracasso escolar; e outros recorreram à Psicanálise para estudar as situações de fracasso escolar. Os demais trabalhos embasaram-se na Psicologia aplicada.

Ao longo dos 17 anos, período considerado por esta pesquisa para a leitura e análise das produções dos programas de mestrado e doutorado brasileiros, percebe-se crescente influência da teoria crítica-reprodutivista como fundamentação teórica para se pensar os problemas educacionais, mais especificamente o fracasso escolar. Para melhor percepção do movimento dessa construção teórica serão apresentados esses trabalhos.

Como foi dito anteriormente, esses trabalhos foram lidos objetivando identificar as concepções que nortearam as pesquisas realizadas com crianças. Sendo assim, buscou identificar as concepções de criança e de infância que

nortearam o referencial teórico-metodológico dessas pesquisas. Os trabalhos, evidentemente citam a palavra criança, entretanto apenas cinco deles trazem em seu texto o conceito de criança (KREPSKY, 2004; SIRINO, 2009; SANTOS, 2010; MOTA, 2011; YACOVENCO, 2011; FISCHER, 2012). Apenas o trabalho de Cruz (2006) não cita nenhuma dessas categorias (criança e infância).

Segundo Krepsky (2004), a categoria criança não pode ter um conceito universal, uma vez que

O conceito de criança é uma construção histórica que se modificou ao longo dos tempos, dando origem a distintos sentimentos em relação à infância [...] a criança é uma construção histórica, e não apenas uma manifestação do momento. (KREPSKY, 2004, p. 54).

Nessa mesma perspectiva, a posição social ocupada por cada criança é uma construção desenvolvida ao longo de sua história como uma produção singular, cada criança é um sujeito único e para compreender como se dá o processo de construção das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar é necessário que seja considerada essas especificidades (CHARLOT, 2000, apud FISCHER, 2012, p. 23). “[...] a criança é alguém que possui uma história pessoal, desejos, que fala, interpreta e age; isso tudo repercute em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento”. (CHARLOT, 2005 apud YACOVENCO, 2011, p. 62).

Dessa forma, a criança, independente de enfrentar ou não dificuldades de aprendizagem ou de estarem em situação de fracasso escolar, é a principal protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, não é apenas alguém que esteja envolvido nesse processo, uma vez que o objetivo da educação escolar é fazer com que todas as crianças construam e assimilem novos conhecimentos (SANTOS, 2010, p. 56).

Mota (2011), recorrendo à Psicanálise, considera que a criança é um sujeito, é um ser autônomo e crítico e, dessa forma, é capaz de gerir sua própria vida atribuindo-lhe sentidos, ressignificando e modificando sua história, bem como a vida de seus pares. Atribuir total autonomia à criança não seria um equívoco? É possível que uma criança tem condições de gerir sua própria vida? Uma afirmação dessa natureza desconsidera que somos sujeitos inseridos em uma realidade social, cultural, histórica, estando esses sujeitos (crianças com crianças, crianças com adultos) se interrelacionando.

No que se refere à concepção de infância, a fragilidade é ainda mais acentuada. Dos 29 trabalhos, 11 apresentam em seu texto a palavra infância, entretanto somente Santos (2010) apresenta o conceito de infância que norteou a elaboração do referencial teórico de sua pesquisa. Baseada na Sociologia da infância essa autora considera a infância como uma construção social, como uma condição de ser criança.

A influência de autores da perspectiva teórica crítica reprodutivista nos trabalhos sobre o fracasso escolar fez com que se propuseram a ouvir crianças em suas pesquisas, a produção de autores como Patto, Frigoto, Adorno, Marx, Vygotsky, Bourdieu, Bakhtin e Charlot é solicitada para compor o referencial teórico desses estudos.

A Sociologia da infância também tem contribuindo significativamente na construção do referencial teórico metodológico, ao considerar as crianças como sujeitos de direitos capazes de falar sobre seus interesses, sobre as situações nas quais está inserida, sobre seus desejos, sobre suas opiniões. Kramer, Sarmento, Corsaro, Delgado, Muller, Quintero e Benjamin são autores recorrentes nessas pesquisas.

Em relação às concepções de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem presentes nos trabalhos sobre fracasso escolar e que ouviram crianças, pôde ser constatado que grande parte dos trabalhos usam as expressões de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem sem que o conceito norteador dos estudos seja apresentado no corpo do trabalho como se fosse uma concepção solidamente construída. Barros (2011), pode ser citada como exemplo desse descuido, uma vez que em seu resumo afirma que o trabalho foi elaborado com o intuito de contribuir para que alunos possam superar as dificuldades de aprendizagem, mas em seu texto não apresenta qual concepção de dificuldades de aprendizagem norteia sua pesquisa.

Parte dos trabalhos fundamentaram suas pesquisas e reflexões nas contribuições de Bernard Charlot sobre o fracasso escolar, sobre a aprendizagem e sobre as dificuldades na perspectiva da relação com o saber, nesses trabalhos foi observada a apresentação das concepções que nortearam as pesquisas sobre fracasso escolar relacionando-o com as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças em situação de fracasso escolar (KREPSKY, 2004; CRUZ, 2006;



OMURO, 2006; BORGES, 2008; COSTA, 2008; YACOVENCO, 2011; GASPAR, 2011; CAMPOS, 2012; FISCHER, 2012).

Outros trabalhos analisam o fracasso escolar a partir do estudo de políticas públicas. Como é o caso de Omuro (2009) que analisa a política de ciclos na visão dos alunos; Bahia (2002), que estuda implantação dos programas de Classes de aceleração em Diadema – SP Aceleração (1996) e do Regime de Progressão Continuada (1997); Campos (2012) que analisa a proposta de recuperação paralela em matemática.

Dos trabalhos sobre fracasso escolar e que ouviram crianças, um deles foi realizado na perspectiva das representações sociais, Martini (1999), que realiza sua pesquisa comparando as representações sociais de professores e alunos brasileiro e chilenos em relação ao fracasso escolar por meio de redes de associações e de entrevistas semi-estruturadas individuais e em grupos com professores e alunos do Ensino fundamental e Médio. Segundo a autora, o Chile apresenta-se em situação melhor no enfrentamento do fracasso escolar do que o Brasil, possivelmente porque naquele país o fracasso escolar seja considerado como questão política e social e não somente pedagógica e que no Brasil os professores consideram que o fracasso escolar esteja vinculado às condições do aluno e de sua família (MARTINI, 1999).

A Psicologia aplicada, ao longo dos 17 anos considerados nesse trabalho (1996 a 2012) fundamentou a realização de quatro trabalhos que ouviram crianças, quais sejam Viecili (2003), Paiva (2003), Moreira (2006) e Coser (2009). O que evidencia a influência desse campo do conhecimento no estudo do fracasso escolar, considerando o problema investigado como uma questão de treino de respostas e de comportamento para a obtenção da resposta, da habilidade e do comportamento adequados.

A mesma fragilidade presente nos trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem em relação às concepções de crianças e de infâncias também ocorre nos trabalhos sobre fracasso escolar. Coser (2009) cita as categorias crianças e infância, mas não apresenta quais concepções nortearam sua pesquisa; outros trabalhos citam uma das categorias (VIECILI, 2003; MOREIRA, 2006), mas não conceituam nenhuma dessas categorias e Paiva (2003) não cita nenhuma das duas categorias.

Diante dos dados do levantamento no Banco de teses e dissertações da Capes, o que representa conhecer as reflexões sobre os temas considerados

pertinentes à construção do conhecimento nos Programas de Pós-graduação brasileiros, me aproprio das palavras de Arroyo e Abramowicz, quando consideram que

avançamos tanto na procura de explicações convenientes, que se aprofundem nos processos institucionais e históricos da produção dos fracassos. [...] Faltam políticas de Estado para desconstruir a cultura política, escolar e docente da reprovação-retenção, que produz os milhões de fracassados” (ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009, p. 7).

O que evidencia que as considerações de Tiballi (1998), apresentadas em sua tese continuam apropriadas no que se refere às pesquisas sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem, uma vez que as dificuldades de aprendizagem têm sido equivocadamente apresentadas como evidência do fracasso escolar. Segundo essa autora

[...] a dificuldade de aprendizagem, fato comum, previsível e nada alarmante em qualquer instituição de ensino, tem sido apresentada como evidência do fracasso da escola pública e não como o início de um processo individual que somente se não superado, resultaria no fracasso escolar do aluno, ou seja, em sua exclusão do sistema de ensino. (TIBALLI, 1998, p. 78).

Segundo Tiballi (1998), as dificuldades de aprendizagem são acontecimentos, de certa maneira, “naturais” no processo de aprendizagem. A não superação dessas dificuldades é que pode resultar em situações de fracasso escolar. Identificar essas situações, orientar as crianças na superação desses obstáculos à aprendizagem, considerar que todas as crianças têm o direito de aprender requer importantes e necessárias mudanças de concepções em relação à aprendizagem, às dificuldades de aprendizagem, à criança e à infância.

## **2.4 As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar nos periódicos da Capes**

Este balanço tem como objetivo apresentar os trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar publicados nos periódicos da Capes com Web/Qualis A1 desde 1996 até 2012 com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa

utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar são concebidos nesses trabalhos e, dentre estes trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças. Nas pesquisas realizadas com crianças, serão identificadas as concepções utilizadas nesses trabalhos norteadas pelas concepções de crianças e de infâncias que nortearam essas pesquisas.

A partir de análise nos periódicos da área da educação classificados com conceito Qualis/Capes A1<sup>24</sup> (com publicação desde o ano de 1996 e com publicações relacionadas à educação escolar e demais temas a este decorrentes), e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)<sup>25</sup> referente aos trabalhos que trataram dos temas: **dificuldade de aprendizagem** e **fracasso escolar** foi possível perceber que estes se tratam de temas que tenham configurado regularmente como alvo de interesse da comunidade científica, o que pode ser observado no quadro e gráfico a seguir. Em alguns periódicos esses temas não foram discutidos, o que indica que, mesmo sendo classificados como periódicos da subárea da Educação, estes não apresentaram nenhuma pesquisa sobre os dois problemas que mais comprometem a educação brasileira, uma vez que há número bastante significativo de crianças (além de adolescentes, jovens e adultos) que não conseguiram superar as dificuldades de aprendizagem e de permanência no sistema de educação escolar representando o principal desafio para o sistema público de educação, ou seja, cumprir o está previsto em documentos como na Constituição Federal do Brasil/1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação/1996 entre outros.

**Quadro 4 - Artigos publicados nos periódicos na área da educação classificados com Qualis/Capes A1**

REVISTA	FRACASSO ESCOLAR	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
CADERNO DE PESQUISA FCC	6	2
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO – UNESP	0	3

<sup>24</sup> Revista brasileira de educação (Anped), Cadernos de pesquisa (FCC), Ciência e educação (Unesp), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Revista da Faculdade de Educação, Psicologia: Reflexão & Crítica (UFRS), Revista Pro-Posições, publicação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Revista Educação e Sociedade (CEDES), Educação e Pesquisa (FEUSP), Revista Brasileira de História, publicação da Associação Nacional de História (ANPUH), Dados, publicação do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), História, Ciências e Saúde – Manguinhos, publicação da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz e Revista Brasileira de Ciências Sociais, publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

<sup>25</sup> Esta revista integrou o grupo de periódicos por ser a primeira revista brasileira na área da educação e por sua relevância na produção científica.

DADOS	0	0
EDUCAÇÃO E PESQUISA - FEUSP	9	2
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - CEDES	3	0
HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE-MANGUINHOS	0	0
PRÓ POSIÇÕES - UNICAMP	4	0
PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA - UFRS	4	10
REV BASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS	0	0
REV BASILEIRA DE HISTÓRIA	0	0
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO - ANPED	9	0
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (REBEP) B1	7	1
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>18</b>

Fonte: Busca realizada nos sites das revistas selecionadas no site da Capes

A partir da busca realizada, utilizando os descritores **dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar**, foi possível identificar 60 artigos, 18 artigos sobre dificuldade de aprendizagem e 42 artigos sobre fracasso escolar, que foram lidos da íntegra com o intuito de identificar as concepções de fracasso escolar, de dificuldades de aprendizagem que balizaram a construção dessas pesquisas para conhecer o referencial teórico-metodológico dessas pesquisas; e, ainda, quais desses tiveram crianças como interlocutoras e quais as concepções de criança e de infância

É importante ressaltar que somente dois artigos, **A organização do ensino fundamental em ciclos**: algumas questões (MUNHOZ, 2009) e o **Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?** (CRAHAY, 2007), foram relacionados nas duas listas de publicações. O que evidencia o quanto as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar como fenômenos independentes, movimento semelhante ao identificado nas pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação no período considerado nessa pesquisa (1996 a 2012).

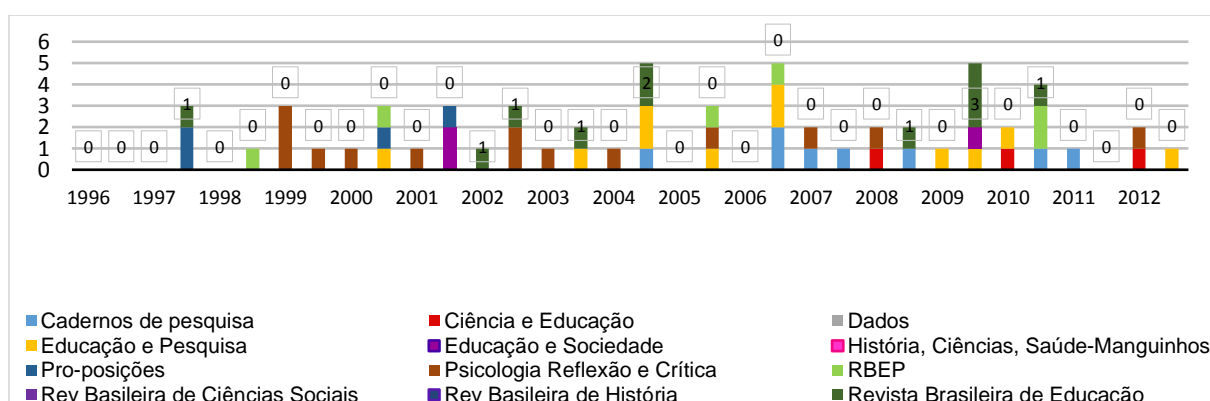
E, ainda, os artigos **Política educacional e poder local**: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos (FERREIRA, 2002); **Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas** (COSTA; RIBEIRO, 2012) e **Intelligence, age and schooling**: data from the Battery of Reasoning Tests (BRT-5) (PRIMI, 2012) não tratam do tema dificuldades de

aprendizagem. Dessa forma, o total de artigos analisados passa de 60 para 55 (15 artigos sobre dificuldades de aprendizagem e 40 artigos sobre fracasso escolar).

Conforme pode ser observado no quadro anterior, a revista *Psicologia Reflexão e crítica – UFRS* foi a revista que mais publicou artigos sobre dificuldades de aprendizagem (evidenciando a hegemonia do campo da Psicologia nos trabalhos nas pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem). Em relação às pesquisas sobre fracasso escolar, a *Revista brasileira de educação – Anped* e a *Revista Educação e pesquisa - FEUSP* foram as que mais publicaram sobre o tema.

O Gráfico 22 foi construído com o intuito que melhor apresentar o movimento das publicações sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem ao longo do período considerado nesse trabalho.

**Gráfico 22 – As dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar nos periódicos QUALIS/CAPES A1 1996 a 2012**



*Gráfico elaborado a partir de busca realizada nos periódicos da Capes Web/qualis A1.*

A partir do Gráfico 22, é possível perceber que o tema fracasso escolar (segunda coluna de cada ano) apresenta certa regularidade nas publicações, enquanto que o tema dificuldades de aprendizagem (primeira coluna de cada ano) inicia as publicações em 1999 com três artigos, mantém a frequência de um artigo ao ano, ficando um período sem publicações e retorna em 2007 com duas publicações anuais. Número bastante reduzido diante da grandeza do problema.

Enquanto as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam não resultam no fracasso escolar não incomodam tanto quanto esse aluno evade da escola ou é reprovado? Há diferença no modo de desenvolver pesquisa sobre

fracasso escolar e sobre dificuldades de aprendizagem? As crianças participaram nessas pesquisas? Se participaram, de que maneira isso aconteceu?

Primeiramente, serão apresentados os trabalhos realizados sobre dificuldades de aprendizagem, em seguida serão apresentados os trabalhos sobre fracasso escolar.

#### *2.4.1 A dificuldade de aprendizagem nos periódicos da Capes e as pesquisas com crianças*

Como foi dito anteriormente, para fazer o levantamento das produções sobre dificuldades de aprendizagem foi utilizada a ferramenta de busca de cada periódico selecionado e do Scielo (Scientific electronic library online), utilizando o descritor **Dificuldade aprendizagem**. Por meio dessa busca foram identificados dezoito artigos que tratam desse tema. De acordo com o gráfico abaixo é possível perceber que o tema não despertou muito interesse por parte dos pesquisadores, uma vez que em 17 anos apenas 18 trabalhos foram publicados, tendo dois intervalos sem publicação, de 1996 a 1998 e depois de 2005 a 2006, ou seja, 5 anos sem que nenhum trabalho sobre dificuldades de aprendizagem fosse publicado nessas revistas.

No período destacado, a Revista Psicologia reflexão e crítica, comprovando a influência da Psicologia nos estudos sobre dificuldade de aprendizagem, publicou 10 trabalhos, representando mais de 50% das publicações.

A leitura desses artigos teve como objetivo identificar as metodologias/técnicas utilizadas para pesquisarem esse tema, quem foram os sujeitos dessas pesquisas. Posteriormente, serão identificados quais desses trabalhos foram realizados com crianças, e desses identificar quais tiveram crianças como interlocutoras na produção dos dados, bem como quais concepções de dificuldades de aprendizagem nortearam a pesquisa. E, ainda, verificar se esses trabalhos estabelecem alguma relação entre esses dois fenômenos de fracasso escolar ou se são considerados como fenômenos distintos como foi percebido no balanço das teses e dissertações realizado neste trabalho.

*As metodologias/técnicas/instrumentos na pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem*

Como pode ser observado no Quadro 5 (a seguir), mais de 40% dos artigos desenvolveram suas pesquisas com crianças. Entretanto, ao se observar as técnicas/instrumentos utilizados percebe-se que técnicas e instrumentos desenvolvidos no campo da Psicologia foram utilizados em mais de 40% desses trabalhos.

Dessa maneira, é necessário conhecer de que forma as crianças foram convidadas a participarem nessas pesquisas, de que forma colaboraram na produção dos dados. Nos trabalhos que utilizaram de entrevistas quem foram os sujeitos da pesquisa?

<b>Quadro 5 - Artigos sobre dificuldades de aprendizagem Periódicos da Capes (1996 a 2012)</b>					
<b>Metodologia/técnica/instrumentos</b>			<b>Sujeitos</b>		
<b>Entrevistas</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>	<b>Crianças</b>	<b>7</b>	<b>43,75%</b>
<b>Instrumentos psicométricos</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>	<b>Professores</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>
<b>Instrumentos psicométricos</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>	<b>Coordenadores pedagógicos</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>
<b>Avaliação assistida</b>					
<b>Oficina</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>	<b>Adolescentes</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>
<b>Pesquisa documental</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>			
<b>Pesquisa-ação</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>			
<b>Pesquisa bibliográfica</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>			
<b>Testes/treinos</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>			

Quadro elaborado a partir do levantamento realizado nos periódicos avaliados pela Capes com WebQualis A1.

Observando o quadro acima, constata-se que apenas dois trabalhos utilizaram de entrevistas, **Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids** (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, vol.36, no.3, dez 2010), de Eliana Miura Zucchi, et al., vinculado à área da saúde pública, considera que uma das características mais marcantes da epidemia da Aids é a restrição de direitos humanos. Uma vez que crianças e jovens infectados ou afetados pela Aids são particularmente vulneráveis a sofrer estigma em ambientes educacionais, levando a enfrentarem, também, dificuldades de aprendizagem (usa o termo criança, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, mas não apresenta nenhuma concepção, cita infância uma vez). Os autores analisaram episódios de estigma e discriminação relacionados ao HIV/Aids na escola por meio de estudo populacional em que foram analisadas sete entrevistas em profundidade com coordenadores pedagógicos de seis escolas públicas e privadas, de ensino infantil e fundamental, na cidade de São Paulo. As coordenadoras foram convidadas a falar sobre o que as crianças sentem em relação à estigmatização que elas enfrentam quotidianamente. Ou seja, nessa pesquisa o adulto é quem está autorizado a falar pelas crianças e jovens.

O outro artigo que também utilizou de entrevista foi o de Claudia Leme Ferreira Davis et al., **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil** (CAD. PESQUI., Dez 2011, vol.41, no.144) sobre formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas com algumas pessoas envolvidas na formação continuada, que trabalham em dezenove secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões do Brasil.

Os artigos selecionados evidencia três grandes direcionamentos nos estudos sobre dificuldades de aprendizagem, os princípios teóricos da Psicologia aplicada, a psicologia cognitiva de Piaget e a psicologia histórico cultural de Vygotsky. Dessa forma, os artigos serão apresentados seguindo esse critério com o intuito de mostrar de que maneira cada perspectiva teórica influenciou as pesquisas, uma vez que não se observou predominância de uma ou outra.

Na perspectiva teórica da Psicologia aplicada, Paula Cristina Medeiros et al. Publicaram o artigo **A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2000, vol.13, no.3) com o objetivo de avaliar as relações entre o desempenho acadêmico,



os aspectos comportamentais e o senso de autoeficácia, em 52 crianças de ambos os sexos, com idade de oito a onze anos e onze meses, cursando da primeira à quarta série, com nível intelectual avaliado em pelo menos médio inferior.

Os sujeitos foram divididos em dois grupos: “G1-26 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhadas a um Ambulatório de Psicologia vinculado a um Hospital Escola; e G2-26 crianças com bom desempenho acadêmico avaliado por teste de Desempenho Escolar” (MEDEIROS et al. 2000, p. 327).

Neste trabalho foram utilizados os instrumentos psicométricos: Roteiro de Avaliação de Auto-eficácia e Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, além do teste de desempenho escolar. De acordo com as autoras, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram uma avaliação significativamente mais baixa quanto ao senso de autoeficácia e seus pais as caracterizaram com mais dificuldades comportamentais, comparando com os resultados do grupo de crianças com melhor desempenho escolar. Dessa forma, estas consideram haver relação entre o desempenho acadêmico, o senso de autoeficácia e os indicadores de dificuldade comportamentais. Não cita infância, nem fracasso escolar, não apresenta concepção de criança, nem de dificuldade de aprendizagem.

Seguindo a linha da Psicologia aplicada, Elaine Sabino Gonçalves e Sheila Giardini Murta publicaram o artigo **Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2008, vol.21, no.3) com o intuito de descrever os efeitos de uma intervenção em habilidades sociais sobre comportamentos pró-sociais, autoconceito e aceitação pelos pares, em três crianças, baseado em técnicas cognitivo-comportamentais e foi feito em grupo, em 20 sessões. Três crianças participaram da intervenção, uma apresentavam problemas de comportamento agressivo e dificuldade de aprendizagem, gênero feminino e com 9 anos de idade; outra era agressiva, do gênero masculino, com 7 anos de idade; a terceira criança apresentava timidez excessiva, dificuldade de aprendizagem, do gênero masculino, com 13 anos de idade. As autoras recomendam que programas futuros voltados para crianças com dificuldades de aprendizagem estendam o treinamento em habilidades sociais para o contexto escolar.

Mesmo que essas pesquisas tenham sido realizadas com crianças, em nenhum desses artigos foi apresentada a concepção de criança que balizou esses estudos, aparentemente consideram apenas a idade para definir se o indivíduo é ou não criança, não consideram outros aspectos na definição dos participantes nas

pesquisas e esses são avaliados a partir dos scores obtidos por meio de aplicação de instrumentos psicométricos e dos scores um grupo controle, crianças com bom desempenho. Apenas Gonçalves e Murta (2008) (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2008, vol.21, no.3) citaram infância, entretanto não apresentaram com qual concepção trabalharam. Tratam de dificuldades de aprendizagem como se fosse uma concepção solidamente estruturada que dispensasse qualquer elaboração nesse sentido, uma vez que a culpa pelas dificuldades de aprendizagem é da própria criança. Nenhum desses trabalhos trataram do fracasso escolar.

Gabriela Raeder da Silva Carneiro, Selma de Cássia Martinelli e Fermino Fernandes Sisto publicaram o trabalho **Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2003, vol.16, no.3). Embasado na linha teórica da epistemologia genética, esse trabalho considera a relação entre o autoconceito e as dificuldades de aprendizagem e o fato de esse ser, segundo a literatura, um constructo multidimensional como determinante na construção do autoconceito por parte das crianças. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi verificar se haveria diferenças significativas entre níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do ensino fundamental.

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se uma escala elaborada por Sisto (2001a) para avaliar a dificuldade de aprendizagem na escrita e outra escala para avaliação do autoconceito. A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do ensino fundamental. Mesmo que esse trabalho tenha sido realizado com crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem, os autores não apresentam quais concepções de criança, de dificuldades de aprendizagem sustentaram a pesquisa e, ainda, fracasso escolar e infância não foram citados nos trabalhos.

O artigo **Oficina de informática com meninos e meninas de rua: relato de uma experiência**, Claudia Rabello de Castro, Maria Lucia Seidl de Moura e Armando Ribeiro, (REVISTA PSICOLOGIA, REFLEXÃO E CRÍTICA, v. 12, n. 1, 1999), desenvolvido na perspectiva vygotskyana, trata-se de um relato de experiência sobre oficina de informática realizada com adolescentes de rua, com idade de 13 a 17 anos, em instituição não governamental. Como intuito de mediar os adolescentes a usar o computador para escrever suas histórias, visando a elaboração de uma publicação. De acordo com os autores

Há evidências, tanto da dificuldade de meninos e meninas de rua em conseguir escolarizar-se, como de que valorizam a escola, embora não sejam bem sucedidos nela, o que faz com que se sintam incapazes como aprendizes. O computador pode ser pensado como instrumento mental, com status de bem de consumo valorizado, associado a domínio da tecnologia e sofisticação intelectual, e ser uma via para reintroduzir a aprendizagem formal, de forma não associada a fracassos anteriores. (CASTRO, MOURA, RIBEIRO, 1999, p. 241).

Segundo os autores, o objetivo era propiciar mudanças sociais e cognitivas, bem como influenciar na modificação do vínculo entre a aprendizagem formal e esses adolescentes. Não conceitua criança, dificuldades de aprendizagem, sendo que fracasso escolar e infância nem são citados.

Os três artigos seguintes fazem um movimento de complementação do uso de instrumentos psicométricos e o conceito de Zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotsky. Segundo esses trabalhos, esse conceito trata-se da

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (BATISTA; NUNES; HORINO, 2004, p. 97) (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2004, vol.17, no.3).

O artigo de Margaret Rose Santa Maria e Maria Beatriz Martins Linhares, com o título **Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve**. (PSICOL. REFLEX. CRIT., 1999, vol.12, no.2), também embasado na teoria de Vygotsky, relata o trabalho desenvolvido em um grupo relativamente homogêneo de acordo com avaliação psicométrica considerados com deficiência mental leve. Trabalho desenvolvido com o intuito de demonstrar que a avaliação assistida, baseada no conceito de Zona de desenvolvimento proximal, permite identificar variação intra-grupo. Participaram desse estudo 29 crianças de oito a onze anos, de primeira a terceira série, realizando “tarefas de perguntas de busca de informação com exclusão de alternativas e de raciocínio analógico” (PSICOL. REFLEX. CRIT., 1999, vol.12, no.2, p. 395). Não cita infância e não apresenta concepção de criança, de fracasso escolar e de dificuldades de aprendizagem.

Embasadas na teoria de Vygotsky, Silvia Helena Tortul Ferriolli, et al. dão continuidade às publicações sobre dificuldades de aprendizagem com o trabalho **Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2001, vol.14, no.1). Segundo as autoras este trabalho objetiva detectar indicadores de potencial cognitivo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar, com a utilização de procedimento combinado de avaliação psicométrica (Raven) e avaliação assistida (Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Diversas - Pbfd) realizada antes e depois da intervenção psicopedagógica. Para tanto, foram avaliadas 20 crianças de 8 a 11 anos, encaminhadas para atendimento psicológico na área da Saúde com queixa de dificuldade de aprendizagem.

A partir da grande variação nos percentis obtidos com a avaliação psicométrica de Raven, as autoras consideram que

crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, encaminhadas para atendimento psicológico na área da Saúde, apresentam diversidade quanto ao desempenho intelectual, medido por avaliação psicométrica. No presente trabalho, a classificação intelectual das crianças variou de deficiente até inteligência acima da média. (FERRIOLLI, et al, 2001, p. 42).

De acordo com Ferriolli et al. (2001) as crianças possuem potencial de aprendizagem além daquele estimado por meio dos testes psicométricos, o que torna necessário criar mini situações de ensino-aprendizagem, com o intuito de identificar recursos cognitivos e não apenas dificuldades, para que as crianças consideradas com problemas de aprendizagem por meio dos testes psicométricos sejam retiradas de categorias diagnósticas potencialmente baixa. Dessa forma,

reconhecer a sensibilidade das crianças à mediação ou assistência do outro, permite que seu processo de aprendizagem possa ser redefinido sob um ponto de vista mais otimista, de acordo com a proposta de "experiência de aprendizagem mediada" formulada por Feuerstein e colaboradores (1980) (FERRIOLLI et al., 2001, p. 42).

Mesmo que esse trabalho não evidencie as concepções de dificuldades de aprendizagem e criança (aparentemente considera apenas a idade para definir esse indivíduo) e de não relacionar as dificuldades de aprendizagem com fracasso escolar e de não trabalhar com nenhuma concepção de infância, esse trabalho apresenta um

movimento interessante, que é o de constatar que os testes de mensuração não são capazes de definir, medir, classificar e avaliar os recursos cognitivos de cada criança.

**Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2004, vol.17, no.3), de Cecília Guarnieri Batista, Sílvia da Silveira Nunes e Letícia Enya Horino, seguindo a concepção de Vygotsky, visa a discutir uma proposta de avaliação do "nível de desenvolvimento potencial" em crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) e dificuldades de aprendizagem. Para tanto, são utilizados os testes WISC verbal, avaliação do desempenho escolar em grupo e avaliação assistida individual, QI; o procedimento foi acrescido da observação de "espertezas", ou seja, de atuações que indicam capacidades cognitivas, fora da situação formal de avaliação. Como sujeitos dessa pesquisa foram selecionadas crianças com baixos valores obtidos nesses testes. Segundo as autoras, há evidências de aquisições na situação de avaliação assistida e de competências cognitivas variadas na análise das "espertezas". Já que os testes padronizados foram utilizados para identificação do nível de desenvolvimento real das crianças. Todavia, as autoras ressaltam que

Para fins educacionais, entretanto, faz muito mais sentido a avaliação do nível de desenvolvimento potencial, centrando-se em tarefas e habilidades que o indivíduo já realiza com ajuda ou apoio, em situações favoráveis, e não em realizações independentes, presentes mesmo em situações adversas (como é o caso, por exemplo, de um exame de seleção). Além disso, com essa abordagem, o fenômeno é focado de modo mais abrangente do que o possibilitado pela análise de componentes cognitivos, pois o que se estuda são as interações constitutivas das habilidades observadas. (BATISTA; NUNES; HORINO, 2004, p. 382).

Dessa forma, a proposta das autoras é apresentar uma complementação dos dados obtidos com os testes padronizados por meio da avaliação assistida visando a identificar as espertezas de cada criança e dessa forma identificar o nível de desenvolvimento potencial de cada uma delas. Não conceitua criança, nem dificuldades de aprendizagem, nem infância.

O que a leitura desses trabalhos evidenciou que os trabalhos realizados pautaram-se na análise dos comportamentos e respostas dadas pelas crianças às atividades propostas. Consideram a criança, ora como vilã das dificuldades de aprendizagem por não apresentarem estágio de desenvolvimento esperado ou por não possuírem "bagagem cultural" esperada pela escola; ora como vítima quando a

escola não reconhece suas diferenças culturais e linguísticas ao organizar e planejar sua prática pedagógica.

É possível também afirmar que em nenhuma pesquisa foi considerada a criança como interlocutora nas pesquisas sobre dificuldade de aprendizagem. Nem mesmo nos trabalhos orientados pelo referencial histórico cultural, a criança foi considerada como interlocutora na pesquisa, a sua participação se restringiu a dar respostas a testes padronizados.

#### 2.4.2 O fracasso escolar nos periódicos da Capes e as pesquisas com crianças

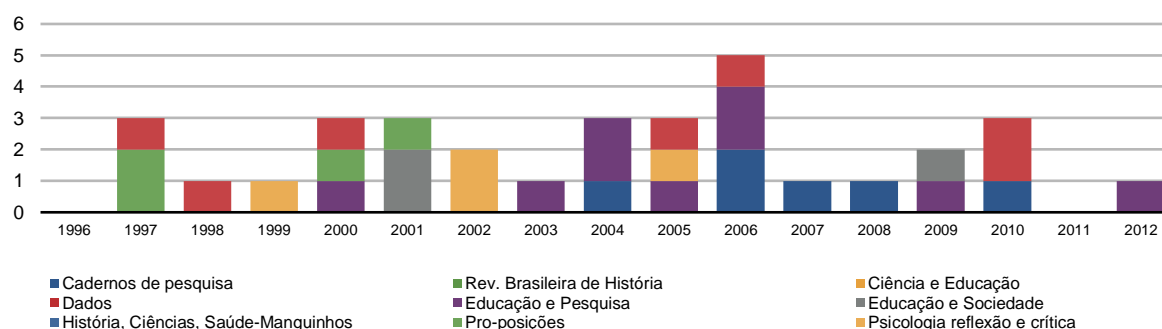
A partir do quadro a seguir, é possível verificar que o fracasso escolar se trata de um tema que tenha sido pesquisado com certa regularidade nos periódicos apresentando três picos de produção nos anos de 2004, de 2005 e de 2009, com queda significativa das produções a partir de 2010.

Quadro 6 - Artigos sobre fracasso escolar - Periódicos da Capes (1996 a 2012)					
Metodologia			Sujeitos		
Balanço	4	10%	Adolescentes	5	12,5%
Entrevista	10	25%	Crianças	8	20%
Estudo de caso	3	7,5%	Professores	9	22,5%
Instrumentos psicométrico	1	2,5%	Pais	1	2,5%
Observação	2	5%	Alunos	1	2,5%
Pesquisa documental	8	20%			
Pesquisa etnográfica	3	7,5%			
Pesquisa de exploração	1	2,5%			
Pesquisa-ação	1	2,5%			
Questionário	1	2,5%			
Pesquisa bibliográfica	10	22,5%			
Teste-treino	1	2,5%			

Quadro elaborado a partir do levantamento realizado nos periódicos avaliados pela Capes WebQualis A1.

Como é possível perceber pelo Gráfico 23 elaborado a partir de levantamento com as ferramentas de busca em cada um dos periódicos, das 12 revistas consideradas nessa pesquisa, a **Revista brasileira de educação** (publicação da Anped), a **Revista educação e pesquisa** (publicação da Faculdade de educação da USP) e **Revista brasileira de estudos pedagógicos** são as que mais publicaram trabalhos sobre esse tema. No total, 42 artigos compõem o corpus do levantamento sobre publicações que tratam do tema fracasso escolar nesses periódicos, que serão apresentados agrupados por temáticas.

**Gráfico 23 - Fracasso escolar nos periódicos na área da Educação classificados com Qualis/Capes A1 1996 a 2012**



*Gráfico elaborado a partir do levantamento realizado nos periódicos avaliados pela Capes WebQualis A1.*

Os estudos sobre o fracasso escolar apresentam, em sua maioria, explicações para o fenômeno. A produção do fracasso escolar estudada por meio de pesquisa etnográfica; dualidade da educação no ensino médio (propedêutico ou profissionalizante); pesquisa qualitativa e as percepções docentes sobre a produção do fracasso escolar relacionadas às condições econômicas e sócio-psicológicas da criança e de sua família; promoção automática; organização das escolas em ciclos; superação do fracasso por meio de gestão do controle; alfabetização e novas abordagens da leitura e da escrita; as novas tecnologias como instrumento

pedagógico no combate do fracasso escolar foram os temas discutidos nas (42) publicações no período considerado nessa pesquisa.

#### *2.4.1 As metodologias/técnicas/instrumentos na pesquisa sobre o fracasso escolar*

Como pode ser constatado por meio do Quadro 5, as pesquisas desenvolvidas sobre o fracasso escolar recorreram a maior diversidade de metodologia/técnicas/instrumentos.

Os artigos sobre dificuldades de aprendizagem se diferem dos artigos sobre fracasso escolar no que diz respeito à estruturação e fundamentação teórico-metodológica, o que determina leituras distintas em relação a esses dois agrupamentos de trabalhos. Dessa forma, enquanto os trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem foram organizados de acordo com as linhas teóricas, os trabalhos sobre o fracasso escolar foram organizados de acordo com as explicações elaboradas para esse fenômeno.

Em relação às técnicas de coleta de dados, a entrevista foi a mais utilizada (utilizada em 25% dos trabalhos). Dos 10 trabalhos que utilizaram de entrevistas, 4 entrevistaram crianças, 2 entrevistaram professores e crianças e o restante entrevistaram somente professores e demais profissionais da educação. Após leitura dos trabalhos que afirmaram terem ouvido crianças, percebe-se quadro posicionamentos: a) A criança é a culpada pelas dificuldades de aprendizagem; b) A escola não sabe lidar com as dificuldades de aprendizagem; c) A escola não conhece, não sabe lidar com seus alunos; d) A escola participa na construção das identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, seja na construção de relações mais igualitárias.

#### *O fracasso escolar e as pesquisas com crianças: de quem é a culpa?*

O primeiro agrupamento de trabalhos que ouviram crianças foi considerado como aquele que atribui às crianças e às suas condições (sejam biológicas ou cognitivas) a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem que elas enfrentam. **Aprendendo a ler e escrever: a narrativa das crianças sobre a**



**alfabetização** (PSICOLOGIA REFLEXÃO E CRÍTICA, 1999, v. 12, n. 2), de Jane Correa e Morag MacLean, seguindo a linha da Psicologia aplicada, aparenta ser o primeiro trabalho realizado com o intuito de interpretar as crianças sobre as dificuldades de aprendizagem. Segundo as autoras,

Trabalhando com crianças com problemas de aprendizado escolar, alguns psicólogos vêm usando como instrumento auxiliar para o seu diagnóstico uma tarefa que consiste em pedir que as crianças desenhem a figura de duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende. Depois é, então, solicitado à criança que conte uma história a partir de seu desenho (ver a esse respeito Weiss, 1992). Essa tarefa é conhecida como o desenho da dupla educativa. (CORREA; MACLEAN, 1999, p. 274).

Por meio dessas atividades, os psicólogos clínicos visam a diagnosticar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como compreender o vínculo que a criança estabelece com o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto,

foram entrevistadas, ao final do ano letivo, trinta e oito crianças vindas de famílias de baixa renda e que freqüentavam uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Vinte crianças haviam sido promovidas para a segunda série. A média de idade dessas crianças era de 8 anos e 5 meses, sendo 15 meninas (média de idade: 8 anos e 5 meses) e cinco meninos (média de idade: 8 anos e 5 meses). Dezoito crianças haviam sido reprovadas, devendo, portanto, repetir a primeira série no ano seguinte. A média de idade dessas crianças era de 8 anos e 8 meses, sendo seis meninas (média de idade: 8 anos e 9 meses) e 12 meninos (média de idade: 8 anos e 7 meses). (CORREA; MACLEAN, 1999, p. 275).

Segundo as autoras, o que se pôde observar por meio dos desenhos e das narrativas é que há relação direta entre a situação real da criança e a narrativa por ela produzida, independentemente de seu gênero. Outra observação feita pelas autoras é a de que o significado social de aprender a ler e escrever relacionados à aprovação de seus familiares e professores é almejado pelas crianças.

No que se refere às crianças com dificuldades de aprendizagem, as autoras observaram que essas se dedicaram a descrever situações cotidianas da escola ou as atividades realizadas, **não** se referindo às dificuldades enfrentadas por elas em relação à aprendizagem.

De acordo com as autoras, as crianças destacaram o esforço como elemento essencial para a aprendizagem e que consideram a inteligência como resultado da

aprendizagem, o que difere da concepção do estudo, que consideram a inteligência como característica estável; ainda, que as crianças com mais habilidade intelectual se esforçam mais em suas atividades intelectuais. Outro ponto destacado pelas crianças se refere à importância que as crianças atribuem à ação do professor, sendo figura importante no processo de ensino e aprendizagem.

José Gonçalves Medeiros e Rosária Maria Fernandes da Silva, fundamentados na perspectiva teórica de Skinner (1957/1974) publicaram o artigo **Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização** (PSICOL. REFLEX. CRIT., 2002, vol.15, no.3) resultado de estudo fundamentado nos estudos de equivalência de estímulos desenvolvido com um grupo de 7 crianças repetentes e apresentando ausência de repertório de leitura e escrita, com idade entre 7 e 16 anos, em processo de alfabetização, que estavam cursando a 1ª série, com o objetivo de investigar os efeitos de testes de leitura realizados durante as etapas de um procedimento de *matching* (pré-teste, aprendizagem e pós-teste). Os autores citam como limitação desse tipo de atividades a variabilidade dos resultados e a dificuldade de aplicar os testes coletivamente, ou seja em sala de aula.

Nessas pesquisas não trabalham com a concepção de infância, e criança é considerada como o indivíduo de pouca idade, em idade escolar. As dificuldades de aprendizagem são identificadas por meio do rendimento das crianças nas avaliações padronizadas.

O segundo agrupamento considera que a escola como produtora do fracasso escolar por não saber lidar com as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam em relação aos conteúdos escolares. Marília Pinto de Carvalho, em seu artigo **Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso** (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, ano XXII, n. 77, dez. 2001), considera que as principais políticas para a educação brasileira centram-se atualmente na “correção de fluxo escolar”, na diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de programas de “aceleração”. Os resultados dessas políticas são avaliados por meio de estatísticas de desempenho escolar como indicativos de grandes vitórias. Diante desse fato, Carvalho (2001) observa o avesso da produção desses dados, isto é, busca compreender como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. E de que maneira esses dados não usados para maquiagem as estatísticas da ignorância e do fracasso do sistema escolar. Esta análise é baseada em dados

obtidos em observações, entrevistas com a professora e consultas a documentos de uma escola pública de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de um município da região metropolitana de São Paulo, em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, aquele que tivesse pelo menos três conceitos “NS” (não satisfatório) ao longo do ano em português e matemática e, com esse critério, encontramos 150 alunos do ensino fundamental, dos quais 21 eram da 4ª série.

Carvalho (2001) considera que

aquilo que nos discursos oficiais aparece como melhoria de fluxo, racionalização, eficiência e mesmo elevação da qualidade do ensino, no contexto da escola significava apenas excluir da lista de retidos os alunos que “vão levando”, e manter o número o mais baixo possível, inventando o conceito “NS mesmo”. Isto é, o principal efeito das medidas de progressão automática era que a escola envolvia-se, antes de qualquer coisa, com a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente. (CARVALHO, 2001, p. 250).

Ou seja, por meio de uma gestão do controle, as escolas são orientadas a construir índices que camuflam as situações de fracasso enfrentadas quotidianamente pelos alunos no sistema escolar brasileiro, principalmente o público.

Carvalho (2001, p. 250) encerra seu texto afirmando que percebeu a “ausência de qualquer discussão coletiva consistente sobre planejamento, avaliação, recuperação etc. Aulas de reforço oferecidas durante o período normal de atividades, diminuindo, na prática, o tempo em classe do aluno que já apresentava dificuldades”. E, ainda, que se percebeu ausência de condições mínimas para um ensino com alguma qualidade, nem mesmo incentivos a cursos e outras atividades de formação.

Outro artigo que trata da relação entre formação docente e fracasso escolar foi elaborado por Norinês Paniacci Bahia com o título **Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar** (EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 35, n. 2, p. 317 – 329 mai./ago. 2009). Neste trabalho, Bahia (2009) apresenta resultados de um estudo realizado em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, no município de Diadema, durante três anos, na qual foram acompanhadas as trajetórias de 52 alunos que participaram do Projeto Classes de Aceleração, em 1999, com alunos das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), e o retorno destes para o ensino regular, em 2000 e 2001, com uma proposta de Progressão Continuada. Inicialmente, a autora apresenta reflexões sobre o preparo (capacitação) dos professores diante da implantação dessas ações. O estudo de caso foi realizado por meio de observações em salas de aula e entrevistas com alunos,

professores e coordenação. Segundo Bahia (2009), os resultados apontam para alguns descompassos entre os professores, sobre a compreensão dos objetivos e os pressupostos do projeto Classes de Aceleração; foi identificado também envolvimento diferenciado dos professores quanto aos problemas ou às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; a proposição de programas de capacitação e/ou orientações de preparo dos professores para a implantação dos dois projetos que ocorre apenas para os professores das Classes de Aceleração e não para os demais. A partir dessa pesquisa Bahia afirma que:

O propósito das ações governamentais para o combate à defasagem idade-série, bem como para o alcance de uma escola de qualidade, não é observado no estudo. Muito pelo contrário. Ao invés de uma inclusão dos excluídos na escola, foi observada a sua reclusão, porque não se está garantindo a melhoria do desempenho dos alunos. (2009, p. 317).

O que se observa nesse estudo é a crítica à correção do fluxo somente, sem desenvolver trabalho que contemple o processo de aprendizagem desse aluno.

O terceiro agrupamento refere-se aos trabalhos que consideram que a escola não conhece, não sabe lidar com seus alunos. **Gênero e educação pública: uma comparação entre o Ciep e a escola comum (REBEP, v. 78, n. 188/189/190, 1997)**, artigo de Alba Zaluar Maria e Cristina Leal, baseado no referencial teórico de Bourdieu, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 1995 sobre as relações entre pobres, situados em diferentes cidades e bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro, oriundos de etnias, raças, religiões, fases e tipos de famílias diferentes e a educação/escola. O estudo realizado em três áreas pobres comparou a educação oferecida aos pobres em escolas comuns e Cieps (Centro integrado de educação pública) e levantou as visões sobre o trabalho pedagógico, formação de professores, qualidade do ensino, sistema de avaliação, educação e cultura popular, evasão e repetência e violência repercutindo diferentemente em cada gênero. Segundo as autoras, a questão do gênero (diferença culturalmente construída e não somente determinação biológica) constituiu um demarcador importante das imagens sobre a educação, o êxito/fracasso escolar, a profissionalização e as práticas de violência física e simbólica no bairro e nas escolas. Para realização da pesquisa foram realizadas entrevistas com diferentes atores: diretores, professores, alunos, em sua maioria do sexo feminino, com idade de 11 a 13 anos (menos proporção) e 14 a 17 anos e adultos responsáveis por esses alunos. Este é mais um trabalho que

considera que a escola fracassa por não saber lidar com essas crianças e adolescentes por conta das precárias condições físicas, de problemas em relação aos recursos materiais e humanos, além da ausência de projetos pedagógicos.

Mesmo que no resumo as autoras tenham relacionado o fracasso escolar e a questão do gênero, durante o texto não acontece essa discussão. Fala-se somente no fracasso da escola em não saber lidar com as diferenças de gênero e nem se discute as dificuldades de aprendizagem, nem as concepções de criança e de infância.

O artigo de Ana Canen, **Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural** (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001), considera que a escola, inserida no bojo de relações socioculturais desiguais, tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos universos culturais não correspondem aos dominantes. Canen (2001), baseada na perspectiva intercultural crítica e em estudo etnográfico realizado em uma escola pública de primeiro grau, discute diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural a fim de identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas, segundo as representações docentes no cotidiano escolar; detectar práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos; e incorporar as reflexões acima em propostas de formação docente voltadas à valorização da pluralidade cultural e à transformação do fracasso escolar. Canen (2001) encerra seu artigo afirmando que:

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e do saber docentes no cotidiano escolar constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais. (2001, p. 224).

Nesse sentido, pensar e construir uma formação docente embasada na busca por uma conscientização cultural em formação significa, considerar as representações docentes e o saber por eles desenvolvidos em seu cotidiano escolar, a fim de se incorporar “as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes” (CANEN, 2001, p. 222). Mesmo trabalhando em uma

perspectiva cultural crítica, a autora não apresenta concepção de criança, de infância, de dificuldades de aprendizagem e de fracasso escolar.

O **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista** (EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 26, n. 1, p. 67 – 81, jan./jun. 2000), de Sandra Maria Sawaya, tem como objetivo contribuir com elementos para o debate das questões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Realizou pesquisa de cunho etnográfico sobre a vida cotidiana das crianças e os usos de sua linguagem oral, teve como hipótese de trabalho a deficiência no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças das camadas populares decorrentes de suas condições de vida, que se refletia em seu modo de pensar, de se expressar, perceber e aprender. A pesquisa teve como sujeitos crianças que circulavam juntas pelo bairro da autora formando um grupo de amigos e que tinham histórias de fracasso escolar. Nos encontros com a pesquisadora, temas como a escola, a vida, os amigos, o bairro, as famílias, os desejos e os medos conduziam as conversas. Embasada na História Cultural da leitura e da escrita (Chartier, 1982; Hébrard e Chartier 1989; Certeau, 1990) e em Bourdieu, Sawaya considera que

há uma multiplicidade de formas de existência social da leitura e da escrita numa sociedade cuja escrita, cujo texto escrito, penetrou nos vários domínios da vida social dos indivíduos, sejam eles alfabetizados ou não. Usos e práticas distintos, apropriações múltiplas e heterogêneas, formas distintas de se fazer uma leitura caracterizam esses leitores desconhecidos. (SAWAYA, 2000, p. 74).

Nesse sentido, para que se possa compreender as atividades de leitura dos diferentes grupos sociais, é necessário situar e relacionar as formas de leituras e os textos lidos com a história da produção cultural, da transmissão cultural, bem como das condições sociais que produziram esses leitores (BOURDIEU, 1987, p. 138 apud SAWAYA, 2000, p. 74). Segundo a autora, é urgente a necessidade da escola conhecer a criança com a qual lida quotidianamente, conhecer suas capacidades e habilidades. A autora não evidencia qual concepção de criança e de infância norteiam a pesquisa, mas é possível considerar por meio do referencial teórico-metodológico que a concebe a criança como um sujeito com condições de narrar sobre seu cotidiano, seus sentimentos e suas opiniões. Um sujeito com condições de falar por ele mesmo.

Ana Cláudia Ribeiro Tavares e Andréa Tereza Brito Ferreira com o texto **Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife.** (REV. BRAS. EDUC., vol.14, no.41, 2009) critica a associação entre fracasso escolar e crianças provenientes de comunidades de baixo poder aquisitivo presentes em inúmeros diagnósticos e documentos norteadores das políticas públicas voltadas à educação. Em pesquisa etnográfica investigou as práticas e eventos de letramento em uma comunidade do Recife a partir da interação de crianças com a escrita por meio das redes sociais.

Segundo Tavares e Ferreira (2009), as sociedades são atravessadas por desigualdades variadas e complexas, sendo que

existe uma “fronteira” na ordem sociolinguística que consiste nas práticas de uso da língua não incorporadas pelos sujeitos porque não há suficiente “comunicação” com as redes sociais de pertencimento. Existem, portanto, redes densas (e intensas) - como a escola, as famílias, as associações, a comunidade - que permanecem pouco ligadas umas às outras mas interferem no trabalho pedagógico, com práticas de letramento presentes em uma dada configuração social. (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 266).

Nessa perspectiva, o problema reside em como conseguir recursos sistematizados de linguagem (escrita, música, cinema, *software*) capazes de mediar a articulação da linguagem das redes sociais nas quais as crianças estão inseridas com as outras redes sociais, como as escolares e as profissionais. Dessa forma, as autoras consideram que para fazer uso das práticas de leitura e escrita não basta dominar o uso de um código, mas “exige um necessário *reconhecimento mútuo*: falar a *linguagem* da outra pessoa transcende falar numa língua dada, pressupõe certos usos simbólicos da língua que podem favorecer ou dificultar uma linguagem comum” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 266). Tanto os recursos teórico-metodológico referentes ao letramento quanto aos das redes sociais possibilitarão a ressignificação das táticas concretas para a consolidação e ampliação das ligações entre os sujeitos, nesse caso professores e alunos, no acesso ao mundo letrado. Não cita infância, não apresenta concepção de dificuldades de aprendizagem e nem de crianças. O referencial teórico-metodológico permite deduzir que este trabalho considera o fracasso escolar como uma produção social, econômica, cultural, histórica e política.

O quarto agrupamento é o dos artigos que entendem que as relações e práticas escolares, bem como a cultura escolar, atuam como fontes igualmente

importantes na construção das identidades de meninos e meninas, tanto na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, quanto na construção de relações mais igualitárias.

**Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil** (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 8, jan./abr. 2002), Alda Judith Alves Mazzotti, em seu artigo apresenta algumas questões presentes na discussão acadêmica sobre o trabalho infanto-juvenil e suas relações com o "fracasso escolar" das crianças pobres, buscando apontar posicionamentos ideológicos, sociocentrados, e falhas metodológicas que levam à redução da complexidade do problema. A autora apresenta exemplos de pesquisas que sustentam os questionamentos feitos, apontando algumas consequências daqueles posicionamentos reducionistas sobre as práticas escolares e o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças e adolescentes trabalhadores. Dentre os fatores que, segundo Alves-Mazzotti (2002), precisam ser considerados na discussão das relações entre trabalho precoce e a trajetória escolar estão: as mediações representadas pelas diversas instâncias excludentes que cercam a pobreza; a heterogeneidade do trabalho infanto-juvenil e o papel atribuído às famílias pobres com relação ao "fracasso escolar" e ao trabalho precoce de seus filhos.

As dificuldades de aprendizagem são citadas somente como critério de escolha dos participantes da pesquisa, ou seja, as crianças que a escola aponta como tendo dificuldades de aprendizagem. Mesmo afirmando que a pesquisa será desenvolvida com crianças (infância não é citada), a autora adota na construção do texto e em suas análises o termo aluno. Segundo a autora,

Cabe enfatizar que as representações não são palavras ao vento; elas concretizam-se em práticas e veiculam sentidos e valores. Assim, por exemplo, o fato de os professores verem o trabalho de seus alunos como exploração por parte de suas famílias e uma humilhação para eles faz que evitem falar ou mesmo ouvir o que esses alunos falam sobre o assunto, conforme declararam nas entrevistas realizadas que constam em uma de nossas pesquisas (ALVES-MAZZOTTI *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 95).

Marília Pinto de Carvalho, no artigo **Quem são os meninos que fracassam na escola?** (CAD. PESQUI., 2004, vol.34, no.121), discute sobre a produção do fracasso escolar a partir de estudo da relação entre gênero, etnia e classe social, mais acentuado entre os meninos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa



foi realizada de 2002 a 2003, tendo como sujeitos 203 crianças (determinada pelas idades dos indivíduos) e professoras da 1ª a 4ª série de escola pública municipal em São Paulo. Segundo Carvalho (2004) o comportamento é um dos elementos considerados pelas professoras no diagnóstico de dificuldade de aprendizagem dos alunos, encaminhando para o reforço as crianças que apresentavam problemas de disciplina, sendo os meninos mais encaminhados que as meninas. A autora destaca também a condescendência das professoras em relação à indisciplina de alunos com facilidade de aprendizagem, considerando a escola como culpada por não compreender as necessidades desses alunos. De acordo com Carvalho,

Sem dúvida, é indiscutível a força de concepções de masculinidade e feminilidade trazidas constantemente pelas crianças de fora para dentro da escola, mas é preciso também questionar as relações e práticas escolares, a cultura escolar, como fontes igualmente importantes na construção das identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, seja na construção de relações mais igualitárias. (CARVALHO, 2004, p. 38).

Entretanto, a autora não considera que haja determinismo por conta da raça ou do gênero das crianças em relação às dificuldades de aprendizagem, mas que essas diferenças são construídas por meio de "processos que têm conduzido um maior número de meninos que meninas e, dentre eles, uma maioria de meninos negros que brancos a obter notas baixas ou conceitos negativos, e a ser indicados para atividades de recuperação" (CARVALHO, 2004, p. 13). Porém, a autora não discute as dificuldades de aprendizagem nessa mesma perspectiva; mas considera que as dificuldades de aprendizagem são verificadas por meio dos resultados dos testes padronizados.

Vários fatores são elencados ao longo dos anos como explicações para o fracasso escolar, entre eles a relacionada ao gênero. Contudo, Rosemeire dos Santos Brito, em seu artigo **Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos?** (CADERNOS CEDES, n. 127, jan/abr. 2006, p. 129-149), refuta a explicação da causa do fracasso escolar relacionada à não passividade e não obediência dos meninos e à docilidade feminina, mais adaptáveis à rotina e normas escolares. Trata-se de estudo de caso, de natureza qualitativa, no qual a autora analisa um fenômeno cada vez mais notável no contexto brasileiro: o permanente insucesso do alunado masculino na educação básica, quadro que na atualidade pode ser percebido, sobretudo, na incidência de trajetórias escolares mais acidentadas por

parte dos meninos quando comparada à de suas colegas do sexo oposto. A partir desse trabalho, Brito considera que há

a possibilidade de formas múltiplas, masculinas e femininas, de construção de trajetórias escolares bem-sucedidas que não precisam necessariamente corresponder aos estereótipos da aluna quieta e passiva e do aluno perturbador. Trabalhar com essa complexidade constitui o ponto de partida para a continuidade de estudos sobre a problemática. (2006, p. 147).

A questão do fracasso escolar aparece somente no título do trabalho e nas palavras-chaves. No decorrer do texto, fala-se somente em resultados de rendimentos, não se fala em dificuldades de aprendizagem. As crianças são consideradas apenas como indivíduos oriundos de uma classe, com determinada faixa etária.

Os artigos publicados nos periódicos da Capes com avaliação WebQualis A1 e na REBEP que trataram da temática do fracasso escolar no período de 1996 a 2012 e que afirmaram ter crianças como sujeitos na pesquisa não consideraram as crianças como sujeitos de direito, ou seja, não consideraram a condição de interlocutoras competentes para falar sobre suas experiências escolares, suas relações interpessoais, seus gostos, suas dificuldades, seus sonhos. O que reafirma a constatação de que

Pouco sabemos dos sujeitos reais que a vivem. A própria pedagogia não tem a infância como referência direta, a desconhece ou sabe pouco sobre ela. Não é um objeto relevante de estudo nem nos cursos de pedagogia. Como não é referência nas políticas curriculares, nas didáticas, na organização escolar, na formação do perfil docente. (ARROYO, 2009 p. 124).

As crianças continuam silenciadas nas pesquisas, uma vez que utilizam, de instrumentos que dificultam que as crianças participem como interlocutoras sobre os diferentes problemas que lhes afetam. Dessa forma, cabe, então inquirir sobre o que as crianças pensam sobre essas questões, o que elas sentem em relação ao que é planejado e oferecido a elas por adultos que consideram saber o que é melhor, o que é mais apropriado, de que maneira elas aprendem com mais facilidade. Arroyo interroga

A infância não teve nem tem representações sobre ela mesma? Se tem não é a partir delas que o imaginário social da infância foi também construído.

Não tem suas verdades produzidas nas suas próprias vivências de seu tempo? A impressão que nos deixam os estudos é que as crianças construíram e constroem suas autoimagens apenas no espelho dos adultos civilizados, da sociedade civilizadas, da imagem de criança civilizada que o imaginário adulto para ela construiu ou nas categorias geracionais, nos lugares e nas instituições sociais que lhes asseguram os adultos. As crianças concretas não foram nem são sujeitos da gestação de seus lugares, de suas imagens e de suas verdades. São um produto de processos de administração simbólica idealizada de fora.” (ARROYO, 2009 p. 124-125).

Dessa forma, é oportuna e necessária a difícil tarefa de ouvir, de fato, o que as crianças pensam sobre as dificuldades de aprendizagem que elas enfrentam em sua relação com os saberes escolares. Ouvir que elas pensam da escola, das aulas, dos professores/as, dos conteúdos ensinados e do que mais elas desejarem falar.

### **3 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS VOZES DAS CRIANÇAS**

*Perguntar às crianças o que elas compreendem significa tratar com seriedade o seu ponto de vista (MOZÈRE, 2007).*

Nesse capítulo, serão apresentadas as concepções das crianças em relação à escola, ao aprender e às dificuldades em aprender. Esses foram os temas norteadores das rodas de conversas, das entrevistas coletivas, dos debates sobre filmes e demais atividades realizadas com as crianças. Evidentemente que outros temas foram discutidos com as crianças, uma vez que os diálogos eram iniciados e aconteciam de maneira espontânea com as crianças, como toda conversa.

As interlocutoras nessas conversas foram 10 crianças que a escola campo, Escola Municipal de São Luís de Montes Belos, indicou como aquelas que não acompanham o ritmo da turma, não conseguem se comportar e que não conseguem aprender os conteúdos escolares comprometendo o trabalho pedagógico com o restante das crianças sendo consideradas as crianças-problema. São as crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem, pois mesmo que consigam realizar as atividades determinadas pelos/as professores/as, essas crianças não conseguem aprender. Pois, "um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros" (CHARLOT, 2000, p. 64). Segundo Charlot (2000) saber é estabelecer relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Dessa forma, é essa relação que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, o acúmulo de conteúdos ensinados ao longo dos anos escolares. Nessa perspectiva, saber não é dominar uma atividade, mas dominar uma relação "a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente" (CHARLOT, 2000, p. 70).

#### **3.1 A produção social da criança com dificuldades de aprendizagem**

*Ao mesmo tempo, pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la. (ABRAMOWICZ, 2011. p. 21).*

A generalização da educação, decorrente de um longo processo histórico, não significou somente que um maior número de pessoas passou a ter acesso à educação. A generalização da educação implicou na criação e na invenção de práticas escolares de aprendizagem simultânea do mesmo conteúdo, em um lugar com um tempo próprio e específico para essa prática, a escola (FREITAS, M., 2011).

Segundo Marcos Freitas (2011, p. 35), a educação passou a ser escolar, sendo que o "cerne desse processo está nos rituais de sincronia" (Ibdem, p. 35). A escola passou a ser o lugar de ensinar a muitos ao mesmo tempo, no mesmo lugar, com o mesmo ritmo, os mesmos conteúdos para chegar aos mesmos objetivos. A forma escolar almeja pela simultaneidade, com todas as crianças fazendo as mesmas atividades com o mesmo tempo destinado para a execução dessas atividades e aprendendo os mesmos conteúdos. Fazendo surgir nesse jogo de simultaneidade os que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela escola, os alunos-problema.

Dessa forma, se a sociedade não fosse escolar e se seu principal conceito não fosse o da simultaneidade, "uma série de atributos que são reconhecidos nos alunos-problemas sequer existiriam sem os cenários de simultaneidade que caracterizam as sociedades escolares" (FREITAS, M., 2011, p. 35s). Nos séculos XVII e XVIII, a escola é inventada e chega aos séculos XIX e XX com os mesmos elementos que compõem a educação escolar, entretanto, cada um desses elementos é redefinido para atender ao objetivo imposto à escola: "educar na simultaneidade grandes contingentes populacionais no mesmo lugar (Ibdem, p. 37).

O que acontece então com o trabalho docente, com as técnicas, com o corpo do aluno, com a configuração do tempo, com precisão instrumental, com os saberes reconhecidos é uma profunda impregnação da forma que a educação adquire porque praticada simultaneamente, no mesmo lugar, com a mesma contagem de tempo, com os mesmos objetivos, voltada para os mesmos fins e, principalmente, baseada nas estratégias de agrupamentos considerados homogêneos para que o trabalho do professor possa ensinar a muitos, no mesmo ritmo, o mesmo conteúdo (FREITAS, M., 2011, p. 39).

Segundo Marcos Freitas, esse processo resultou em significativas mudanças tanto na forma de se perceber a infância quanto em relação a se perceber a ideia de socialização. A criança passa a ser considerada como ser social específico, que se faz na ação também específica da educação. E é nesse espaço que tanto as especificidades da criança quanto as especificidades da educação tornam a infância uma categoria etária que se divide em novas fases.

A educação adquire nova forma nas sociedades salariais que se impregnam, paulatinamente, da intenção de escolarizar as crianças durante o período da infância desenvolvendo uma racionalidade própria necessária para o desenvolvimento do trabalho educativo pautados na simultaneidade. O fator tempo torna-se elemento decisivo na educação de massas e a escola foi transformada em estratégica multiplicadora para que todos suponham que as crianças estão no mesmo lugar aprendendo, ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo.

O tempo escolar não diz respeito somente ao tempo que cada criança passa dentro da escola, diz respeito ao ritmo que as palavras adquirem quando são trabalhadas em situações de simultaneidade; refere-se à adaptação do espaço físico para que a educação seja praticada a grande número de crianças; refere-se à velocidade na realização das atividades coletivas, mas que são avaliadas individualmente e organizadas conforme um programa para a classe, para toda a turma e nunca para cada um em especial.

Ao se perguntar para as crianças sobre a escola, primeiramente a relacionam com as disciplinas escolares. Falam do tempo que passam na escola relatando as tarefas realizadas.

**Pesquisadora:** *O que vocês mais fazem aqui na escola?*

**Gabriele:** *Brinca*

**Giovana:** *Faz tarefa...*

**Gabriele:** *Se diverte muito... faz as atividade que a tia passa... faz as continhas*

**Bruno:** *Come, almoça...*

**Giovana:** *Vai pros dois recrei, vai pra sala de computação, vai pra piscina... vai tomá banho...*

**Gabriele:** *Vai pra piscina...*

**Coordenadora:** *O que vocês mais fazem aqui na escola?*

**Giovana:** *Estudar, aprender. Estudar é aprendê.*

**Coordenadora:** *Dentro da sala de aula, o que vocês mais fazem?*

**Giovana:** *Cópia.*

**Gabriele:** *A gente faz todo dia matemática e português...*

**Fernanda e Valéria:** *A gente tem lê e escrever muito, muito! Aprender pintar, aprender desenhar...*

De acordo com as crianças, na sala de aula todos devem escrever. Mesmo que haja diferenças de capacidade na escrita entre as crianças, na sala de aula todas devem fazer a mesma tarefa, no mesmo ritmo, com o mesmo objetivo sendo avaliado da mesma forma.

Os jogos de simultaneidade são também jogos de comparação. Entretanto, mesmo as crianças estando enclausuradas no que se refere ao trabalho escolar não estão desconectadas de sua realidade social. Dessa forma, realizar esses jogos de comparações sem considerar a realidade social de cada criança pode imbricar na ideia simplista de que dentro da sala de aula há crianças melhores que as outras, fazendo com que o parâmetro de comparação seja uns em relação aos outros (FREITAS, M., 2011, p. 44). Como consequência desse jogo de comparações aparece a questão da reprovação, decorrente de um parâmetro pré-definido como padrão a ser alcançado, o que leva a considerar que o insucesso escolar está mais associado à forma do que ligado ao complexo jogo de avaliação de capacidades e de incapacidades das crianças. Segundo Freitas, o padrão da educação escolar pode acentuar ou não o que há de mais excludente na forma escolar: o jogo das comparações. Nesse jogo, as diferenças são construídas.

As dificuldades dizem respeito às condições materiais de vida, são também relações sociais projetadas nas relações de convívio, inclusive na escola. Marcos Freitas (2011) chama a atenção para que não se relacione as dificuldades de aprendizagem à situação sócio-econômica das crianças. Semelhante a Bourdieu e a Charlot (2001), esse autor afirma que pobreza não é patologia para que se afirme que aquele que está nessas condições enfrentará dificuldades em aprender os conteúdos escolares.

Dessa maneira, como essa constatação deveria influenciar na avaliação a respeito das dificuldades de adaptação ao ritmo da escola? A escola mobiliza-se para fazer sumir as diferenças para que o trabalho escolar se realize. Ao se perguntar às crianças o que a escola faz para que superem as dificuldades de aprendizagem, elas afirmam que a escola oferece aula de reforço, entretanto, a *escola campo* dessa pesquisa é de período integral, situada na periferia da cidade, entretanto atende crianças de todo o município, uma vez que é a escola modelo, referência no trabalho

pedagógico e no esforço de lidar com as dificuldades de aprendizagem identificadas durante o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos escolares. Uma das atividades é a do reforço, que é dado na mesma forma das aulas regulares para todas as crianças, no período da tarde, com avaliação (notas) a ser computada na avaliação das aulas regulares da disciplina da qual estão recebendo reforço. Ou seja, as crianças são avaliadas nas aulas de reforço da mesma forma que nas aulas regulares, por meio do comportamento, das atividades e das provas.

A criança que “atrapalha” o bom andamento da educação escolar é considerada parte desse todo (do grupo de crianças)? Desde o início do século XX observa-se a tentativa de homogeneizar as turmas, avaliar os alunos por meio de testes para organizar as turmas onde todos estivessem no mesmo nível de desenvolvimento psicológico e cognitivo para que o/a professor/a pudesse desenvolver seu trabalho.

Dessa forma,

A sala de aula é um microcosmo, com situações e interações que só podem ser percebidas de perto. Esse cenário, porém, não deve ser desconectado da sociedade que gera a sala de aula como lugar/tempo da criança, mesmo porque, como já foi observado ao início, esse lugar/tempo não é simplesmente reflexo da sociedade; é também um de seus pontos de partida (FREITAS, M., 2011, p. 52).

Quanto mais a população pobre aproximou-se da escola, mais se falou e buscou pela homogeneidade das turmas, considerando esse movimento de diversificação das turmas. Os alunos pobres passaram a lutar para conseguirem permanecer dentro do sistema escolar enquanto que o discurso era o de distanciar a sala de aula dos problemas sociais que impediam o trabalho em sala de aula.

O que fazer para corrigir os “desvios” identificados dentro das salas de aula? Na década de 1930, a ideia foi a de separar, apartar as crianças que estivessem comprometendo a homogeneização da turma. Leonídio Ribeiro foi um médico influente, que chegou a construir o Laboratório de Biologia da Infância, associado ao Instituto de Identificação do Rio de Janeiro. Gozando de grande prestígio político, Dr. Leonídio Ribeiro teve suas ideias reconhecidas pelo presidente Getúlio Vargas. Na época, esse médico passou a ser considerado “uma autoridade em infância”, sendo também responsável pelo projeto “cidade dos menores”, que se tratavam de um projeto de “segregação pedagógica” às crianças consideradas “anormais”. Que



chegou a ser socilitado pelo então Ministro da Justiça, Dr. Macedo Soares, na construção de uma penitenciária especialmente planejada para os menores infratores, no Rio de Janeiro.

Nesse mesmo período em que Leonídio cunhou o condito de desvio, de anormal, Arthur Ramos, com o apoio de Anísio Teixeira, então diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, onde, a partir de 1931, criou uma rede municipal de ensino e fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (transformada depois em Faculdade Nacional de Filosofia). Elaborou o conceito de “criança-problema”, que influenciou amplamente a pesquisa com alunos, pais, professores e membros da comunidade onde haviam instalado as escolas experimentais pelo Departamento de Ortofrenia e Higiene Mental. O que permitiu que novos referenciais fossem utilizados para estudar os mesmos problemas de aprendizagem, que até então eram estudados a partir do conceito de anormalidade. Assim, a instabilidade emocional passou a ser usada como outra explicação para as dificuldades de aprendizagem. Crianças que apresentavam “problemas emocionais” certamente apresentariam dificuldades de aprendizagem, que só poderiam ser identificados por meio de entrevistas e não mais por meio de exames de sangue ou por meio de aplicação de testes (FREITAS, M., 2011).

Cria-se então, a vinculação entre estrutura familiar equilibrada para que pudesse haver colaboração entre a família e a escola no processo de aprendizagem. Na pesquisa de campo foi destacado pelos professores que a família é responsável pela aprendizagem das crianças mesmo sendo em tempo integral, uma vez que os problemas de comportamento (inadaptação das crianças às rotinas da escola) são relacionados às famílias.

Segundo Marcos Freitas (2011), a circulação dessas ideias e debates permitiu intensificar a defesa do princípio de que a escola precisava adaptar-se à criança. O cenário da sala de aula, por meio de seus jogos de simultaneidade e de comparação de estruturas permitiu emergir novos sentidos “no repertório de definições que caracterizam as crianças consideradas inadequadas para a homogeneidade dentro da sala de aula. Sob forte influência das ações de Manoel Lourenço Filho, os estudos do cotidiano escolar passaram a chamar a atenção de pesquisadores em relação aos aspectos da metodologia de estudo de caso e a chance de observar os micromovimentos das grandes cidades por meio de novas perspectivas, principalmente a sala de aula.

Darcy Ribeiro, então coordenador no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do Programa de Pesquisa em Cidades-Laboratório, fez com que a “criança-favelada” fosse projetada como objeto de pesquisa específico considerado como fundamental para os estudos de caso sobre os desafios da escolarização em cidades de grande porte.

A expansão do ensino público primário, que ocorreu de 1930 a 1957, motivou o início, na década de 1960, da intensificação do debate sobre os problemas provocados pela incapacidade das crianças pobres se adaptarem ao cotidiano escolar. Esse movimento de expansão foi considerado como causa dos problemas provocados pela inadaptação da criança pobre ao sistema escolar. A casa pobre era considerada ambiente propício para emergência de vários tipos de problemas, inclusive como responsável pela evasão escolar. O conceito de criança-problema, criado por Arthur Ramos foi ressignificado no seu uso e tornou-se expressão bastante usada para designar a criança favelada (FREITAS, M., 2011).

A criança-favelada passou a ser tratada de forma distinta da criança pobre de forma geral, sendo responsabilizada como empecilho para o trabalho escolar, uma vez que se considerava a integração entre a escola e a favela como o esforço de integrar dois mundos distintos, quais sejam, a escola e a favela.

Mais uma vez os testes são utilizados com o intuito de homogeneizar as turmas. Quando as crianças-faveladas conseguiam vaga (as escolas colocavam entraves para a oferta de vagas a essas crianças) era aplicado teste de maturidade à leitura e à escrita para o encaminhamento dessas crianças à turma “adequada”. As atribuições das aulas ocorriam em proporção inversa entre os professores e o nível das turmas. Os professores estáveis eram designados às turmas regulares e os professores substitutos ou com solicitação de transferência recebiam as turmas preliminares. A própria escola designava as condições mais precárias às turmas de crianças com os piores índices de avaliação, mas que deveriam seguir o mesmo programa das demais turmas.

Essa ação da escola, segundo Marcos Freitas (2011) era (é) uma forma de realizar a profecia proferida em relação aos resultados alcançados pelas crianças faveladas no processo de aprendizagem, na educação escolar. A criança favelada tornou-se um aspecto não escolar dentro da escola, tornou-se uma espécie de vírus com seu efeito amenizado por meio da segregação dessas crianças nas classes dos atrasados.

A busca no setor privado para os problemas causados pela entrada da criança favelada na escola pública pode ser exemplificada pelo envio, em 1961, de uma minuta durante o governo de Carlos Lacerda (governador da Guanabara<sup>26</sup>) à direção da Fundação Ford, que solicitava apoio à execução de projeto piloto específico às crianças faveladas, que considerava os problemas educacionais da criança favelada como um “conjunto de problemas de saúde” (FREITAS, M., 2011). O que necessitava de ações profiláticas que deveriam ser realizadas pelo envio de profissionais da saúde para dentro das escolas das zonas faveladas com o intuito de interromper tudo o que pudesse ser considerado ‘prática de autoadoecimento’. Tratava-se de uma ação com diagnósticos prontos. Mais uma vez, a presença do diagnóstico de que as crianças não haviam recebido preparo prévio para acompanhar o cotidiano escolar. Desde o início de suas atividades, esse Projeto-Piloto teve como objetivo adequar a escola primária às reais necessidades e condições que as crianças apresentavam. Esse intuito levou à criação de um programa de educação compensatória, uma vez que a “saúde escolar” era a base para o trabalho pedagógico. Dentro desse Projeto-Piloto, foi criado o Serviço Social Escolar com o intuito de interpretar junto à família o “dialeto da escola”, em pouco tempo as pessoas envolvidas nesse projeto passaram a crer que seria necessário corrigir os déficits de repertório vocabular. Para sanar esse problema, foram criadas as Salas de Ajustamento das crianças às exigências da escola, concebidas como “adicional pedagógico” da compensação que somava educação e saúde (FREITAS, M., 2011, p. 87).

O que se presenciou foi praticamente a criação de outro processo de escolarização dentro de outro, tendo como justificativa reorganizar a comunicação entre os/as professores/as e as crianças. A criação dessas classes esteve sempre próxima da possibilidade concreta do que Bourdieu denominou de segregar “por dentro”, de “excluir no interior”. Essas Salas de Ajustamento, porém, evidenciavam a

---

<sup>26</sup> A Guanabara foi um estado do Brasil de 1960 a 1975, no território do atual município do Rio de Janeiro. Em 1834, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada no Município Neutro da Corte, permanecendo como capital do Império do Brasil, enquanto que Niterói passou a ser a capital da província do Rio de Janeiro. Em 1889, a cidade transformou-se em capital da República, o município neutro em distrito federal e a província em estado. Com a mudança da capital para Brasília, em 21 de abril de 1960, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se o estado da Guanabara, de acordo com as disposições transitórias da Constituição de 1946 e com a Lei nº 3.752, de 14 de abril de 1960 (Lei San Tiago Dantas). Pela Lei Complementar nº20, de 1 de julho de 1974, durante a presidência do general Ernesto Geisel, decidiu-se realizar a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975, mantendo a denominação de estado do Rio de Janeiro, voltando-se à situação territorial de antes da criação do município neutro, com a cidade do Rio também voltando a ser a capital fluminense. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br>> Acesso em: 31 mai 2014.

incompatibilidade entre os pressupostos do Projeto-Piloto o que reforçava a crítica à utilização de testes de escolaridade e das escalas de inteligência.

O que o Projeto-Piloto possuía de diferente em relação aos projetos anteriores refere-se ao seu alinhamento com a área da saúde, o que fazia com que se partisse de um repertório de problemas já sabidos, o que tornava a realidade focada, diferentemente das experiências anteriores, campo de comprovação de pressupostos e de saberes já estabelecidos sobre a inteligência da criança pobre.

A escola tornou-se uma instituição com muito a oferecer quando se tem em vista lidar com a homogeneização de práticas e procedimentos; ao mesmo tempo, tornou-se frágil e vulnerável quando entra em cena a heterogeneidade, a quebra de padrão, especialmente dos padrões de desempenho verificáveis por avaliações escritas (FREITAS, M., 2011, p. 92).

Nessa perspectiva, a escola é o lugar da educação escolar, de um processo de grande engenho operacional. Entretanto, a escola, sendo uma instituição, não consegue operar sem reforçar em seu interior as muitas experiências de insucesso, porque cabe a todos adaptar-se à escola e não a escola adaptar-se aos seus alunos.

Por isso, metodologicamente, é necessário pensar o problema em duas frentes: **inclusão no tempo escolar** não é o mesmo que **adaptação ao ritmo escolar**. No primeiro caso a luta é para entrar, no segundo a luta é para acompanhar e não tornar-se obstáculo à simultaneidade. Antropologicamente, tempo e ritmo se diferenciam (FREITAS, M., 2011, p. 96, *grifos nossos*).

O fato de inúmeros alunos/as entrarem no tempo escolar não significa que tenham adaptado ao ritmo escolar, que tenham conseguido acompanhar o que a escola propõe sem se tornarem obstáculo à simultaneidade. Garantir que todas as crianças tenham acesso à educação escolar não significa garantir que todas terão as mesmas condições no processo de ensino/aprendizagem, e nem que serão respeitadas as subjetividades das diferentes crianças com suas diferentes infâncias. Já que as experiências de adaptação da escola aos alunos resultaram em dinâmicas de dar menos aos que precisam mais, aos que foram e que continuam sendo considerados como problemáticos, aqueles que atrapalham o processo de ensino/aprendizagem.

No transcorrer do século XX e entrada do século XXI, a indagação permanece: o que fazer em relação às crianças que não conseguem adaptar-se ao ritmo escolar? Ao se falar em incluir todos no tempo escolar, não está referindo-se

automaticamente em incluí-los no ritmo escolar imposto pela escola.

O anseio de formar classes homogêneas faz com que a escola seja também produtora de diagnósticos sobre o corpo e a mente das crianças. A identificação daqueles que comprometem o jogo de simultaneidade há muito é realizada por meio da patologização do erro, das dificuldades de compreensão e do não entendimento.

Universalizar o acesso de todos à educação não é garantia de que todos serão incluídos nesse processo. Quando Marcos Freitas (2011) discute sobre inclusão, considera que esse conceito

[...] diz respeito aos fundamentos comparativos do cenário sala de aula, cenário esse que não se instala sem trazer consigo, sem impregnar em sua forma, as cadeias de simultaneidade que tornam a quebra do ritmo um problema significativo para os docentes e, ao mesmo tempo, um problema estigmatizante para todo aquele que se atrasa ou faz a turma atrasar". (FREITAS, M., 2011, p. 105).

Segundo esse autor, a busca pela homogeneidade no ritmo escolar traz problemas de ordem pessoal que excedem as fronteiras das classes sociais. Certamente em todas as salas de aula serão percebidos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo dos outros alunos. Entretanto, este problema é da ordem estrutural da escola e não problema de classe, problema biológico ou relacionado à saúde. Quando não se modifica a forma da educação escolar, o trabalho pedagógico ocorre, em muitas situações, semelhante a um campo de guerra, uma vez que a escola atribui à criança, à família dessa criança, à sua classe socio-econômica a responsabilidade pela não aprendizagem dos conteúdos escolares. E, ainda, a escola busca na área da saúde justificativas por não conseguir fazer com que todas as crianças aprendam.

O que se percebe atualmente é a busca da escola pelos diagnósticos clínicos para justificarem as causas de insucesso escolar de seus alunos (PATTO, 1999; CARVALHO, 2007; FARIA, 2008; FREITAS, 2011). Vários são os diagnósticos realizados pelos professores, coordenadores e diretores; desde instabilidade emocional, desequilíbrio familiar, incapacidade de concentração até problemas em se manter comportado. Permanece também a aplicação do repertório clínico dentro da escola, que introduzem na escola as palavras como dislexia, transtornos de hiperatividade, déficit de atenção que utilizados para localizar nas crianças as causas das dificuldades que ela enfrenta.

Na maioria das vezes, é no uso de tais palavras que percebemos que o mesmo diagnóstico para alguns é indicativo da presença de um novo léxico da anormalidade e, para outros, é indicativo de que não há anormalidade no quadro de insucessos, mas simplesmente falta de encaminhamento correto de determinados procedimentos educacionais em face de alguns problemas de organização cognitiva (FREITAS, M., 2011, p. 109).

Nesse sentido, coloca-se a necessidade em considerar as várias perspectivas de análise em relação às dificuldades de aprendizagem identificadas no microcosmo da sala de aula trazidos no processo de popularização da educação considerando "aspecto mais vulnerável da sua estrutura, que é a dificuldade em lidar com os efeitos das desigualdades sociais, das assimetrias de poder entre indivíduos e das particularidades de cada um" (Ibdem, p. 114).

Os professores muito já falaram sobre o que consideram ser as dificuldades de aprendizagem, elaboraram várias explicações: inadaptação ao ritmo, a família que não dá o suporte necessário, as diferenças culturais etc. Mas, o que a criança tem a dizer sobre esse processo de escolarização, sobre a forma e o tempo escolar, sobre as dificuldades de aprendizagem e o que fazem para superar essas barreiras em seu processo de escolarização?

### **3.2 Ouvir a voz das crianças: construção de um caminho**

*A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierarquia ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. (ABRAMOWICZ, 2011. p. 24).*

Inverter o processo de subalternização, como é colocado Abramowics, deve ser considerado com prudência, uma vez que inverter significa mudar a ordem das coisas, voltar em sentido contrário, o que dá a ideia de defender que a criança saia do lugar de subalternização e que este seja ocupado pelo adulto, que o oposto será realizado - o adulto será silenciado. Diferente disso, o que a Sociologia da Infância defende é o movimento político de ouvir a voz da criança, de que a criança participe

das pesquisas, das discussões, das tomadas de decisões em diferentes ambientes nos quais ela (a criança) convive.

Já que segundo Sarmiento e Pinto (1997), dos direitos das crianças<sup>27</sup>, que eles chamam de três **p** (provisão, proteção e participação), o direito à participação é o menos exercido pelas crianças, ou melhor dizendo é o menos permitido que as crianças exerçam.

Desejar estudar as dificuldades de aprendizagem a partir do olhar da criança exige compreender a infância como uma categoria, como uma construção teórica utilizada como ferramenta conceitual para estudar e compreender grupos sociais específicos, nesse caso, formados de crianças reais e concretas. É trabalhar com a ideia de que a voz da criança encontra-se na voz do adulto. Como já foi dito anteriormente, este trabalho se propôs a ouvir a voz das crianças, uma vez que muito já foi dito sobre elas e por elas, muitos trabalhos já foram escritos sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças quotidianamente enfrentam em sala de aula, sobre as explicações para os altos números que denunciam que a escola não está conseguindo mediar a aprendizagem de todas as crianças. Então, a intenção foi procurar as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem para falarem sobre si, sobre suas atividades na escola, sobre aprender/não aprender, sobre o que elas desejarem falar.

De certa maneira, isso tem correspondência com o que atualmente se chama “história vista de baixo”, isso é, uma perspectiva de descrição e análise histórica que parte não das grandes narrativas oficiais- das elites, dos vencedores, dos grupos dominantes, das grandes obras etc.-, mas que parte de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos (VEIGA-NETO, 2005, p.55).

A realização de pesquisa com crianças não é tarefa simples, uma vez que trata-se do diálogo entre sujeitos muito diferentes. Dentre as diferenças entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, as que mais se evidenciam referem-se ao fato de pertencerem a gerações diferentes e, conseqüentemente, com diferentes leituras de mundo. Dessa forma era necessário que ficasse claro para as crianças qual o lugar

---

<sup>27</sup> A tradicional distinção entre direitos de protecção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua), constitui uma estimulante operação analítica. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.5).

que cada um ocuparia na pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de tempo integral de São Luís de Montes Belos, interior do estado de Goiás. Essa escola foi escolhida por ser destacada pela Secretaria Municipal de Educação como uma das escolas que possui projeto específico para as crianças diagnosticadas pela escola como aquelas que têm dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, inicialmente foi realizada visita à escola para apresentação do projeto de doutoramento, após leitura e esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite da realização da pesquisa nessa escola, o projeto foi submetido na Plataforma do Ministério da Saúde<sup>28</sup>. Após moroso processo de avaliação e posterior aprovação do Conselho de Ética, foram realizadas outras visitas e reuniões com a coordenadora e diretora da escola com o intuito de identificar as crianças que, caso aceitassem, participariam como interlocutoras na pesquisa.

Foram indicadas dez crianças com dificuldades de aprendizagem, com avaliação por escrito da professora atual e por meio de ficha preenchida pela professora do ano/série anterior<sup>29</sup>. Seis crianças do 3º Ano e quatro crianças do 2º Ano.

Por meio da mediação da coordenadora pedagógica, o primeiro encontro com as crianças foi realizado no refeitório, único local disponível para as conversas com as crianças. A reunião aconteceu em volta de uma das mesas, após a pesquisadora apresentar-se, falou de seus estudos, do desejo em realizar a pesquisa com crianças, que estava ali para convidá-las a participarem na construção da pesquisa e que a participação na pesquisa dependeria da decisão de cada uma delas.

Segundo Delgado & Müller (2005, p. 355), em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias.

Um tema explícito e implícito dentro desse tipo de co-pesquisa é o respeito pelo grupo pesquisado e pelas suas próprias visões e habilidades. Ora, o respeito está estritamente relacionado com os direitos, e as convecções de direitos que oferecem meios com princípios, embora flexíveis, de justificar e estender as práticas respeitosas (SPENCER apud ALDERSON, 2005, p. 420).

---

<sup>28</sup> Ministério da Saúde, Plataforma Brasil, Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br>>.

<sup>29</sup> As fichas utilizadas para avaliar cada uma das crianças encontram-se em anexo.



Com o intuito de amenizar a arbitrariedade na relação com as crianças, a pesquisadora perguntou se poderia filmá-las durante as conversas para que pudesse posteriormente retomar as conversas, transcrevê-las e “usar” suas falas como material de pesquisa; diante da proposta, elas ficaram bastante animadas com a pesquisa e concordaram em participar. Posteriormente, foi solicitada a autorização das crianças e de seus responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>30</sup> (TCLE).

É necessário que o/a pesquisador/a abandone o olhar centrado na visão do adulto e considere o ponto de vista das crianças, o que envolve muitos desafios a serem superados na pesquisa com crianças (DELGADO, MÜLLER, 2005, p. 353), dentre eles o de ouvir o que as crianças pensam e desejam falar.

A justificativa mais recorrente foi a de indisciplina e desatenção por parte das crianças durante as aulas como responsáveis pelas dificuldades em aprender; a criança é a responsável pelas suas não aprendizagens. Segundo Veiga-Neto (2005) muitos são os parâmetros utilizados para diagnosticarem as crianças (os/as alunos/as), alguns destacam o caráter disciplinador e conformador dos julgamentos e avaliações que os professores, coordenadores e diretor/a fazem de seus alunos para justificarem as dificuldades de aprendizagem. Outros trabalhos consideram a reação contra a situação de disciplinamento, por meio de comportamentos de violência, de indisciplina, bem como ao descaso desses alunos em relação às exigências na escola.

Que caminhos metodológicos escolher para minimizar a centralização do olhar adultocêntrico na pesquisa, enfatizando o olhar das crianças? Seria isso possível, já que eu, adulta e pesquisadora, era a responsável pela captura da escritura do texto, apesar da presença da fala das crianças, centralizava-se comigo?” (BIZZO, 2011, p. 208).

As atividades foram pensadas com o intuito de estabelecer familiaridade com as crianças para que elas ficassem à vontade com a pesquisadora e falassem sobre os assuntos relacionados ao tema desse trabalho. As rodas de conversas foram realizadas com temáticas e com o uso de ilustrações, filmes, entrevistas coletivas, desenhos em grupos para estimular o diálogo com as crianças. Também foram utilizados jogos de raciocínio lógico, atividades de desenho, rodas de leituras (leituras em grupos).

---

<sup>30</sup> Os modelos de TCLE encontram-se nos apêndices.

### 3.3 As crianças interlocutoras na pesquisa

Para que o diálogo entre pesquisadora e crianças, a filmagem e a observação fossem registradas com maior riqueza de detalhes, os encontros foram realizados em dois grupos, um com as crianças do 3º Ano e outro com as crianças 2º Ano. A decisão de realizar as atividades em grupo foi tomada em razão de que em outras pesquisas foi constatado que as crianças produziam muito mais informações quando se juntavam em pequenos grupos (RAYOU, 2005, p. 469). Pedi que cada uma das crianças pensasse em seu nome fictício. As crianças escolheram seus nomes: Grupo 3º Ano - Maria Joaquina, Geovana, Gabriela, Fernanda, Bruno e Yasmim. Grupo 2º Ano - Pablo, Paulo Guerra, Cirilo e Paulo. A maioria dos nomes escolhidos são de personagens da novela Carrossel, que passa na televisão.

Foi solicitado às professoras das crianças da pesquisa que registrassem o que consideravam para afirmar que essas crianças tinham dificuldades de aprendizagem. Cirilo, segundo a professora, tem dificuldade de concentração e de memorização, dificuldade na fala e falta de interesse; Pablo também tem dificuldade de concentração e de memorização; Paulo e Paulo Guerra, além de dificuldade de concentração e memorização, são lentos; Maria Joaquina tem muita preguiça, tem problema de memorização e não entende o que lê às vezes; Fernanda tem dificuldade pra ler o enunciado das atividades (A professora da Fernanda colocou a seguinte frase na ficha dela: *Às vezes acho que é preguiça, não entendo a posição dela.*); Giovana e Bruno têm dificuldade na leitura, na escrita, na compreensão e concentração; Gabriele tem dificuldade na leitura e na escrita, na formulação das ideias, na compreensão e concentração. Foram esses os diagnósticos que os professores elaboraram.

A partir dos textos que as professoras escreveram sobre cada uma das crianças indicadas para a pesquisa, é possível deduzir que o objetivo das professoras é o silenciamento das crianças. A facilidade ou dificuldade em aprender é diretamente relacionada à capacidade que a criança tem em silenciar, em se comportar, em memorizar.

### 3.4 Atividades de sondagem das dificuldades

Inicialmente, as conversas com as crianças foram mediadas por atividades coletivas realizadas com o intuito de verificar, não no sentido de mensurar, o raciocínio lógico das crianças na elaboração de soluções para os problemas apresentados a elas; bem como a capacidade de comunicação e de interação e de expressar o pensamento por meio da fala com a organização coerente do discurso; e, ainda, a capacidade de concentração, de atenção, de discriminação auditiva e visual. Na realização dessas atividades, foram utilizados os instrumentos elaborados por Tiballi, inicialmente utilizadas em outra pesquisa (CLÍMACO; TIBALLI, 1994<sup>31</sup>).

O desenvolvimento dessas atividades com as crianças foi realizado para que pudesse ser observado essas condições acima destacadas. Não foram realizadas com o intuito de avaliar e classificar. As atividades serviram como dispositivos de conversa entre a pesquisadora e as crianças e das crianças entre si. Foram realizadas em grupo objetivando proporcionar o diálogo e a colaboração entre as crianças.

A atividade com a história em quadrinhos, **As travessuras de Sansão**, consistiu em colocar os quadrinhos da história em ordem, na ordem que o grupo considerasse coerente e não na ordem que elas achassem que seria a ordem inicial, ou a aquela que considerassem ser a esperada pela pesquisadora. O objetivo dessa atividade é verificar se elas trabalham em grupo, são capazes de colocar a história em uma sequência lógica, ou melhor, colocar os quadrinhos em sequência que para elas tivesse coerência. As crianças conversaram muito, ensaiaram algumas sequências, questionaram algumas e depois de alguns minutos, apresentaram uma história.

**Pesquisadora: A Tia Meire disse que vocês são muito espertas!**

**Giovana:** Espertas e conversadeiras (rindo muito!)

**Fernanda:** (Sobre montar a sequência da história) Se eu não der conta eu tenho minhas amigas, a Giovana e a Yasmim (abraça as amigas).

**Pesquisadora:** Aqui tem uma história em quadrinhos. Eu recortei os quadrinhos para que vocês coloquem na ordem que vocês quiserem, mas tem que ser uma história com lógica, vamos lá?

---

<sup>31</sup> Os instrumentos foram elaborados por Elianda F. A. Tiballi, integrante da equipe de pesquisadores no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado **O processo de aprendizagem: uma tentativa de reconcentração da dificuldade de aprendizagem**, sob coordenação de Adélia Araújo Souza Clímaco e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi e com financiamento pelo CNPQ.



*Fotografia 1 – Atividade As aventuras de Sansão*

As crianças discutiram entre si para descobrir qual seria uma ordem para a história, Gabriele ficou observando as colegas discutirem sobre qual seria a melhor sequência para a história, pegou dois quadros, tentou colocar em sequência, as outras não “ouviram”, então, ela desistiu de participar e ficou olhando o trabalho das colegas. Fernanda e Giovana lideraram a atividade (Yasmim parece fingir participar...). A sequência final teve coerência, ficou bastante interessante, a ordem ficou um pouco diferente do original, mas o mais importante era criar uma história com os quadros recortados.

O grupo do 2ºAno, ao colocar a história em uma sequência lógica também demonstrou capacidade em criar uma história. Conversaram muito entre eles, mudaram os quadros de lugar sempre que perceberam algum “problema” na sequência. Contaram a história, ficou bem legal. Diferente do original, mas como foi dito, o objetivo é o de verificar se as crianças possuíam capacidade de organizar sequências de acontecimentos, de criar e de narrar histórias.

Na atividade, **A mata protetora**, foi solicitado que Giovana, Gabriele e Yasmim encontrassem os animais escondidos dentro do desenho. Giovana e Gabriele demonstraram competência em realizar o solicitado, dialogaram, perguntaram umas às outras e conseguiram localizar todos os animais, mesmo aqueles que não sabiam os nomes dos animais localizados no desenho. Yasmim parecia estar novamente fingindo participar, então pedi que ela dissesse quais animais tinha localizado, ela ficou um pouco insegura, mas apontou todos (ela estava participando, mas não da mesma maneira que as outras colegas). Ou seja, o comportamento esperado pela pesquisadora não era o da Yasmim, entretanto, isso não significa que o comportamento esperado pelo/a professor/a seja o único apropriado para que a tarefa seja executada.

Os meninos também conseguiram localizar os animais, discutiram entre eles sobre as imagens localizadas, discordaram e debateram sobre os desenhos.



Fotografias 2 e 3 – Atividade A mata protetora

**Paulo Guerra:** Nossa!!! Que isso? (Deslizando o dedo sobre o desenho do tamanduá bandeira)

**Sirilo:** (De longe, sem olhar direito) Papagaio!

**Pablo:** (Discordando de Pablo) Ah! Papagaio!

**Pesquisadora:** Será que é papagaio? Cadê o bico do papagaio?

**Paulo:** Pera aí! Olha aqui (colocando o dedo sobre o desenho)! É ... Bandeira!

**Pesquisadora:** E o primeiro nome do Bandeira? Ta...

**Crianças:** Tatu!!!!

**Pesquisadora:** E o primeiro nome do bandeira...

**Paulo:** Tamanduá!!!

Sirilo ficou meio distante nessa atividade, parece que o grupo fez com que ele se afastasse, pois o lugar não possibilita trabalho em grupo, é uma das fileiras de mesas do refeitório. Então, pedi que ele localizasse algum bicho. Ele localizou o tatu.

Para a realização da atividade acuidade visual a forma do grupo se encontrar foi modificada. O encontro foi realizado no refeitório, mas dessa vez sentamos, em círculo, nos colchonetes, o que contribuiu para que o diálogo fosse mais produtivo com a participação de todas as crianças.

Inicialmente, foi mostrada uma figura para que eles olhassem e observassem os detalhes da imagem à vontade, sem direcionamento por parte da pesquisadora.



Fotografia 4 – Atividade acuidade visual

*Conversaram mais um pouco, sempre dizendo ser um dos animais ou uma das crianças. Em seguida, foram feitas algumas perguntas sobre o que eles entendiam sobre o que as crianças estavam fazendo.*

*Depois, retirei a figura da visão das crianças e fiz perguntas sobre a ilustração ao grupo, sem direcionamento.*

*As crianças respondiam individualmente, mas quando percebiam alguma divergência, conversavam, defendiam suas opiniões, outras vezes mudavam de resposta. Depois de certo tempo, propus que observassem a figura novamente para avaliarem suas respostas.*

**Pesquisadora:** *Agora, vocês vão ver se acertaram todas as perguntas. (As crianças, em círculo, olharam a figura comentando as respostas que elas deram e comparando-as com a figura).*

O encontro com as crianças do 3º Ano foi realizado no refeitório, mas em volta da mesa de refeição (Gabriele, Fernanda e Valéria de um lado e Maria Joaquina, Giovana e Ana Beatriz do outro). Elas olharam a figura e comentaram os detalhes que acharam importante. Depois de um tempo foi dito que seriam feitas algumas perguntas sobre o desenho, então elas pediram para ver a figura mais um pouco.

Foi realizada atividade de ditado com as crianças, Ditado de palavras inventadas, com o intuito de verificar se as crianças eram capazes de perceber e identificar palavras de som bastante semelhantes como, por exemplo, lati, tati, lapa, voli, laca.

Giovana demonstrou dificuldade em ouvir e escrever essas palavras. As outras crianças, quando perceberam que a colega não estava conseguindo realizar o ditado, passaram a ajudá-la.

A atividade com dominó foi planejada com intuito de verificar se as crianças sabiam jogar com o conceito de sequência, de semelhança, de ordenação. Pablo tem mais dificuldade em perceber semelhanças entre os desenhos das peças do dominó. Paulo joga bem o dominó. Paulo Guerra sabe identificar as peças que completam a sequência, mas fica inseguro para colocar na mesa. Ronei também identifica a peça para continuar a sequência, mas fica inseguro quando coloca a peça e percebe que os desenhos são diferentes, não gira a peça para formar o par. Ele diz: *Ih!!! Num dá!*

Em outro momento ele tenta colocar no meio da sequência.

**Pesquisadora:** Por que num dá certo, Pablo? Qual é a regra desse jogo?

**Paulo:** (Apontando para um par de desenhos iguais) É essa aqui, ó!

**Pesquisadora:** Do jeito que o Pablo colocou está certo?

**Pablo:** Não!

**Pesquisadora:** Por que num dá certo, Paulo? (Ele não consegue explicar, mas ao pegar a peça ele coloca formando o par. Eles não disseram para girar a peça).

**Pesquisadora:** Então, Paulo, qual é a regra?

**Paulo:** Esse aqui com esse aqui. Esse com esse. (Apontando para os pares na sequência).



Fotografias 6 e 7 – Atividade com dominó

**Paulo Guerra:** Agora, eu! (Joga a peça sobre a mesa)

**Paulo:** Eu sou muito inteligente!!!!

**Pesquisadora:** Onde você vai colocar essa peça? Em qual ponta você vai colocar. (Ele aponta) Então, põe. (Paulo Guerra coloca no lugar certo).

No grupo do 3º Ano, participaram da atividade com o dominó a Giovana, Gabriele, Maria Joaquina, Fernanda, Valéria e a Ana Beatriz. Inicialmente, perguntei se sabiam a regra do dominó. Elas disseram que não sabiam.

Durante a realização dessas atividades foi observado como as crianças agiriam, se seriam capazes de realizar o que foi proposto e de como agiriam em relação uma com as outras. Algumas crianças apresentaram certa dificuldade em realizar o que foi proposto, mas o mais importante foi a iniciativa das crianças em auxiliar umas as outras, sem que tivesse sido dada essa orientação, bem como o de todas as crianças desejarem participar das atividades. Uma vez que, pela forma como a escola é organizada, de acordo com Charlot, é o lugar menos propício a se aprender a ser solidário, pois os alunos são ensinados a trabalharem isolados, cada um fazendo suas tarefas sozinhos (CHARLOT, 2013).

### 3.5 A escola em um clic!

*[...] o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar, treinar ou retreinar os indivíduos. (FOUCAULT, 2010, p. 193).*

A estrutura da escola pesquisada segue a do Panóptico<sup>32</sup>, permitindo que a vigilância possa ser exercida sobre os corpos das crianças, uma vez que a distribuição das salas é realizada de maneira que o grupo gestor tenha condições de monitorar todas as atividades realizadas na escola. À entrada do prédio, localiza-se, de um lado a sala dos professores e dois banheiros (um feminino e outro masculino), do outro a sala da coordenação pedagógica, almoxarifado e a sala da direção, organização das turmas em agrupamentos em torno do pátio.

Para que a caracterização desse espaço acontecesse por meio da autoria das crianças, foi solicitado a elas que tirassem fotografias com o intuito de conhecer de que forma as crianças veem esse espaço, conhecer o que elas consideram importante mostrar desse espaço. Para tanto, foi proposto que as crianças saíssem em grupos pela escola e escolhessem o que deveria ser fotografado para compor o texto da pesquisa. As fotografias foram agrupadas de acordo com os espaços fotografados.

As fotografias que as crianças tiraram foi em número muito superior a este aqui apresentado. Por conta do espaço desse texto, foi realizada seleção com o objetivo de evitar as repetições e mostrar como as crianças veem este espaço, bem como visualizar o que elas consideram importante mostrar no trabalho, já que conheciam o motivo de realizarem essa "tarefa" para a pesquisa.

Posteriormente, a pesquisadora reuniu-se com as crianças para que elas comentassem sobre as fotografias tiradas por elas e projetadas pelo datashow, dizendo porque decidiram tirar aquelas fotos, porque mostrar aqueles lugares. Esse encontro foi realizado no Laboratório de informática. Nesse encontro, as crianças pediram para filmarem nossa conversa, o que resultou em revezamento entre elas, uma vez que todas quiseram manusear a câmera filmadora.

---

<sup>32</sup> No século XIX é inventada arquitetura para aprimorar o sistema de vigilância sobre os corpos, o Panóptico, segundo Foucault (2010), "É uma maquinaria maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente observação da receita". (FOUCAULT, 2010, p. 192).





*Fotografias 4,5,6 e 7 – Hall de entrada; tarefas (foram tiradas mais de 15 fotografias de tarefas fixadas nas paredes da escola); pátio visto do bebedouro e o pátio visot do Hall de entrada.*

As crianças mostraram a estrutura da escola, a parte administrativa, a sala dos professores. Na medida em que as imagens eram projetadas, as crianças diziam de que espaço se tratava e quem havia tirado a fotografia.



*Fotografias 8 e 9 - Sala da coordenação, que dá acesso à sala da direção e ao almoxarifado e sala dos professores (onde a pesquisadora aguardava as crianças)*

As tarefas foram escolhidas pelas crianças para serem fotografadas porque, segundo elas, *São bonitinhas e enfeitam as paredes da escola (Fernanda, 3º Ano)*. Essas tarefas são relacionadas ao folclore brasileiro, trata-se de uma tarefa a ser pintada pelas crianças com o desenho da lara.

As salas de aula são organizadas da mesma maneira, as crianças são enfileiradas, com a mesa do/a professor/a à frente. Entretanto, as crianças encontram formas de burlar a norma do enfileiramento, do silêncio, de cada um em seu quadrado. Segundo Charlot,

A escola é um lugar onde um professor isolado e pouco invertido em um trabalho pedagógico coletivo ensina a alunos que estudam sozinhos, são avaliados individualmente e são considerados com desconfiança quando colaboram para realizar as suas tarefas. É difícil imaginar uma estrutura menos propícia à aprendizagem da solidariedade e do interesse comum e, portanto, à da cidadania, do que a escola, pelo menos a escola na sua forma atual (CHARLOT, 2013, p.259).

Por meio das observações realizadas durante a pesquisa de campo, foi possível à pesquisadora perceber que o comportamento exigido pelos/as professores/as é o de ficarem quietos, em silêncio enquanto realizavam as tarefas. Mesmo quando as atividades deveriam ser realizadas em grupos, a preocupação era a de que os grupos não conversassem entre si.



Fotografias 10 e 11 sala de aula e as regras da turma.



*Fotografias 12 e 13 salas de aula e a porta da sala.*

Bem vindo. Em todas as portas das salas de aula está fixada essa frase. Mas o que é bem vindo? Que tipo de criança é bem vinda pela escola? De acordo com a fala dos professores e demais profissionais da escola, e de acordo com as ações desenvolvidas pela escola e que foram observadas por mais de um ano pela pesquisadora, a criança desejada é aquela que faz o que se pede, que compreende o que é para ser feito na tarefa, que se comporta, que faz as tarefas em silêncio.

Em relação ao terreno da escola, as crianças mostraram que ao fundo do pátio há grande espaço inutilizado pela escola. Que ao lado direito do terreno da escola estão as piscinas e o campo de futebol (espaços tão comentados pelas crianças). As crianças mostraram que para se ter acesso à piscina e ao campo de futebol e à quadra poliesportiva, é necessário que se contorne o prédio pela direita.



*Fotografia 14 - terreno ao fundo do prédio da escola.*



*Fotografia 15 - passagem para a piscina.*

As crianças disseram que esta foto foi tirada porque é uma das coisas da qual elas mais gostam na escola.



*Fotografia 16 - aula de Educação Física  
(em primeiro plano, o professor).*

### **3.6 As conversas com as crianças sobre a escola, os professores, as aulas e as demais atividades preparadas para elas**

Realizar a pesquisa tendo as crianças como interlocutoras representa enorme desafio, desde a decisão em optar por elaborar uma proposta de trabalho que se destinasse em ouvir, de fato, o que as crianças estão a dizer sobre os mais variados assuntos que lhes afetam até a realização das conversas com as crianças. O exercício de ouvi-las sem procurar interpretar os enunciados foi perseguido durante todas as conversas e análises. Entretanto, elaborar a apresentação dessa experiência no formato de texto revelou-se a mais complexa, uma vez que agora solitariamente, arbitrariamente foram feitas escolhas, recortes, organização das conversas para que o texto tivesse maior coerência. A intenção é a de que se conheça o que as crianças pensam sobre os temas discutidos nas conversas, sem que seja necessário recorrer à imaginação, à deduções e interpretações.

Nesse caso, até mesmo os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como são-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso. Metodologicamente, isso é ao mesmo tempo mais fácil e mais difícil. Mais fácil, por que não envolve todo um conjunto de operações linguísticas e analíticas que as demais análises do discurso exigem. Mais difícil porque é

preciso se “ater ao que efetivamente é dito, apenas à inscrição do que é dito”, sem imaginar o que poderia estar contido nas lacunas e silêncios (VEIGANETO, 2005, p.118).

Na pesquisa de campo, a principal preocupação era a de levar a sério as palavras das crianças e do/a pesquisador/a comprometer-se em não realizar interpretações dessas palavras. Com esse intuito, os encontros foram planejados visando promover a participação das crianças, de deixá-las à vontade. Foram realizados jogos, rodas de leituras e de conversas, debates sobre filmes para mediar as conversas entre a pesquisadora e as crianças sobre temas relacionados ao ensino e à aprendizagem, bem como à dificuldades de aprendizagem. Esses temas estiveram presentes nas rodas de conversa com o intuito de ouvir os que as crianças pensam sobre eles em diferentes situações, em diferentes tempos de convivência com a pesquisadora.

Um dos obstáculos que Walter Benjamim (KRAMER, 2009) destaca sobre a relação da criança com o adulto foi percebida desde o primeiro encontro, o da intimidação da criança na sua relação com o adulto, no direcionamento do adulto nas respostas das crianças.

**Pesquisadora:** *Esta aqui é a coordenadora... o que mais ela é?*  
**Crianças:** *Professoras de artes!!!*  
**Coordenadora:** *(Interrompendo a pesquisadora) Fala pra ela o que a gente trabalhou em artes nessa semana.*  
**Maria Joaquina:** *Trabalhou em artes? Fazer máscara...*  
**Fernanda:** *Fazer cartão, fazer coração...*  
**Yasmim:** *Fazer cartão...*  
**Giovana:** *Flores...*  
**Coordenadora:** *Flores de quê?*  
**Crianças:** *Flores do dia das Mães!!*  
**Coordenadora:** *Não! Flores de qual material?*  
**Crianças:** *Usando prato, papel, palito, tinta e pincel.*  
**Coordenadora:** *Cartela de...*  
**Maria Joaquina:** *Cartela de ovo!*

O que é mais importante para a escola? O motivo de se realizar as tarefas ou as tarefas em si? Quem determina a importância e o significado das ações que as crianças realizam? O adultocentrismo emerge nesse diálogo com as crianças. O mais importante para elas não foi a necessidade e a importância de reciclar, mas o que foi feito, o porquê de terem feito, a quem foi direcionada a atividade: suas mães e o fato de terem confeccionado flores para a elas.

A escola que as crianças contam é uma escola cheia de matérias e rotina. Quando se pergunta às crianças do que mais gostam na escola, elas logo iniciam um relato das matérias que estudam, do horário de entrada e saída (entram às sete da manhã e saem às 16:00 horas) e das atividades de que mais gostam. Em diferentes momentos, foi perguntado às crianças do que elas mais gostam na escola e, na medida em que as crianças ficaram mais familiarizadas com a pesquisadora, as respostas começaram a ficar diferentes. No segundo encontro, foi perguntado às crianças:

**Pesquisadora:** *Do que vocês mais gostam aqui na escola?*

*Computação, artes, matemática, inglês, português [...] dormir, almoçar, tomar café da manhã, piscina (Giovana, 3º Ano); Ciências, geografia, história (Gabriele, 3º Ano); lanche [...] português, matemática, ciências, geografia (Fernanda, 3º Ano).*

**Pesquisadora:** *Do que vocês não gostam?*

*Não gosto de dormir, gosto de almoçar, (olha para a professora) ter aula com a tia Meire (Fernanda, 3º Ano). [...] Ela é ótima. (Giovana, 3º Ano).*

**Pesquisadora:** *Vocês estão falando das matérias das quais vocês mais gostam. Eu gostaria de saber o que tem na escola que vocês mais gostam.*

*De desenhar... (Maria Joaquina, 3º Ano responde como que querendo adivinhar o que eu gostaria que elas falassem), desenhar flores, desenhar os rios, fazer maquiagem, brincar... mas o meu preferido é assistir televisão!*

**Pesquisadora:** *É? Vocês assistem televisão aqui na escola?*

**Maria Joaquina:** *Não.*

**Giovana:** *Só filme.*

**Pesquisadora:** *Vocês gostariam de dizer mais alguma coisa?*

**Fernanda:** *Eu, eu, eu!*

**Pesquisadora:** *Pode falar, Fernanda (risos).*

**Fernanda:** *(Fala agitando as mãos) Aqui tem também muitas provas, muitas... na hora do recreio a gente brinca muito.*

*Giovana, coloca a mão no rosto, fica rindo da Fernanda.*

**Fernanda:** *Aplica muito teste, tem também quando a tia põe a gente em grupo e tem escrever mais de 10 linhas. Montão de coisas, aqui é bom!!*

Em outro momento, quando estavam somente a pesquisadora e as crianças, as respostas foram diferentes, a ausência de alguém diretamente ligado à escola possivelmente pode ter atuado como fator de interferência na elaboração das respostas por parte das crianças, bem como na elaboração das perguntas por parte da pesquisadora.

**Pesquisadora:** *Do que vocês mais gostam na escola?*

**Bruno:** *Estudar, dormir (sorrindo), dormir não, vê filme.*

**Giovana:** *Assistir filme, almoço, é, assisti filme, almoço, pintá, aula, aula de computação, ir pra piscina, tomar café da manhã...*

**Pesquisadora:** *Pedi pra você falar as três coisas de que você mais gosta aqui na escola...*

**Giovana:** *Falei tudo.*

**Pesquisadora:** *Do que você mais gosta? Três coisas.*

**Giovana:** *Piscina, computação, um monte de trem!*

**Maria Joaquina:** *Eu gosto de piscina, recreio, computação, aula de artes...*

**Pesquisadora:** *Três! (Risos) Do que mais gosta!*

**Maria Joaquina:** *Péra aí! Piscina, aula de informática...*

**Pesquisadora:** *Eu quero conhecer essa aula de informática, todo mundo fala que é a melhor...*

**Fernanda:** *Nossa!!! Lá é muito bom! A gente pode fazer assim (fazendo gesto de digitação).*

**Maria Joaquina:** *Aperta assim, assim (fazendo gesto de digitar).*

**Pesquisadora:** *Fernanda, do que você mais gosta? Três!*

**Fernanda:** *Eu gosto, ah! três? Péra aí! (Maria Joaquina cochicha algo para a Fernanda) Vê filme, piscina, computação.*

**Ana Beatriz:** *Tomá banho de piscina, claro!, dormir e... mexer na sala de informática.*

**Pesquisadora:** *Valéria!*

**Valéria:** *Ai... Dormi, computação e pintar.*

Depois de um certo tempo as crianças não disseram mais que gostam das disciplinas, disseram que gostam das aulas de informática, do futebol e da piscina, porque na opinião delas são atividades mais legais. As fotografias a seguir foram tiradas durante o período no qual as crianças do 2º Ano permaneceram no Laboratório de Informática sob a supervisão do professor, que selecionou previamente o nível de jogos que ficariam disponíveis<sup>33</sup> às crianças.



*Fotografias 17 e 18 - aula no Laboratório de informática.*

Como pode ser observado nas fotografias 17 e 18, as crianças são organizadas

<sup>33</sup> O sistema operacional utilizado pela sistema educacional do município de São Luís de Montes Belos é o Linux.

em grupos para manusearem o computador. Nessa turma, ficam três crianças por computador. Os jogos são principalmente de coordenação motora, que podem ser jogados em duplas, individualmente ou contra o computador. As crianças apresentaram muita familiaridade com os jogos e muito respeito ao colega no compartilhar o uso do computador.

Outro fator importante na pesquisa com as crianças refere-se ao tempo de interação entre o/a pesquisador/a e as crianças, que possibilite que as crianças fiquem à vontade com o/a pesquisador/a, que permita ao/à pesquisador/a identificar as contradições nos diálogos e nas respostas dadas pelas crianças. Portanto, não convém que a pesquisa seja realizada em um período curto ou com poucos encontros com as crianças.

**Pesquisadora:** *Eu tô perguntando se vocês sabem ler...*

**Maria Joaquina:** *Eu sei!!!*

**Pesquisadora:** *Você me falou que não sabia...*

**Ana Beatriz:** *Nóis sabe muito...*

*Risos*

**Pesquisadora:** *Então, lê pra mim (virei o livro Banho! pra que ela lesse o trecho que ela havia lido anteriormente, lendo as palavras fora da ordem...)*

**Maria Joaquina:** *Então, os três saem correndo da banheira e vai jantar.*

**Pesquisadora:** *Então você sabe ler, né?*

**Maria Joaquina:** *(Rindo) Sei!...*

**Pesquisadora:** *Você sabe ler, né? Você tava fingindo pra mim*

**Maria Joaquina:** *(Rindo) Tava!!!*

A atitude de Maria Joaquina revela a esperteza de quem se recusa mostrar-se a uma estranha.

### 3.6.1 A experiência com a Leitura

Nas fichas de avaliação, os/as professores/as afirmaram que as crianças apresentavam dificuldades na leitura, de concentrar, de expressar ideias com clareza e de memorizar. Nesse sentido, foi desenvolvida rodas de leituras de diferentes tipos de livros<sup>34</sup> com o intuito de conversar com as crianças sobre leitura, escolhi alguns com texto na forma de ilustrações, outros com ilustrações e texto escrito simples e

---

<sup>34</sup> A escola não possui biblioteca, os livros literários são guardados na sala dos professores, em armários fechados.



outros com ilustrações e texto escrito mais extenso.



Fotografia 19 - Roda leitura com as crianças.

**Pesquisadora:** *Eu vi que vocês estão excelentes pra imaginar. Pra ler o desenho. O que vocês precisam melhorar? Ler o que está escrito, ler as palavras. Porque as duas coisas são texto (apontando para as imagens e para o texto escrito). Eu escolhi este livrinho aqui, ó, sem palavras. A história é contada por meio de quê?*

**Fernanda:** *Sem voz.*

**Maria Joaquina:** *(Pega o livro O pintinho do Lelé) Esse livro é bom!!*

**Pesquisadora:** *(pegando o livro das mão da Maria Joaquina) Esse aqui também, a história é contada por meio de quê?*

**Maria Joaquina:** *Na cabeça!*

**Pesquisadora:** *O que você olha...*

**Maria Joaquina:** *(Me interrompe) Não! Eu penso!! E penso e coloco aí.*

**Pesquisadora:** *Isso! É isso mesmo. Maria Joaquina, você olha aqui e ...*

**Maria Joaquina:** *Imagina na cabeça.*

**Pesquisadora:** *Nesse livro aqui, o autor, o que ele faz?*

**Ana Beatriz:** *Ele usa os desenhos pra gente imaginar.*

[...]

**Pesquisadora:** *Agora, nesse livro aqui (pegando o livro Banho!) além do desenho, o autor coloca palavras. Então, são dois tipos de textos.*

**Ana Beatriz:** *(Levanta-se e cobre as palavras com uma das mãos) Se não tivesse as palavras (com a outra mão mostra os desenhos) a gente podia imaginar.*

Na realização dessa atividade ficou evidente que a Fernanda enfrenta certa dificuldade em ler o texto escrito, porém demonstra expressiva facilidade em compreender a história por meio das imagens. Ana Beatriz prefere ler livro com textos escritos, disse que não gosta de ficar imaginando. Na leitura dos livros as crianças intercambiaram suas habilidades na leitura de textos escritos e das imagens por meio do diálogo, com cada uma mediando a outra em sua relação com o texto. E, juntas, construindo suas leituras. Cada uma de um jeito, cada uma com um gosto, cada uma

com diferentes condições de ler.

Ao contrário do que pôde ser observado nessa roda de leitura com as crianças, Foucault (2010, p.159) considera que "a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino". De forma que as crianças que não apresentarem a mesma combinação com os demais, as condições esperadas para cada nível/ano de ensino são retiradas das turmas para serem trabalhadas as suas deficiências de maneira que alcance as mesmas características e condições de fazer as tarefas que o restante da turma.

### **3.7 Aprender e o não aprender para as crianças**

O que as crianças pensam e falam sobre aprender, sobre as dificuldades de aprendizagem? Segundo Charlot, a criança só estabelece relação com aquilo que lhe faz sentido, com algo que faz parte de sua rede conceitual, do contrário, ela até poderá fornecer respostas corretas sobre o que lhe foi ensinado, o que não significa que ela terá aprendido o que foi ensinado.

A questão do "aprender" é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, [...] existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber mantêm-se, também, outras relações com o mundo (CLARLOT, 2000, p. 59).

De acordo com Charlot (2001) aprender é apropriar-se de um saber ou de uma prática, é a possibilidade de formar relação com os outros e consigo mesmo, com o que já existia antes de que a criança (ou qualquer outro sujeito) aprenda, que esteja exterior a ela.

Nessa perspectiva, "Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente" (CLARLOT, 2000, p. 60). A escola, então, deve (deveria) ser um

espaço que possibilitasse a construção dessa autonomia das crianças, onde experiências sejam planejadas visando a media-las em sua relação com o saber, com os outros e com o mundo.

Segundo Charlot,

Só aprende quem se mobiliza numa atividade intelectual. [...] estamos falando da atividade do aluno e não da do professor. Esta é necessária, claro, para que ocorra aquela, mas, em última instância, o que leva à aprendizagem é a atividade intelectual do próprio aluno (CHARLOT, 2009, p. 29).

Ainda segundo esse autor, só aprende quem é capaz de desenvolver uma atividade intelectual eficaz para aprender o conteúdo ensinado (Ibdem). O que um aluno precisa entender para ser bem sucedido na escola? Dito de outro modo, o que a criança deve fazer para estabelecer uma relação com o aprender? Para ser capaz de aprender o que a escola, os/as professores/as ensinam a elas?

Como intuito de conhecer o que as crianças pensam sobre esses temas, nas conversas sempre foi perguntado o que entendiam sobre aprender, como faziam para aprender, o que a escola e a professora faziam para ajudá-las em aprender. Para que a leitura desses diálogos não ficasse cansativa, o trabalho do colecionador foi acionado com o intuito de ordenar as falas de acordo com os temas discutidos com as crianças.

### 3.7.1 O aprender

*O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos. As palavras vêm carregadas de silêncio(s). (ORLANDI, 2007, p. 102).*

Orlandi (2007) contribui sobremaneira na compreensão dos silêncios apreendidos nas vozes das crianças. Nas conversas sobre aprender e dificuldades de aprender as crianças sustentam o discurso do outro (o professor) sobre o que é aprender, evidenciando que as crianças assimilam o discurso dos adultos sobre o que é aprender, como aprender...

**Pesquisadora:** O que você faz para aprender?  
**Bruno:** Fazer as tarefas, prestar atenção, (silêncio) só...  
**Gabriele:** Hummm! Não brigar com os colegas, (pensa mais um pouco) estudá, lê (mais um instante pensativa) estudá, lê e respondê as continhas que tá difícil.  
**Giovana:** É... esforçar, prestá atenção, ficá caladim pra escutá o que que a tia tá ensinando pra nós e... nunca teimá cá tia.  
**Coordenadora:** Isso é o que faz a gente aprender?  
**Giovana:** É!  
**Bruno:** Não!  
**Pesquisadora:** É ou não, Bruno?  
**Bruno:** É.  
**Pesquisadora:** Você faz isso Bruno?  
**Bruno:** O quê? Teimá cá tia?  
**Pesquisadora:** Prestar atenção, ficar quieto, escutar o que a professora tá falando.  
**Bruno:** De vez em quando eu escuto.  
**Coordenadora:** Por que de vez em quando?  
**Bruno:** Mas agora eu tô escutando todo dia.  
**Gabriele:** O Bruno, hoje, fez a tarefa do tí e respondeu...  
**Bruno:** Primero que tudo, pinteí tudo sozim.

O que está sendo feito a estas crianças subjetivamente? Que lugar subjetivo que a escola está produzindo nela? É o lugar da obediência, da submissão, do silenciamento. A escola está comprometendo a constituição desse sujeito.

As crianças consideram que para aprender basta se comportar, obedecer, fazer o que o/a professor/a manda. “[...] quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, o professor [...]. Nessa lógica, cabe ao aluno ir à escola e escutar o professor sem bagunçar, brincar nem brigar” (CHARLOT, 2013, p. 108-109). A escola reforça essa ideia. A coordenadora participa da conversa questionando o Bruno sobre seu comportamento e não sobre o porquê de não participar das aulas, por que não presta atenção às explicações do/a professor/a. Percebe-se a tensão que Charlot (2013) considera como inerente ao ato de ensino/aprendizagem, o/a professor/a precisa que o aluno aprenda e cobra dele/a essa aprendizagem, entretanto o próprio aluno é responsabilizado pelas dificuldades em aprender. Segundo esse autor,

Trata-se de uma tensão, e não de uma contradição, mas sempre a tensão pode gerar contradição e conflito. Com efeito, em tal situação, logo a professora ultrapassa os limites da pressão pedagógica legítima e, irritada, recorre a meios que ferem o direito do aluno a ser respeitado. O aluno, por sua vez, não deixa de se vingar da humilhação provocada pelos xingamentos e castigos e pelo próprio fracasso em aprender (CHARLOT, 2013, p. 108).

Essa tensão da qual Charlot (2013) fala, refere-se à responsabilização que a escola impõe sobre as crianças pelas dificuldades que ela própria enfrenta, do

sentimento das crianças em considerar que o saber emerge da ação do professor e que cabe ao aluno obedecer, permanecer sentado, ficar quieto, fazer todas as tarefas. As crianças aparentemente internalizaram essa ideia, reproduzem o discurso dos professores.

**Pesquisadora:** *O que você faz para aprender?*

**Gabriele:** *Fazê todas as tarefa. Obedecê a tia, obedecê a tia, não, não xingá ela porque ela é a professora mais boa.*

**Bruno:** *Ficá queto! Não andá na sala, o que a tia mandá fazê tem que fazê, só...*

**Giovana:** *Agora é eu (risos)... Nós tem que respeitá a professora, prestá atenção no quadro, tudo que ela tá pono lá, quando ela falá pra fazê silêncio, fazê silêncio, não teimá com ela, não levantá da carteira é,... que mais? ... fazê toda tarefa certinha, não dexá ela nervosa cum nós, não dexá ela triste cum nós...*

**Coordenadora:** *Por que mesmo sabendo de tudo isso vocês fazem o contrário?*

**Bruno:** *Pois é!*

**Coordenadora:** *Pois é né Bruno!*

**Bruno:** *Eu num faço isso mais...*

**Coordenadora:** *Não?! (com ironia)*

**Bruno:** *Quem disse que eu tô xingando ela mais? Que eu num tô fazendo a tarefa?*

**Gabriele:** *O Bruno xingava a professora que ajudava nós.*

**Bruno:** *Eu xingava ela de bruxa, de baleia (risos)*

**Pesquisadora:** *Agora cê tá legal?*

**Bruno:** *Tô.*

**Giovana:** *Só que ele é meio teimoso.*

Em diferentes momentos foi perguntado sobre o que é aprender, sobre o consideram que seja fácil aprender. Apesar de em alguns momentos, as crianças afirmarem que acham fácil aprender os conteúdos ensinados pela escola, nas falas da Maria Joaquina e da Fernanda emerge o sentimento de repulsa, de ódio aos conteúdos de matemática porque têm dificuldade em aprender esses conteúdos, e que por isso desenvolveram um sentimento negativo em relação a esse conteúdo.

Nessas duas rodas de conversa (a primeira realizada no início da pesquisa, a outra foi realizada quando as crianças já estavam familiarizadas com a pesquisadora) as crianças falaram sobre como se sentem em relação ao saber e sobre o que é ensinado na escola. Inicialmente, falaram que gostavam de todas as matérias, com a familiarização com a pesquisadora permitiu que outras falas compusessem os diálogos.

### **Primeiras conversas**

**Pesquisadora:** O que você acha que é mais fácil de aprender?  
**Maria Joaquina:** Matemática.  
**Ana Beatriz:** Continua de mais.  
**Pesquisadora:** É mais fácil? E o que que é mais difícil aqui de aprender?  
**Maria Joaquina:** Português!  
**Ana Beatriz:** Português? Não! Inglês.  
**Maria Joaquina:** Matemática. Inglês? É fácil...

### **Quando já havia familiarizado com a pesquisadora**

**Fernanda:** Eu odeio matemática!!!!  
**Maria Joaquina:** Eu sou péssima em matemática!!!  
 [...] Eu odeio matemática!!!!  
**Pesquisadora:** Por quê?  
**Maria Joaquina:** Porque eu sou péssima!!!  
**Pesquisadora:** Você não gosta por que você é péssima?  
**Maria Joaquina:** Ó, eu sou péssima. Eu

Nas vozes das crianças emerge o sentimento de repulsa em relação ao que as crianças não conseguem aprender (CHARLOT, 2001). Fernanda e Maria Joaquina experimentam esse sentimento e expressam a dor em não aprender, em não conseguirem compreender os conteúdos matemáticos, mas só revelam esse sentimento quando já havia estabelecido certa intimidade com a pesquisadora.

Aparentemente, na escola não é ensinado perguntar, questionar ou duvidar; na escola é ensinado a responder tarefas, copiar, fazer continhas... em silêncio.

**Pesquisadora:** E o que é aprender?  
**Bruno:** É uma coisa que eu aprendo a escrever, copiar, pintar... um punhado de coisa.  
**Fernanda:** Aprender é... desde criancinha você não nasce aprendendo (Valéria tenta falar, mas Fernanda coloca a mão em sua boca). Quando a gente nasce a gente num sabe nada, aí a gente vai pra creche aprende o alfabeto, alfabeto. Aprendeu os número, aprendeu as vogal, um montão de coisa. Agora que nós ficô grande nós aprendeu muito mais!  
**Valéria:** Muito mais!  
**Fernanda:** Aprendeu inglês, números ordinais...  
**Valéria:** Inglês...  
**Fernanda:** Já falei!

[...]

**Pesquisadora:** Onde vocês aprendem?  
**Giovana:** Na escola, na sala! Em casa também!  
**Gabriele:** Na sala!  
**Giovana:** A mãe ajudano também.  
**Coordenadora:** É só na escola que a gente aprende?  
**Giovana:** Não, em casa, na rua, na Igreja...  
**Pesquisadora:** E onde vocês guardam as coisas que vocês aprendem?  
**Giovana:** Na mochila, no caderno...  
**Bruno:** Não é, não é! É no cérebro, do cérebro (colocando a mão na cabeça). Guarda na cabeça.  
**Gabriele:** Dentro da mochila!

**Giovana:** *(Muda de opinião) Dentro da cabeça... Aí nós pega assim, é como se os dois zói fosse uma câmara. Tudo que a tia põe lá, nós tira foto e põe na cabeça.*

**Gabriele:** *Eu guardo na cabeça! (Muda de opinião também)*

**Bruno:** *Guardo na minha mente!!!*

**Pesquisadora:** *Como Bruno?*

**Bruno:** *Eu guardo na minha mente. Por exemplo, assim, a senhora fala: Bruno fica quieto e guardo bem na minha mente.*

**Giovana:** *As conta de mais. Ela corrigiu, pois as resposta certa, aí pra nós num esquecê, nós vai e tira foto e vai tudo pro nosso cérebro.*

[...]

**Pesquisadora:** *O que você mais faz aqui na escola?*

**Fernanda:** *(Valéria fica pensativa) Nós copia, nós desenha...*

**Valéria:** *Não! O que mais faz aqui na escola.*

**Fernanda:** *Copiar! Muito cópia!*

**Pesquisadora:** *E vocês gostam?*

**Valéria:** *Gosto!*

**Fernanda:** *Adoro! Ai... (Faz cara de tédio e dor.)*

As vozes das crianças as fazem mudar de comportamento e de opinião, evidência de que os seres humanos estão se construindo por meio do diálogo. Giovana, inicialmente responde que guarda o que aprende dentro do caderno e da mochila, ao ouvir as respostas dos colegas ela muda a resposta. Enquanto Giovana contava onde guardava as tarefas realizadas na escola, as outras crianças falavam sobre onde guardavam o que aprendiam. Aí, a Giovana apresenta sua compreensão do que seja ensinar. Tudo que a professora ensina deve ser guardado para ser utilizado posteriormente para resolver alguma tarefa.

Nas rodas de conversas, as crianças revelaram seus desejos e gostos e suas opiniões. Nesses diálogos emergem as concepções que as crianças têm sobre o aprender. Para elas aprender trata-se de uma atividade bastante ampla e que não é restrita à escola. Segundo as crianças, desde o nascimento as pessoas aprendem e vão guardando ora na mochila, ora na cabeça o que se aprende na escola. Evidenciam o que sentem em relação à forma de ensinar na escola, onde a atividade que mais são disciplinadas a realizar é a cópia.

Baseado nos estudos de Leontiev, Charlot (2013) afirma que a significação que as crianças fazem da escola é que estas considerariam que se trata de ações. E, ainda, que se trata de um trabalho alienado, por meio do qual as crianças devem gastar energia com o objetivo de cumprir as normas da escola e obter boas notas. O trabalho que as crianças desempenham na escola é alienado porque elas foram desapropriadas de si mesmas do sentido do que fazem. "Quando a atividade escolar

perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é claro, muito aborrecido” (CHARLOT, 2013, p.154). Aborrecimento evidenciado na fala da Fernanda ao dizer que “adora fazer cópias”, mas que em seguida sua fisionomia revela que considera como entediante e doloroso.

Então, quem aprende? O que acontece que impede alguém de aprender? Nesse impasse, a escola mostra seus limites. Não é possível fazer alguém aprender se ela (a escola, o/a professor/a) não encontrar na criança uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se pretende ensinar. Uma vez que só é capaz de aprender a criança que encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. “Quando digo 'prazer' não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço: não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências. Não há contradições entre prazer e esforço” (CHARLOT, 2013, p.159 *grifos do autor*). O problema é que a escola concebe as dificuldades de aprendizagem a partir da visão das crianças que têm facilidade em aprender, o que significa realizar uma leitura negativa no fato de várias crianças não serem capazes de aprender, em vez de fazer uma leitura positiva. Na concepção da escola, a criança não aprende porque lhe falta algo. Segundo Charlot, carência, fracasso escolar não são conceitos que permitem pensar o que acontece no campo do saber ou pensar sobre os sentidos das situações ou das atividades (CHARLOT, 2013).

Quando algumas crianças não estão aprendendo da forma como está sendo ensinado, a escola não modifica sua forma de ensinar, mantém a mesma organização da atividade para que as crianças que não estão aprendendo consigam realizar as mesmas tarefas. Essa manutenção das normas é evidenciada pelas crianças:

**Pesquisadora:** *E o que vocês fazem quando vocês não tão conseguindo aprender?*

**Fernanda:** *A professora ensina no quadro uma de cada uma, de cada que ela passa e depois olha no quadro, pensa e faiz.*

**Pesquisadora:** *E quando você olha no quadro, pensa e não dá conta de fazer?*

**Fernanda:** *Aí, a gente levanta o dedo e fala: Tia, vem cá me ensiná!*

**Pesquisadora:** *E aí?*

**Valéria:** *Aí a tia ensina só uma e volta pra atividade.*

*[...]*

**Pesquisadora:** *Quando você não consegue aprender alguma coisa, quem te ajuda?*

**Bruno:** *A professora!*

**Giovana:** *A tia!*



**Gabriele:** Quando a gente num tá dando conta das continha de vezes a gente pede a tia pra explica só mais uma vez no quadro, aí a gente faz o resto.

**Coordenadora:** E quando, mesmo explicando no quadro, você não consegue aprender?

**Gabriele:** Eu falo assim: tia, eu num entendi! Aí ela vai lá, faz uma e depois eu termino de fazer o resto.

**Bruno:** Í!!!! A tia falô pra você e a Magali fechá o caderno, porque você num tinha fazido.

**Gabriele:** Ela mandou só a Magali.

**Giovana:** Só a Magali, porque ela tava até pedindo ajuda pra mim, porque eu fiz as continhas tudo certo, sem errá uma, porque as de vezes eu já decorei, de vezes eu já decorei. Eu só ajudei uma, como a de 3, 3x1 é 3. Eu ensinei só a primeira e as outras você vai fazer sozinha.

**Pesquisadora:** E ela fez?

**Giovana:** Não! Ela copiou na hora que a tia pois lá no quadro.

**Coordenadora:** Ela fica esperando as respostas prontas.

**Giovana:** Ah hãhã! A Gabriele também tinha essa mania, mas agora ela parô.

**Gabriele:** Eu fazia assim porque eu não sabia.

**Coordenadora:** Você falava e mesmo assim ela não te ajudava?

**Gabriele:** Eu num falava não. Eu ficava esperando a tia respondê.

**Coordenadora:** E o que ela fazia quando você num tava respondendo?

**Gabriele:** Ela me levava na secretaria.

**Coordenadora:** Você quando espera é por que tem dificuldade ou por que fica com preguiça e espera a resposta?

**Giovana:** (Abaixa a cabeça, muito sem graça, responde bem baixinho) Num sei...

A metodologia utilizada é aquela que o professor explica as tarefas no quadro-negro e espera que a crianças façam como no modelo e em seguida realiza a correção no quadro, enquanto as crianças vão corrigindo suas respostas no caderno. A professora repete a explicação no quadro para as crianças que não conseguiram aprender, caso não seja suficiente repetir, a professora de apoio ensina para as crianças que têm a obrigação de acompanhar (UNESCO, 2007).

**Coordenadora:** O que vocês mais fazem aqui na escola?

**Paulo:** Copiar.

**Coordenadora:** Copiar?

**Paulo:** É copiar, agente fica copiando do quadro.

Giovana aprendeu que decorar a tabuada de vezes ajuda dar as respostas certas. Gabriele esperava que a professora colocasse as respostas corretas no quadro para copiar em seu caderno. Mas, por que Giovana entendeu que decorar era o melhor caminho? O que levava Gabriele a esperar pela resposta da professora? É responsabilidade de quem a aprendizagem das crianças que têm direito a ter um/a professor/a de apoio?

É possível aprender a ser solidário mesmo convivendo em um espaço que oriente que o trabalho seja realizado individualmente? Em vários momentos, as crianças demonstraram que sim, que reelaboram a cultura do individualismo construindo outra (CORSARO, 2011).

**Pesquisadora:** Quando vocês não conseguem aprender, o que vocês fazem?

**Maria Joaquina:** A gente pede ajuda.

**Ana Beatriz:** Pras amiga da gente.

**Maria Joaquina:** Às vezes a professora num dêxa, a gente tem que se virá!!

**Ana Beatriz:** Quando a gente termina a tarefa, a gente tem que ajudar o outro, mas quando a professora num dêxa, tuêm tuêm tuêm tuêm tuêm tuêm (Batendo uma mão na outra)

**Pesquisadora:** Cada um faz o seu?

**Ana Beatriz:** É.

**Maria Joaquina:** Quando faz em grupo pode.

**Ana Beatriz:** Na prova eu tem que orá. Porque, senão (fingindo morrer) aqui a nota (fazendo gesto de algo caindo) tum!

**Maria Joaquina:** Eu já bombei em várias provas.

**Ana Beatriz:** Ainda bem que eu nunca bombei!

Giovana tem consciência das dificuldades que ela enfrenta ao aprender, bem como da forma que aprende. Dessa forma, ela desenvolveu uma técnica para superar essa dificuldade, decorar as respostas para dar as respostas certas.

### 3.7.2 O não aprender

**Pesquisadora:** E o que é não aprender?

**Fernanda:** Não estudar, não aprender nada e nem as mães ensinarem a aprender.

**Pesquisadora:** Toda pessoa que estuda consegue aprender?

**Giovana:** Não, tem aluno que consegue aprender, tem aluno que não consegue aprender, como eu e o Bruno.

**Pesquisadora:** Por que você acha que você não aprende?

**Giovana:** Eu aprendo, só que eu aprendo pouco por pouco. Eu queria aprender tudo de uma vez. Mas num tem jeito.

**Pesquisadora:** Você aprende pouco por pouco? Como assim?

**Giovana:** Sim, eu aprendo um pouco de matemática, conta de mais eu já sei de cor<sup>35</sup>. A de mais e de vezes eu já sei de cor. De menos eu ainda tô aprendendo a fazer de cor.

**Pesquisadora:** E tem gente que aprende tudo de uma vez?

**Giovana:** An hãm! Meu irmão, meu irmão mais velho aprendeu tudo de uma vez!

**Pesquisadora:** O jeito dele é diferente?

<sup>35</sup> Fazer prontamente recorrendo à memória.

**Giovana:** *É.*

**Pesquisadora:** *E o jeito do Bruno?*

**Bruno:** *Ân? Eu quero aprender pra fazer as tarefa tudo certinha e parar de andar na sala.*

**Coordenadora:** *E por que você acha que você não consegue fazer o que você tem vontade?*

**Bruno:** *Porque eu tem ductilidade (dificuldade) eu e Giovana.*

**Pesquisadora:** *O que é isso?*

**Giovana:** *Eu sei!!! É ser especial.*

**Coordenadora:** *Não... todo mundo é especial*

**Giovana:** *Mas a Maria [fonoaudióloga] falou que eu sou especial. Meu pai tem o mesmo problema que eu...*

Quando a criança não consegue aprender, o/a professor/a repete a explicação. O que permite considerar que o/a professor/a não se percebe no processo de aprendizagem da criança. Para ela o problema está localizado na criança. Dessa forma, cabe à criança que enfrenta dificuldades de aprendizagem se adequar ao comportamento necessário para aprender.

Em pesquisa realizada em escola pública com crianças indicadas pela escola como aqueles que apresentam baixo rendimento escolar, Bueno (2010) afirma que

não se pode negar que os alunos com baixo rendimento escolar podem carregar, especialmente nas situações de aprendizagem acadêmica, uma conotação negativa que é definida por Goffman (1988) como estigma. Ele se refere ao surgimento do termo na Grécia, quando servia para caracterizar sinais corporais que marcavam o sujeito como sendo possuidor de algo “extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFMANN,1988, p.11). Na atualidade, o termo é mais utilizado para evidenciar a própria desgraça de seu possuidor do que com referência ao seu corpo. (BUENO, 2010, p. 125).

Giovana carrega essa marca. Nas atividades realizadas com as crianças sujeitos dessa pesquisa, Giovana é a que mais se destaca, fala bem, ordena com coerência suas ideias e no recreio exerce posição de liderança, sendo muito procurada pelas outras crianças nas brincadeiras. Entretanto, na sala de aula, o mesmo não ocorre; Giovana não é procurada pelas outras crianças (talvez por não ser capaz de corresponder às expectativas exigidas pelas atividades em sala de aula). As crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem não têm problemas na socialização com os colegas fora da sala de aula, ou em atividades recreativas dentro da sala de aula, mas nas atividades educativas é necessário que o/a professor/a intervenham na formação dos grupos.

**Coordenadora:** *Fernanda é muito insegura!*

**Pesquisadora:** *Fernanda?!?!*

**Coordenadora:** *É, basta um “tonzinho” de dúvida que ela muda de opinião.*

**Pesquisadora:** *Né nada, né Fernanda? (Mudei de assunto para não falar sobre as fragilidades das crianças na frente delas.).*

Qual sentimento deve perpassar a relação do professor com as crianças? Colocar em dúvida o argumento de uma criança que é considerada pela professora como insegura irá contribuir para que a Fernanda seja capaz de superar esse sentimento de insegurança? Possivelmente, a escolar reforça a insegurança dessa criança ao agir com ironia. Segundo Gualtieri e Lugli (2012), ao discutir sobre a constituição do fracasso escolar, afirma que

Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer.(GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 11).

A escola recorre ao trabalho de profissionais da saúde para explicar as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam. Nessa escola, há o trabalho de uma fonoaudióloga com as crianças que a escola identifica como aquelas que não estão conseguindo acompanhar a aprendizagem dos conteúdos escolares. As sessões com as crianças acontecem uma vez ao mês, por um período de 10 minutos com cada criança.

Na relação com o/a professor/a, as crianças afirmam que recorrem à sua ajuda na resolução das tarefas quando não estão conseguindo responder. O que permite afirmar que as aulas constituem em apresentar o conteúdo e em seguida aplicar tarefas para que as crianças respondam como no modelo mostrado pelo/a professor/a.

**Gabriele:** *Tia, eu sei o que é dificuldade de aprendizagem. Quando a gente num tá aprendendo a respondê, aí tem que pedi a tia pra podê ajudá.*

**Pesquisadora:** *Como é a sua professora?*

**Valéria e Fernanda:** *Boa, boa, boa.*

**Fernanda:** *Todas as professora nessa escola é boa, menos a tia Mara.*

**Valéria:** *Nossa, a mais boa??? (Muito admirada)*

**Giovana:** *As professora daqui é tudo boa!*

**Gabriele:** *A professora do filme é melhor que a nossa! (Referindo-se à*

*professora do filme: Uma professora muito maluquinha.).*

Giovana percebe que está com dificuldades de aprendizagem quando não é capaz de responder as tarefas. Quando não consegue descobrir o que deve ser colocado como resposta às questões que o/a professor/a propõe. Giovana, entretanto durante as conversas entre a pesquisadora e as crianças, demonstrou ser muito inteligente, competente ao falar sobre os mais variados assuntos, bastante criativa ao elaborar suas respostas.

### 3.7.3 As aulas

Ao conversar com as crianças sobre as aulas, primeiramente falam do que acontece fora da sala de aula. Quando acontece o direcionamento de que elas deveriam considerar o que acontece dentro da sala de aula, a tarefa escolar emerge como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, o que já havia sido constatado em alguns trabalhos, entre eles Silva (2002), que considera que

as tarefas escolares passaram a assumir a centralidade do processo ensino-aprendizagem, a despeito dos qualificativos que designam essas práticas escolares. Essa centralidade manifestava-se na transformação da aula em espaço para os alunos realizarem, sucessivamente, atividades propostas pelo professor ou indicadas nas apostilas adotadas, supondo que o processo de aprendizagem adviria da ação. (SILVA, 2002, p. 29).

Fazer tarefa e ficar quieto, segundo as crianças, é o que a escola ensina.

**Coordenadora:** *Como são as aulas?*

**Pablo:** *Boa...*

**Coordenadora:** *Boa como? O que é boa?*

**Paulo Guerra:** *É porque é... é boa demais!*

**Coordenadora:** *O que que é boa demais?*

**Paulo Guerra:** *Porque faz a gente aprendê... vai pro recrei... brinca.*

**Coordenadora:** *É boa por que vai pro recreio?!*

**Paulo Guerra:** *Não!! Porque vai pro campo, piscina... hoje nós vai pro campo (de futebol).*

**Pablo:** *Vai pra piscina...*

**Coordenadora:** *E dentro da sala... o que que é bom?*

**Paulo Guerra:** *Nós faz tarefa!*

**Coordenadora:** *Não, pois é, mas a tia quer você me explique que é bom porque acontece isso, isso, isso...*

**Pesquisadora:** *Eu acho que é bom porque tem tarefa.*

**Paulo Guerra:** *Eu acho bom! (Rindo).*

**Coordenadora:** *Que tipo de tarefa que é boa de fazer?*  
**Pablo:** *A de... (Paulo Guerra interrompe)*  
**Paulo Guerra:** *De pintá, de pintá!*  
**Pablo:** *Não, não, de escrevê.*  
**Paulo Guerra:** *De escrevê eu num gosto não!*  
**Paulo:** *Nóis aprende a escrevê...*  
**Paulo Guerra:** *A pintá... a comportá!*  
**Coordenadora:** *E o que mais?*  
**Paulo Guerra:** *Ficá quieto!*  
**Paulo:** *A fazê tarefa!*  
**Paulo Guerra:** *Não, a ficá queto na sala.*

Com o intuito de estimular conversa com as crianças sobre a temática do trabalho, foi assistido com as crianças o filme **Uma professora muito maluquinha**<sup>36</sup>, no laboratório de informática, projetado por datashow, com as crianças deitadas em colchonetes. Após as crianças assistirem ao filme, conversamos sobre ele. Inicialmente elas comentaram sobre a história narrada, sobre o acharam interessante, em seguida a conversa foi mediada pela pesquisadora.

**Pesquisadora:** *Qual o nome do filme?*  
**Giovana:** *Uma professora doidinha!*  
**Gabriele:** *Uma professora muito ... maluquinha*  
**Pesquisadora:** *Você gostou da história?*  
**Crianças:** *Sim!!!!*  
**Pablo:** *Não! Num gostô não!*  
**Giovana:** *Gostei porque ela é muito boa! Porque tinha uma professora maluca, um aluno bunitim e uma menina bunita!*  
**Pesquisadora:** *Por que ela é maluca?*  
**Giovana:** *É porque ela gosta de dá aula de várias coisas.*  
**Gabriele:** *A professora Maluca não escreve no quadro, só deixa eles lê uns livros e desenhá e brincá.*  
**Bruno:** *E passeia com os menino!*  
**Giovana:** ***Faz umas coisas que a diretora num deixa, que faz as crianças mais feliz!***  
**Pesquisadora:** *Repete!*  
**Giovana:** *Os alunos dela era mais feliz. Porque ela gostava de dar aula de coisas muito diferente, gostava de passeá...*

Giovana percebe que as crianças dessa professora são mais felizes ao comparar com as outras crianças. Segundo Giovana, as coisas que deixam as crianças mais felizes são aquelas proibidas pela direção da escola. Ao comparar com a sua escola, as crianças ressaltam inicialmente as diferenças físicas entre os dois

---

<sup>36</sup> Filme baseado no livro Uma Professora Muito Maluquinha, um dos grandes sucessos de Ziraldo, lançado em 1995. A história narra os revolucionários métodos de ensino de uma jovem professora dos anos 40, que marcaram a vida de seus alunos. Depois de estudar na capital, a jovem Cate, 18 anos, volta a sua cidadezinha no interior de Minas Gerais, para dar aulas na escola primária.

prédios e o tempo de permanência na escola.

**Pesquisadora:** A escola da história se parece com a sua? Por quê?

**Crianças:** Não!!!

**Fernanda:** A nossa é mais grande. Lá só tem uma professora, aqui nós tem um monte de professores que dá aula, seis aulas.

**Paulo Guerra:** A nossa é mais bonita.

**Fernanda:** Porque aquela era dentro da igreja e a nossa não.

**Gabriele:** Não, porque a nossa escola é totalmente diferente da deles.

**Giovana:** Lá, ele num fica o tempo todo quiném nós.

A professora representada pelo filme é diferente das professoras da escola. Por que era chamada de *maluquinha*? Giovana, considerada como incapaz de emitir opinião, de expor suas ideias com coerência, discorda dos colegas quando não concorda com a opinião deles.

**Pesquisadora:** A professora é *maluquinha* mesmo?

**Gabriele:** Sim! (Fazendo positivo com o polegar).

**Giovana:** Não!! (Olhando pra Gabriele) Ela dá aula, só que ela não dá aula igual as professora da nossa escola, ela dá aula diferente!

**Gabriele:** Ela fazia um montão de coisa diferente pra eles aprendê. E, também faz um montão de brincadeira pra eles e num escreve nada.

**Giovana:** É, ela inventou uma máquina pra (Faz gesto de desenrolar com manivela.) sai e lê.

**Fernanda:** Sim, sim, sim (querendo formar um coro com ela).

**Paulo:** Ela era boazinha com eles. Ela fazia brincadeiras com eles.

**Paulo Guerra:** Porque ela brincava com os aluno dela.

**Paulo:** Ela levava eles pra passia.

**Pesquisadora:** E a sua professora, leva vocês pra passear?

**Crianças:** Não!!!!

**Pesquisadora:** Como ela dá aula? Como ela começa a aula com vocês?

**Paulo Guerra:** Com leitura.

**Coordenadora:** Leitura de texto? Ela lê um livro com vocês?

**Paulo Guerra:** Não, ela escreve palavras no quadro pra gente lê.

A leitura que é trabalhada pela escola, bem como a metodologia utilizada nas demais atividades, de acordo com as crianças, se assemelha à teoria empirista, uma vez que "O caráter de produtividade de que a leitura e a escrita se revestem na sala de aula é incoerente com a concepção de criança como sujeito social imerso na cultura que desponta" (OSWALD, 2011, p. 55-56). O diálogo e as negociações são expulsos da sala de aula e a relação entre os/as professor/as e as crianças é pautada em disposições de submissão e de dominação. As crianças devem obedecer, fazer tudo e da forma como o/a professor/a manda para que seja capaz de aprender. Caso

não esteja aprendendo, é sinal de que não está se adequando à forma e ao padrão da escola (FREITAS, 2011).

**Pesquisadora:** Como são as aulas?

**Maria Joaquina:** Boa, às vezes ruins...

**Ana Beatriz:** Não, nunca é ruim! (Como que afrontando a colega com o corpo)

**Maria Joaquina:** Não, né...

**Ana Beatriz:** Por causa que você num qué aprendê?

**Pesquisadora:** Como são as aulas?

**Giovana:** Boas, ótimas e faz a gente aprendê mais!

**Fernanda:** Boa, aqui umas vez é boa outras mais ou menos.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Fernanda:** Porque lá eles num copia. Eles só lê e saem da escola.

**Pesquisadora:** E isso é bom ou ruim?

**Fernanda:** Bom! E a nossa escola só copia.

**Valéria:** Copia, pinta, desenha... canta...

**Fernanda:** É mais desenhar eu num sô boa não.

**Pesquisadora:** Mas, assim, ó! A professora chega na sala e como começa a aula?

**Ana Beatriz:** Ela conta historinha... vamo pro lanche, depois ela conta outra historinha e passa tarefa.

Oswald (2011) afirma que na teoria empirista,

[...] o desenvolvimento, identificado como comportamento, deriva da ação causal exercida pelos objetos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais. Dentro desse enfoque, a criança é um ser passivo; o conhecimento se dá pela absorção do meio; a aprendizagem supõe o treino, a repetição, a memorização; a linguagem é concebida como comportamento verbal, sendo a escrita mera atividade motora que deriva da associação dos estímulos sonoro-auditivo; a avaliação baseia-se no modelo de escrita "correio" do ponto de vista do adulto" (OSWALD, 1996, p. 56).

Alguns equívocos são cometidos nesse processo de mediação, o que pode ser ilustrado com o trecho de umas das conversas com as crianças e com a coordenadora pedagógica (também professora de Artes).

**Coordenadora:** Ontem foi o dia da bibliotecária. Aí, eu expliquei o que era bibliotecária, o que era biblioteca, como se comporta em uma biblioteca, o que pergunta para uma bibliotecária e pedi que desenhassem a biblioteca de seus sonhos [eles nunca tinham ido a uma biblioteca]... Aí nessa hora doeu, porque a Fernanda disse que não sabe desenhar, porque na outra escola onde ela estudava ela não desenhava, ela ganhava tudo pronto...

**Fernanda:** Ah, ah! Lá eu não criava, era tudo cópia, cópia, cópia, cópia, cópia, cópia, cópia!

**Pesquisadora:** O que você acha mais legal, você inventar o seu desenho ou você receber um desenho pronto?

**Fernanda:** Ganhar o desenho pronto, porque a gente já começa a pintar...

**Giovana:** (Enquanto arrumava o cabelo da Fernanda) Eu gosto mais de



*inventar...*

O desenho é forma de expressão, expressar significa representar algo que já exista no interior do sujeito que desenha. Como descrever, desenhar uma biblioteca dos sonhos, uma que considerasse ideal sem conhecer esse espaço, uma vez que na escola não há biblioteca? A escola não contribui para o desenvolvimento dessa forma de expressão artística, o que pode ser identificado pelo diálogo anterior. A escola quotidianamente ensina a pintar os desenhos prontos e cobra da criança quando esta não consegue desenhar, não consegue criar. Sobre os desenhos elaborados pelas crianças, Sarmiento considera que

As crianças não reproduzem linearmente as formas percebidas que emanam desses contextos de socialização, interpretam-nas, ressignificam-nas e atribuem-lhes formas plásticas próprias que advêm do seu olhar particular sobre o mundo. (SARMENTO, 2011, p.53).

Em atividade de desenho com as crianças foi coordenada pela professora de artes, que pediu que desenhassem a Escola de seus sonhos. Antes de distribuir as folhas de papel sulfite, a professora explicou que elas poderiam colocar o que quisessem, que não precisaria ficar com medo, pois não seriam punidas por ninguém por causa de seus desenhos. Por que a necessidade de garantir que não seriam punidas?

Segundo Sarmiento,

As crianças, quando pegam no lápis ou no pincel, inventam de novo o ato universal de inscrever no papel o mundo das linhas e das cores, como que inventam e exploram as formas incomensuráveis do real. Fazem-no, a partir do lugar que ocupam no interior das esferas flexíveis de inserção cultural. Fazem-no, também a partir da sua condição de crianças, com os seus rituais e lógicas, que podem perdurar na memória futura, mas que se perdem definitivamente na condição adulta. (SARMENTO, 2011, p.55).

As crianças não sabiam o que era para ser imaginado, o que era para ser inventado. Insistentemente, as crianças solicitaram orientação da professora para os "seus" desenhos, queriam saber o que era esperado que desenhassem, que desejassem como escola. Segundo Jobim e Souza [...] A experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico” (JOBIM e SOUZA, 2011, p. 53-54). Solicitar que as crianças desenhem é pedir que elas

expressem outras possibilidades de se pensar algo, que reivindicuem, que questionem, que expressem seus anseios. A escola aparentemente não permite que as crianças se expressem, ao contrário, a escola controla, formata e programa essas expressões.

**Professora:** Cada um faz o seu e em silêncio (Frequentemente, a professora recorre ao Psiu! para solicitar silêncio para a turma).

**Crianças:** (Em coro, as crianças perguntavam de que jeito era para desenhar) Tia, de que jeito você qué que eu desenhe?

**Professora e pesquisadora:** Do jeito que você quiser.

**Professora:** Cada um faz o seu, se um ficar olhando pro do colega um copia a ideia do outro. Eu não quero nada copiado, quero criado.

Duas crianças pediram para escrever o nome em vez de desenhar.

**Professora:** Se você quiser colocar outro nome, você coloca.

**Giovana:** Pra mim tá bom!

**Professora:** Por que será que tá bom?

**Giovana:** Porque eu gosto!

[...]

Giovana fica constantemente observando os desenhos do colegas, apaga muito o seu desenho enquanto conversa com os colegas mais próximos de sua cadeira. A professora chama sua atenção dizendo: Giovana, Giovana! (Ela olha para a professora) Todos os dias você envolve na conversa e esquece de fazer. (Antes da professora terminar de falar, ela volta ao seu desenho apagando algo.

Gabriele é mais calada, faz seu desenho sem conversar com os colegas, só conversa pedindo para devolverem algum objeto que pediram emprestado, é mais arredia.

**Gabriele:** Oh, tia! O meu ficou feio?

**Professora:** Não...

A turma, apesar de organizada em fileiras, tenta dialogar sobre os desenhos, mostram-nos uns aos outros. Giovana e Gabriele procuram realizar a atividade.

Na outra turma de 3º Ano, a mesma proposta foi orientada para ser realizada em grupos, de forma que as crianças da pesquisa ficassem em grupos diferentes. O trabalho em grupos possibilitou o livre diálogo entre as crianças no interior de cada grupo. Mas a professora orientou para que um grupo não ficasse olhando o dos outros grupos, para que não copiassem as ideias dos colegas. Mesmo em grupos, há a orientação para a individualização na produção escolar.

Quando os grupos terminaram os desenhos, as crianças apresentaram seus desenhos para o restante da sala, para a professora e para a pesquisadora. Nos projetos de escola que as crianças elaboraram biblioteca, sala de vídeo, aulas de músicas, laboratório de informática, aulas de dança, aulas de capoeira, maior tempo de recreio (recreação).



*Da esquerda para a direita, fotografias 20, 21, 22 e 23 - A escola dos sonhos das crianças*

As crianças mostraram-se inibidas ao falar de suas ideias, de seus desejos e do projeto de escola que elas elaboraram.

A escola reinventada pelas crianças segue a mesma estrutura física da escola real. Entretanto, a forma que gostariam que a escola tivesse valoriza o lúdico, as artes, a leitura. As crianças sabem que existem outras atividades que poderiam ser incorporadas à escola, apresentam outras possibilidades de escola. Jobim e Souza (2010) destaca a importância em chamar as crianças para conduzir as reflexões sobre diferentes temas. "Sonhando a vida na ação e linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a infância problematiza as relações do homem como a cultura e com a sociedade" (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 160).

### 3.7.4 A leitura das crianças

A dificuldade na leitura esteve presente em todas as fichas com a avaliação dos/as professores/as sobre as dificuldades de aprendizagem que consideraram em relação às crianças sujeitos nessa pesquisa. Nesse sentido foram observadas as aulas de reforço em leitura com essas crianças. A escola, a partir do mês de agosto de 2013, conta com uma psicopedagoga, que realiza atividade de leitura com as crianças. É uma atividade de leitura e de interpretação de texto realizada no período da tarde, no refeitório (horário de lavar as vasilhas do lanche, momento de muito barulho), com a professora Mara.

*Gabriele chegou e foi logo sentando-se.*

**Profa Mara:** Vamos ler?

*Gabriele realiza a leitura do texto **Se esta rua fosse minha**<sup>37</sup>*

**Professora:** O que você entendeu do texto?

**Gabriele:** (Pega o texto e fica olhando para ele) Fala sobre... é... Se esse mundo fosse meu... (risos)

**Professora:** O texto fala de quê?

**Gabriele:** Do país, da mata...

**Professora:** Mais alguma coisa?

**Gabriele:** Não.

**Professora:** Então, pode voltar.

Gabriele realiza boa leitura, mas tem dificuldade em compreender, ou pelo menos demonstra dificuldade em falar sobre o que leu. (Essa atividade durou exatamente 2 min 32 seg!).

*Giovana chegou para a atividade, pegou o texto e iniciou a leitura. Lê silabicamente. A professora a ajudou a ler as sílabas e formar as palavras.*

**Professora:** Do que fala o texto?

**Giovana:** Aqui fala de um mundo cheio de animais...

**Professora:** Se o mundo fosse seu, o que você faria?

**Giovana:** Não cortava as árvores, não jogava lixo no córrego, não jogava lixo assim no campo... hum, é... não matava os passarinhos...

**Professora:** (aponta o título e as duas leem) Paraíso. O que que é paraíso?

**Giovana:** É um lugar bom!

**Professora:** Que jeito é esse paraíso?

**Giovana:** Com muito animal, árvore, com muita pessoa boa, só!

**Professora:** Você quer falar mais alguma coisa sobre o texto?

**Giovana:** Não!

**Giovana:** (para a professora) Tchau tia!

**Giovana:** (para mim) Tchau tia! (Aproximou-se da câmara e jogou um beijinho)

<sup>37</sup> Vera Aguiar, coord. Poesia fora da estante. PortoAlegre: Projeto, 1995. p. 113.

Giovana tem muita facilidade em se expressar, organiza suas ideias com coerência, compreende as ideias destacadas no texto, as qualidades, aquilo que a criança sabe, segundo Charlot (2001) é que devem ser consideradas ao avaliar o desempenho do sujeito, a análise deve focar e valorizar os pontos positivos e não o que é considerado como falta, ou seja, considerar somente que Giovana enfrenta grande dificuldade na leitura.

Segundo Oswald (2011),

Como a escola, comumente, está interessada em que a criança adquira o domínio da escrita padrão, ela sonega-lhe o fluir dos sentidos que se dá pela via das interpretações, das leituras. E com isso a escola transforma a escrita dos alunos em sepultura na qual suas histórias, suas culturas, suas linguagens, seus desejos serão encerrados para sempre, alienados de sua existência” (OSWALD, 2011, p. 62).

As práticas de leitura das crianças seguem as determinações pedagógicas do que deve ser lido e depois reproduzido em “produções de texto” sobre o texto lido. As crianças participam de outras atividades de leitura como forma de punição por comportamentos inadequados ao exigido pela escola, ou como treino. As crianças contam como a leitura é ensinada.

**Pesquisadora:** Vocês leem lá na sala dos professores?

**Fernanda:** Lê!

**Pesquisadora:** Pra quem?

**Valéria:** Pra tia Meire, pro tí Heitor, tia Maria Lúcia, pra tia Alessandra (Faz cara de medo). Pra aprender mais ainda.

**Pesquisadora:** **Aí vocês leem...**

**Fernanda:** Leem. Aí a tia manda nós lê outro livrinho, manda nós lê outro. E quando nós aprendê bem, num errá nada, aí ela manda nós voltá e pegá outro livro.

**Pesquisadora:** Quando vocês leem ela fica escutando?

**Valéria:** Ân hãm!

**Pesquisadora:** E depois?

**Fernanda:** Depois ela passa mais pra vê se nós miora mais. A tia Maria Lúcia disse que eu sou boa pra, como é mesmo?

**Valéria:** Lê, escrevê?

**Fernanda:** Interpretá. Eu lê errado, mas depois a tia: Qual o nome do texto? Eu nem lê, olha pra lá e falo.

**Pesquisadora:** Você entende com mais facilidade do que você lê?

**Fernanda:** É.

**Valéria:** Melhor ler do que interpretar...

**Pesquisadora:** E como você faz pra aprender ler direito?

**Fernanda:** Lê um montão de livro em casa. Lê livro que você entendi. Quando nós num aprende a tia fala, manda mais livrinho pra nós lê, **Sacola da leitura.**

**Valéria:** *Aí tem interpretação do texto junto com o livro.*

**Fernanda:** *Quantas folhas que tem no livro. Quantas...*

**Valéria:** *Qual é o título do seu texto...*

**Fernanda:** *Qual desenho tem... qual é o autor? Aí, se você gostou do texto...*

Depois da observação da atividade de leitura com a psicopedagoga e da conversa com as crianças sobre as atividades de leitura, foi organizada roda de leitura com as crianças com os livros na escola. Foram levados vários livros com texto só em imagens, livros com imagens e texto com frases simples e outros livros com imagens e textos mais complexos, mais extensos.

Os livros foram colocados sobre os colchenetes que ficam no fundo do refeitório. As crianças escolheram para fazerem a leitura em duplas, com o compromisso de contar do que se tratava o livro escolhido por elas. Os livros escolhidos pelas crianças foram: *Ida e volta*, de Juarez Machado; *O gato Viriato*, de Roger Mello; *O pintinho do Lelé*, de Silvana de Menezes; *Banho*, de Mariana Massarani e *A pulga e a Daninha*, de Pedro Mourão.



*Da esquerda para a direita - fotografias 24, 25, 26 e 27 - Rodas de leitura com as crianças.*

Durante a leitura, as crianças conversaram sobre a história que iam criando com a leitura das imagens. Quiseram conhecer a história das outras duplas e comentaram entre elas qual história estavam lendo. Depois, todas sentaram-se em círculo para narrar a história do livro. Paulo Guerra e Pablo contaram a história lida

por eles. Os encontros para leitura foram realizados em dois grupos: um grupo com as crianças do 2º ano e o outro com as crianças do 3º Ano.

A leitura aconteceu de forma livre, quando as crianças desejavam comentar sobre algo com a pesquisadora ou com algum colega, elas o fizeram com liberdade. Trocaram de livro entre os grupos, compararam as histórias. Os grupos não encerram a leitura simultaneamente, dessa forma foram orientados a conversarem sobre a leitura ou pegar outro livro, ou falar sobre o que desejassem, desde que não atrapalhassem a leitura dos outros grupos que não haviam terminado. Quando os grupos encerraram as leituras, a roda de conversa foi iniciada.

**Pesquisadora:** Qual a história que vocês leram? Qual o título?

**Paulo Guerra:** O pa pastinho Lelé. O patinho Lelé.

**Paulo Guerra:** (Abre o livro e lê o título novamente) O pin-pintinho do-do Lelé. O pintinho do Lelé.

**Pesquisadora:** Como é que você falou pra mim que não sabia lê. Você sabe ler sim!!! (Paulo Guerra passa a página sorridente e inicia a leitura).

A leitura foi bastante proveitosa, Paulo Guerra narrava e o Pablo comentava ou completava. Paulo e Sirilo, vez ou outra, faziam algum comentário. As crianças compreenderam muito satisfatoriamente a história, apresentaram facilidade na compreensão de texto e na argumentação sobre algum questionamento.

**Ana Beatriz:** (Folheando o livro) Tia, esse livro aqui é sem letra, é chato.

**Pesquisadora:** Pois é! Mas você num consegue lê?

**Fernanda:** Você quer trocar?

**Ana Beatriz:** Quero! Esse aqui eu já entendo.

**Pesquisadora:** Fernanda, você consegue ler?

**Fernanda:** Mais ou menos.

**Pesquisadora:** Então, lê o título pra mim.

**Fernanda:** Tá! O pintinho de Lelé. Eu entendo só assim (mostrando que o livro não tem palavras).

Ana Beatriz realiza a leitura do livro. Depois da leitura, elas conversaram sobre as histórias.

**Fernanda:** A minha história não entendi. (O pintinho do Lelé é somente com imagens).

**Pesquisadora:** Calma! Nós vamos conversar... Ana Beatriz, como é nome da sua história?

**Ana Beatriz:** Banho!

**Pesquisadora:** Banho! A história passa em que lugar?

**Ana Beatriz:** Banheiro.

**Pesquisadora:** Ana Beatriz, conte a história pra nós, sem ler, conte pra nós. Como a história começa?

Ana Beatriz contou a história de forma clara e objetiva, demonstrando que compreendeu bem o texto que leu. Fernanda ficou atenta à história narrada pela colega. Depois de algumas páginas, Fernanda começou a participar da narrativa da história. Compreenderam que se trata de uma história de fantasia, de uma criança que lê um livro e que a história do livro ganha vida.

Fernanda narrou a história fazendo as entonações, inventado diálogos a partir das ilustrações. Ana Beatriz tentou participar, mas Fernanda não deixou então ela ficou só ouvindo a colega.

Foucault, descreve com muita competência como os corpos são fabricados, como as atividades são programadas, vigiadas e examinadas. A escola aparece como uma das instituições que eficazmente exerce o controle sobre os corpos. A disciplina exercida na leitura controla desde o comportamento dos corpos, até o que deve ser compreendido por meio dessa atividade. Entretanto, o ato de ler é mais valorizado do que o que se compreende daquilo que foi lido.

[...] A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma condição que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Ao experimentarem outra possibilidade de leitura, as crianças demonstraram inicialmente certa dificuldade em ler sob outra forma, em outro espaço. O que seria lido foi escolhido pelas crianças, o que fez com elas estranhassem também. Mesmo acostumadas a ler tendo alguém para avaliar, vigiar e conduzir a leitura, as crianças demonstraram interesse em conhecer as histórias, em conhecer as histórias dos outros, em contar as suas histórias.

### **3.8 A construção das dificuldades de aprendizagem: a escola e o silenciamento da infância**

*“[...] São bem fecundadas as leituras foucaultianas que vêm sendo feitas disso hoje, com essa idéia de escola como maquinaria de governo das pessoas, como uma forma de civilizá-las, de moldá-las” (PIMENTA, 2003, p. 179).*

As leituras de Foucault serão utilizadas para refletir sobre a escola como essa maquinaria de produção de corpos dóceis, de governo das infâncias, o que produz as dificuldades de aprendizagem.

Os séculos XVII e XVIII acrescentam em seus esquemas de docilidade dos corpos a escala do controle do corpo, tratando de exercer sobre ele coerção sem



folga, mantendo-o ao nível da mecânica, trabalhando detalhadamente com gestos, movimentos, atitudes, rapidez poder infinitesimal sobre o corpo humano. Outro elemento incorporado às técnicas de controle do corpo refere-se objeto do controle, o que é alvo do controle agora é a economia, a eficácia e a organização interna dos movimentos; não é mais a linguagem do corpo ou os elementos significativos do comportamento. O terceiro elemento, se trata da modalidade do controle de forma ininterrupta de coerção, que trabalha nos processos das atividades por meio de codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade, são o que se pode chamar de disciplinas (FOUCAULT, 2010).

Segundo Foucault (2010), muitos processos disciplinares já existiam há muito tempo nos conventos, nos exércitos, nas oficinas. Entretanto, as disciplinas se tornam fórmulas gerais de dominação. É o que esse autor chama de nascimento de uma arte do corpo humano, o momento histórico das disciplinas, na fabricação dos corpos dóceis, por meio do disciplinamento dos corpos. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder.

A arte do corpo humano não persegue somente o aumento das habilidades desse corpo, tampouco somente a sujeição de uma relação que o torna no mesmo mecanismo tanto mais útil quanto é mais obediente e tanto mais obediente quanto é mais útil. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2010, p. 133). A disciplina, além de aumentar as forças do corpo, no que se refere à economia de utilidade, diminui essas forças desse corpo em relação aos termos políticos de obediência. Dessa forma, a disciplina fabrica corpos exercitados e submissos; a disciplina fabrica corpos dóceis.

Ao analisar a mecânica do poder da disciplina, determina de que forma é possível ter domínio sobre o corpo dos outros, para além de fazer o que se deseja, que se faça da forma que se deseja que seja realizada a tarefa utilizando as técnicas, de acordo com a rapidez e com a eficácia determinada. Segundo Foucault (2010), a invenção dessa nova anatomia política, essa mecânica do poder, pode ser encontrada, inicialmente nos colégios e mais tarde nas escolas primárias. Lentamente

investiram o espaço hospitalar e décadas depois na organização militar.

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à manutenção do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (FOUCAULT, 2010, p. 134).

A disciplina é uma anatomia política do detalhe (Ibdem, p. 134). O detalhe é o campo de atuação da disciplina, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola [...], um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (Ibdem, p. 136). Para a disciplinização dos corpos, utiliza-se diversas técnicas de distribuição dos indivíduos no espaço. Uma dessas técnicas é a cerca, o encarceramento dos indivíduos nos colégios, se revelando como tática eficaz. A segunda técnica utilizada foi o esfacelamento do grupo, a palavra de ordem é a de cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar um indivíduo. É realizado o quadriculamento, a organização de um espaço analítico. Controle dos corpos, controle das ausências e das presenças, interromper as comunicações inúteis e instaurar as úteis. Controlar a cada instante o comportamento de cada criança com o objetivo de avaliar esse comportamento, medir suas qualidades e seus méritos.

"A prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que dizem respeito à dinâmica da instituição escolar" (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 13). No aprimoramento dessa nova anatomia política, a regra das localizações foi instaurada com espaços codificados pela arquitetura elaborada para vigiar cada indivíduo visando a romper com comunicações perigosas e principalmente criar espaço útil. Com a industrialização, no século XVIII, há a necessidade de decomposição da força de trabalho relacionada à divisão do processo de produção.

Na disciplina o valor de cada um é determinado pelo lugar que ocupa na "fila", bem como pela distância de cada um em relação aos outros. "A disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos" que faz os indivíduos circular numa rede de relações. (Ibdem, p. 141). No campo educacional, a classe, que até a metade do século XVIII tratava-se de um espaço capaz de agrupar de 200 a 300 alunos, com subgrupos de 10 indivíduos e cada qual com seu decurião, torna-se homogênea. O espaço escolar se desdobra, as turmas são organizadas sob o

comando do mestre sobre seus alunos que sentam-se enfileirados uns ao lado dos outros. O enfileiramento dos indivíduos em diferentes lugares dentro da estrutura escolar acontece de acordo com a idade, o desempenho e seu comportamento. A classificação dos alunos opera mobilidade constante numa série de casas materializando no espaço escolar a repartição de valores ou dos méritos.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes nidificações técnicas do ensino elementar. [...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2010, 142).

Homogeneização das turmas, todos os alunos no mesmo nível de conhecimento, nas mesmas condições de aprendizagem formando um quadro único. O professor, que antes trabalhava individualmente com cada aluno, deixando-o em seguida sozinho, agora pode ensinar simultaneamente, com maior possibilidade de vigilância e de classificação dos alunos, garantindo a obediência dos indivíduos e melhor economia do tempo e dos gestos.

O controle da atividade dá-se por meio do controle do tempo dispensado a cada atividade. Além de cronometrar o tempo destinado a cada atividade a qualidade do uso desse tempo é também vigiado, o corpo deve concentrar-se na aplicação de seu exercício. Cada instante deveria ser exaustivamente ocupado por atividades programadas aos alunos a fim de evitar, a todo custo, o ócio, evitar o desperdício de tempo, extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e desses extrair mais forças úteis por meio de atividades múltiplas e ordenadas. O ritmo das atividades era imposto por sinais sonoros, a rapidez é ensinada como uma virtude com o intuito de acelerar a rapidez do processo de aprendizagem.

Dessa forma,

A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico (FOUCAULT, 2010, p. 164).

Outra forma de controlar a qualidade dessa produção é a aplicação de penalidade. O que pode ser penalizado? Tudo que está relacionado à inobservância

da regra. A criança que não é capaz de acompanhar o ritmo de execução das tarefas e de aprendizagem foge à regra, essa criança trata-se de um desvio. O castigo disciplinar tem a função de diminuir os desvios, é essencialmente corretivo. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2010, p. 176). Penalizar o comportamento inadequado à escola é praticado pela escola com o intuito de corrigir os desvios da criança que sofre o castigo e prevenir que outras crianças tenham o mesmo comportamento.

O não atendimento àquilo que a instituição julga ser razoável aprender, conforme regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso. Assim, o fracasso é uma ocorrência que só pode ser considerada a partir e no interior da prática escolar. Decorre, portanto, de *inadequação ao processo de escolarização*. (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 12).

Em roda de leitura, conversando sobre os temas dos livros:



Fotografia 28 - Fotografia tirada pelas crianças

**Pesquisadora:** Vamos ouvir a história da Valéria? (O livro: A pulga e a Daninha. Valéria passa as páginas do livro fazendo muito boa leitura das frases.).

**Pesquisadora:** Na história, quem fica de castigo?

**Maria Joaquina:** O cachorro.

**Ana Beatriz:** A Cachorra!

**Pesquisadora:** E aqui, vocês ficam de castigo?

**Ana Beatriz:** Fica, no quarto.

**Pesquisadora:** E aqui na escola?

**Maria Joaquina:** Fica!

**Fernanda:** Fica.

**Ana Beatriz:** Fica.

**Maria Joaquina:** Fica! Sem recreio!

**Valéria:** Fica sem recreio.

**Pesquisadora:** Então, eu quero ouvir de vocês o que é que vocês aprontam pra ficarem de castigo.

**Fernanda:** Teimosice!

**Ana Beatriz:** É, mais eu não teimei. Os meninos que ficam falando aí que eu teimei.

**Valéria:** Nós bate, nós briga.

**Ana Beatriz:** É, mas eu não faço isso.

**Valéria:** Nós faz bagunça. Que mais?...

**Ana Beatriz:** A minha professora falou que eu melhorei 100%.

**Valéria:** Nós ranca a folha do caderno, nós joga na sala.

**Ana Beatriz:** Isso já é verdade (risos).

**Maria Joaquina:** Recorta tarefa e joga na sala (os retalhos das bordas recortadas.).

**Fernanda:** Sempre eu faço isso, não.

**Valéria:** Pega cola, taca no chão. Na cadeira...

**Fernanda:** Não faço isso!

**Pesquisadora:** Espera, deixa eu perguntar. Como é que é o castigo?

**Fernanda:** Na sala. Tem vez, que é na secretaria.

**Pesquisadora:** Fazendo o quê?

**Fernanda:** Nada!

**Pesquisadora:** Sentada?

**Fernanda:** É.

**Maria Joaquina:** Ou levando uma advertência, ou suspensão de três dias.

**Pesquisadora:** Você já levou advertência?

**Maria Joaquina:** Não!

**Fernanda:** Eu já levei cinco advertências (mostrando o número com a mão).

**Valéria:** Eu já levei só duas advertências.

O não aprender também é castigado. A criança é castigada quando não acompanha a turma na execução das tarefas propostas pelo/a professor/a. Em conversa com as crianças, na qual a coordenadora estava direcionando o diálogo, o caráter punitivo para as dificuldades de aprendizagem como desvio emergiu nos enunciados a seguir.

**Coordenadora:** O que vocês fazem quando não conseguem aprender?

**Pablo:** A gente tenta.

**Coordenadora:** E se depois de tentarem vocês não derem conta?

**Pablo:** Ela leva nós pra secretaria.

**Coordenadora:** Mas ela manda pra secretaria por que num deu conta ou por que fava brigando?

**Paulo:** Porque tava brigando.

**Paulo Guerra:** Não, não. Quando a gente num dá conta ela deixa a gente sem recreio.

**Coordenadora:** Por que num deu conta da tarefa?

**Paulo Guerra:** Porque tava de preguiça. Igual ele aqui, ó. (Apontando pro Sirilo e pro Pablo).

[...]

**Pesquisadora:** Quando vocês não estão conseguindo aprender... Aí, o que a escola faz pra te ajudar a aprender? O que a escola faz pra te ajudar?

**Maria Joaquina:** (Pensa) Nada.

**Pesquisadora:** Num tem aula de reforço?

**Ana Beatriz:** (Faz sinal de positivo)

**Maria Joaquina:** Às... não tem!

**Ana Beatriz:** Tem, tem!

**Maria Joaquina:** Com o tio Arthur, sim!

**Ana Beatriz:** Com a tia Nayara tá tendo aula de reforço agora memo, tá não, hum?

**Pesquisadora:** Ela tá dando aula de reforço em quê?

**Ana Beatriz:** Inglês. (Bate a mão na testa lamentando)

**Maria Joaquina:** Inglês... tarefa mais fácil ... três ponto!!! (Mostra o valor com os dedos das duas mãos).

**Pesquisadora:** Então, o reforço vale nota?

**Maria Joaquina:** Vale nota pra prova.

**Ana Beatriz:** *É... e eu ainda tenho que terminá o meu!*

**Pesquisadora:** *Então, vai, então...*

**Ana Beatriz:** *Não, num quero não...*

**Maria Joaquina:** *Eu também?*

Para o controle da norma, para uma vigilância que possibilita a classificação e a punição é inventado o exame.

A escola torna-se uma espécie do exame ininterrupto que comanda em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontam forças cada vez mais de uma comparação perpetua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. (FOUCAULT, 2010, p. 178).

O exame, chamado por Foucault (2010) de “poder de escrita” constitui-se como peça fundamental nas engrenagens da disciplina. Os indivíduos são colocados em um campo de vigilância e coloca-os em uma rede de anotações e escritas que os captam e os fixam. O exame torna os indivíduos como objetos passíveis de descrição e de análise, bem como possibilita a criação de um sistema comparativo desses indivíduos, que permite a mensuração de fenômenos globais, bem como a descrição de grupos, a localização dos desvios.

Apesar das reflexões de Michel Foucault se referirem aos séculos XVII e XVIII, percebe-se que em relação à escola, principalmente, continuam bastante atuais. Uma vez que o aluno que não consegue se adequar ao ritmo, ao processo de aprender, é responsabilizado pelas dificuldades que enfrenta; “o fracasso era [é] associado à desobediência, ao mau comportamento. A ineficácia do aluno em aprender passava pela dificuldade em respeitar as ordens hierárquicas e de poder” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009, p. 118). “O corpo fica mobilizado na sala de aula, domado pelo treinamento e o sofrimento da bailarina, negado pela redução do teatro ao texto” (CHARLOT, 2013, p.194).

Nada mais expressivo do projeto de disciplinamento dos corpos do que a solicitação de um militar para falar às crianças na Semana da Pátria. Mais especificamente sobre Ordem e Progresso, mais ordem, disciplina, punição e correção do que progresso. Na ocasião foi relatado às crianças as ações da Polícia Militar na manutenção da ordem nas escolas, as penalidades aplicadas aos infratores

da ordem pública.



*Fotografia 29 - Dia da Pátria na escola*

De acordo com a coordenadora pedagógica, o convite ao policial militar foi realizado com o intuito de que falasse sobre o 7 de Setembro. Desse modo, a partir do lema **Ordem e Progresso** presente na bandeira do Brasil, o policial fez um discurso sobre as consequências que enfrentariam caso não obedecessem as normas de conduta das escolas. Citou vários exemplos de crianças e adolescentes que foram detidos por meio da intervenção da polícia nas escolas públicas municipais. Como era esperado, as crianças ficaram em total silêncio ouvindo aquele discurso amedrontados.

Segundo Costa, "[...] a escola ainda é o reino das disciplinas, daqueles saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder às demandas de um outro mundo, mas que lá estão, ainda hoje, intocados no currículo" (COSTA, 2003, p. 59). Nas conversas com as crianças sobre as dificuldades que ela e outras crianças enfrentavam para aprender os conteúdos ensinados na escola, o discurso dessa responsabilização emergia em suas falas. Ao ser perguntado o que faziam para aprender, as crianças relacionaram essa atividade a comportamento, à disciplina em sala de aula, ao silêncio. A coordenadora contribuiu com a realização das rodas de conversa, bem como em reforçar também o discurso de atribuir ao comportamento das crianças e seu interesse em aprender como elementos essenciais para a aprendizagem.

**Pesquisadora:** O que você faz para aprender?

**Bruno:** Fazer as tarefas, prestar atenção, (silêncio) só...

**Gabriele:** Hummm! Não brigar com os colegas, (pensa mais um pouco) estudá, lê (mais um instante pensativa) estudá, lê e respondê as continhas que tá difícil.

**Giovana:** *É... esforçar, prestá atenção, ficá caladim pra escutá o que que a tia tá ensinando pra nós e... nunca teimá cá tia.*

**Gabriele:** *Fazê todas as tarefa. Obedecê a tia, obedecê a tia, não, não xingá ela porque ela é a professora mais boa.*

**Bruno:** *Ficá queto! Não andá na sala, o que a tia mandá fazê tem que fazê, só...*

**Giovana:** *Agora é eu (risos) Nós tem que respeitá a professora, prestá atenção no quadro tudo que ela tá pono lá, quando ela falá pra fazê silêncio, fazê silêncio, não teimá com ela, não levantá da carteira é,... que mais? ... fazê toda tarefa certinha, não dexá ela nervosa cum nós, não dexá ela triste cum nós...*

**Coordenadora:** *Por que que mesmo sabendo de tudo isso vocês fazem o contrário?*

**Bruno:** *Pois é!*

**Coordenadora:** *Pois é né Bruno!*

**Bruno:** *Eu num faço isso mais...*

**Coordenadora:** *Não?! (com ironia)*

**Bruno:** *Quem disse que eu tô xingando ela mais? Que eu num tô fazendo a tarefa?*

**Gabriele:** *O Bruno xingava a professora que ajudava nós.*

**Gabriele:** *O Bruno, hoje, fez a tarefa do tí e respondeu...*

**Bruno:** *Primerio que tudo, pinteí tudo sozim.*

Percebe-se também a valorização do ritmo na execução das tarefas a serem realizadas simultaneamente pelas crianças. A rapidez de cada criança deve ser alinhada à do grupo, ou seja, o/a professor/a determina um tempo que deverá ser gasto para a realização de cada atividade, o parâmetro é sempre os mais rápidos, e as outras crianças devem perseguir o ritmo dessas. Além de produzir o aluno obediente, a sociedade disciplinar almeja formar o aluno performático, controlar a performance de cada um, a escola determina o resultado da atividade e o processo como será desenvolvida a atividade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009). O que se percebe é que

a escola reforça e reproduz desigualdade, além de criar outras, e não quer e não sabe lidar com as diferenças, apesar do discurso já impregnado de que todos são iguais e se respeita a diversidade” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ; 2009, p. 118).

A parceria entre o campo da Educação e outros campos do conhecimento na correção do desvio é percebida na escola, por meio da atuação de profissionais da área da Psicologia, Fonoaudiologia, que, remunerados pelo sistema público de ensino municipal realizam tratamento com as crianças que apresentam comportamento desviante, ou que apresentam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares. Na escola há professora especialista em psicopedagogia, que realiza



atividade de leitura com as crianças.

*Gabriele chegou e foi logo sentando-se.*

**Professora:** *Vamos ler?*

*Gabriele realiza a leitura do texto **Se esta rua fosse minha**<sup>38</sup>*

**Professora:** *O que você entendeu do texto?*

**Gabriele:** *(Pega o texto e fica olhando para ele) Fala sobre... é... Se esse mundo fosse meu... (risos)*

**Professora:** *O texto fala de quê?*

**Gabriele:** *Do país, da mata...*

**Professora:** *Mais alguma coisa?*

**Gabriele:** *Não.*

**Professora:** *Então, pode voltar.*

Gabriele realiza boa leitura, mas tem dificuldade em compreender o que leu. (Essa atividade durou exatamente 2 min 32 seg!) Diferente de Gabriele, Giovana apresenta muita dificuldade na leitura.

*Giovana chegou para a atividade, pegou o texto e iniciou a leitura. Lê silabicamente. A professora a ajudou a ler as sílabas e formar as palavras.*

**Professora:** *Do que fala o texto?*

**Giovana:** *Aqui fala de um mundo cheio de animais...*

**Professora:** *Se o mundo fosse seu, o que você faria?*

**Giovana:** *Não cortava as árvores, não jogava lixo no córrego, não jogava lixo assim no campo... hum, é... não matava os passarinhos...*

**Professora:** *(aponta o título e as duas leem) Paraíso. O que que é paraíso?*

**Giovana:** *É um lugar bom!*

**Professora:** *Que jeito é esse paraíso?*

**Giovana:** *Com muito animal, árvore, com muita pessoa boa, só!*

**Professora:** *Você quer falar mais alguma coisa sobre o texto?*

**Giovana:** *Não!*

**Giovana:** *(para a professora) Tchau tia!*

**Giovana:** *(para mim) Tchau tia! (Aproximou-se da câmara e jogou um beijinho)*

Giovana, mesmo enfrentando dificuldades na leitura, possui grande capacidade em articular seus pensamentos, em identificar as ideias tratadas no texto, mas não acompanha o ritmo dos colegas em sala de aula quando a atividade requer leitura e escrita. Giovana foi examinada por ficha e constatado que possui necessidade educacional especial, mas não foi realizado diagnóstico por equipe multidisciplinar, foi avaliada somente por uma professora. Após esse exame, do poder de sua escrita, foi designada professora de apoio para acompanhá-la dentro da sala de aula, para que fosse capaz de acompanhar a turma.

---

<sup>38</sup> In: Vera Aguiar, coord. Poesia fora da estante. PortoAlegre: Projeto, 1995. p. 113.



Fotografia 30, 31 e 32 - Giovana e a professora de apoio.

O trabalho desenvolvido pela professora de apoio com a Giovana é o de ler os enunciados, explicar o que é pra ser feito, organizar as tarefas no caderno. A dinâmica da sala de aula permanece inalterada, as crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem vão lutando para resistirem nesse espaço. Há a localização e fixação da criança que não consegue aprender em um espaço específico dentro da sala de aula. Cabendo à criança adaptar-se, adequar-se ao que a escola exige para que possa aprender. Enquanto a criança solitariamente se debate em meio às “suas” dificuldades, a escola permanece a mesma, as aulas vão transcorrendo da mesma forma, construído corpos dóceis, identificando por meio da constante vigilância as crianças que se desviam, para em seguida corrigir e punir esses corpos.

O longo processo histórico de generalização da educação não significou somente que um maior número de pessoas passaram a ter acesso à educação. A escola representa a criação e a invenção de práticas escolares de aprendizagem simultânea do mesmo conteúdo, em um lugar com um tempo próprio e específico para essa prática (FREITAS, 2011). Dessa forma, a escola passou a ser o lugar de ensinar a muitos ao mesmo tempo, no mesmo lugar, com o mesmo ritmo, ensinando os mesmos conteúdos para alcançarem os mesmos objetivos.

A escola produz as dificuldades de aprendizagens no processo de disciplinamento e governo da infância. Na lógica da escola, educar significa vigiar e punir para obter a docilidade das crianças para que sejam capazes de aprender os conteúdos escolares. A forma escolar almeja pela simultaneidade e, dessa maneira faz surgir os que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela

escola, os alunos-problema, construindo, assim as dificuldades de aprendizagem. A escola responsabiliza a criança e sua família pelas dificuldades de aprendizagem e recorre a profissionais da saúde para explicar e compensar as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam.

As vozes das crianças revelaram a dor, a angústia, silenciamento que todo o processo desenvolvido dentro da escola desencadeia. A escola torna um lugar que paralisa. A escola é um lugar de fixidez em um determinado lugar. Em vários momentos as crianças afirmam estar em uma ação não terminada, a tarefa escolar é uma ação sem fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com a sensação de que a caminhada está apenas iniciando que se encerra esse trabalho. Por meio dessa pesquisa, percebeu-se que as crianças são competentes interlocutoras. A Sociologia da Infância permitiu que fosse traçado um percurso teórico-metodológico que possibilitasse à pesquisadora, antes de qualquer ação, profunda reformulação em suas concepções de crianças, de infâncias, e de como pesquisar com crianças.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que a Sociologia da Infância propõe ao constituir a infância como objecto sociológico, bem como resgatar a infância das perspectivas biologistas. O que, na perspectiva deste trabalho, representa importante contribuição nas formas de pesquisar com crianças, de atribuir às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social e política. Visou, ainda apresentar o surgimento do sentimento da infância, o processo de constituição do campo da Sociologia da infância, a pedagogia da infância e os desafios teórico-metodológicos de pesquisar com crianças na perspectiva da Sociologia da infância.

A partir dos balanços realizados nessa pesquisa (Teses e dissertações no Banco de Teses da Capes e nos Periódicos da Capes com WebQualis A1, no período de 1996 a 2012) é possível afirmar que a relação entre o campo da Psicologia e o campo da Educação está ainda presente nas pesquisas sobre **as dificuldades de aprendizagem**. Já que a leitura desses trabalhos evidenciou que os trabalhos realizados pautaram-se na análise dos comportamentos e respostas dadas pelas crianças às atividades propostas. Consideram a criança, ora como vilã das dificuldades de aprendizagem por não apresentarem estágio de desenvolvimento esperado ou por não possuírem “bagagem cultural” esperada pela escola; ora como vítima quando a escola não reconhece suas diferenças culturais e linguísticas ao organizar e planejar sua prática pedagógica.

É possível também afirmar que em nenhuma pesquisa sobre dificuldades de aprendizagem e sobre fracasso escolar, a criança foi considerada como interlocutora. Nem mesmo nos trabalhos orientados pelo referencial histórico cultural a criança foi considerada como interlocutora na pesquisa, uma vez que a sua participação se

restringiu a dar respostas a testes padronizados. Os artigos publicados nos periódicos da Capes com avaliação WebQualis A1 e na REBEP que trataram da temática do fracasso escolar no período de 1996 a 2012 e que afirmaram ter crianças como sujeitos na pesquisa não consideraram as crianças como sujeitos de direito, ou seja, não consideraram a condição de interlocutoras competentes para falar sobre suas experiências escolares, suas relações interpessoais, seus gostos, suas dificuldades, seus sonhos.

Ao aproximar os dados dos balanços realizados nesta pesquisa dos dados da pesquisa de campo, as vozes das crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, percebe-se a presença do discurso do adulto nas vozes das crianças. As crianças assimilam o que os adultos consideram como aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. O que reafirma a constatação de que

Pouco sabemos dos sujeitos reais que a vivem. A própria pedagogia não tem a infância como referência direta, a desconhece ou sabe pouco sobre ela. Não é um objeto relevante de estudo nem nos cursos de pedagogia. Como não é referência nas políticas curriculares, nas didáticas, na organização escolar, na formação do perfil docente. (ARROYO, 2009 p. 124).

Que a Psicologia ainda está fortemente presente dentro da escola, com um quase total domínio sobre as reflexões sobre o modo de pensar a educação. Dessa forma, se há essa discussão tensionada no que se refere à escola, aos professores o domínio ainda é da Psicologia. E é este campo do conhecimento que produz os conceitos de fracasso escolar, de problemas de aprendizagem, e, de algum modo, fixa a criança nesse lugar. Sendo assim, a tensão entre a Educação e a Psicologia acontece no campo acadêmico, porque na escola a Sociologia da Infância ainda não aparece como possibilidade de se pensar a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem considerando o ponto de vista da criança.

As crianças continuam silenciadas. Apesar do expressivo número de trabalhos no campo da Educação sobre esses temas, a Psicologia continua hegemonicamente produzindo o trabalho pedagógico na escola. A dificuldade de aprendizagem é tratada pela escola de tal modo que isso gera na criança uma situação de angústia, de sofrimento. Isso se revela por meio da subversão do lugar da escola, ou seja, a escola é tudo, menos lugar de aprender, na rebeldia explícita e na

rebeldia velada, na submissão à ordem no silêncio imposto (*Eu devo ser obediente. Eu devo ficar quieto. Eu devo ficar calado.*), que é revelado nas vozes das crianças.

As crianças revelaram que tem um lugar de incômodo, não é um lugar ajustado. A criança não se sente confortável, ela se angustia. E ao se angustiar, a criança revela isso de diferentes modos.

Ao não saber lidar adequadamente com as dificuldades de aprendizagem das crianças, que é uma situação normal no processo de aprendizagem, a escola não gesta somente a dificuldade de aprendizagem e, no limite promove o fracasso. A escola interfere na subjetividade do sujeito, ela molda o sujeito numa situação de angústia que não se sabe o que isso pode imputar no futuro dessas crianças.

O que se constata hoje, é que essa criança está sendo atingida não somente na sua condição escolar, de aluno, ela está sendo atingida como sujeito, o que é muito grave. A criança se revela como um sujeito angustiado nesse processo centrado nas suas dificuldades, porque é um processo centrado nas dificuldades que a criança apresenta e não nas possibilidades de aprender que ela apresenta. Angústia revelada nas vozes das crianças quando elas afirmam que o que mais fazem é copiar, copiar, copiar, que quando não conseguem aprender e pedem ajuda para a professora, ela, no quadro-negro, repete como resolver a tarefa. No momento em que odeia matemática porque é péssima em matemática. Quando diz que adora copiar e em seguida faz cara de tristeza e tédio.

Em vários momentos, foi possível perceber o quanto a escola faz com que elas sofram. Apontando suas deficiências, o que não são capazes de fazer. Retirando-as da sala de aula para “corrigir” seu problema, sua incapacidade. “A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura “positiva” dessa realidade: ligue-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000, p. 29-30). A leitura negativa é como as crianças tem sido vistas até então. Praticar uma leitura positiva requer mudança epistemológica e metodológica, é, segundo Charlot (2000) almejar enxergar as potencialidades das crianças e não focar no que é considerado como falta. Segundo Charlot (2009), é importante questionar

[...] a relação do aluno de meio popular com a escola e com o saber? [...] O fracasso escolar não é apenas a ausência de êxito; é uma experiência vivenciada pelo aluno, são situações que ele não consegue dominar, é uma história de sofrimento e humilhação etc. Portanto, convém pesquisar os

processos, as relações, as representações e interpretações, os conflitos etc. que produzem as situações e histórias de “fracasso escolar” e que são produzidos por elas. Essa é a leitura de forma positiva; ela tenta entender o que está acontecendo e não o que falta. (CHARLOT, 2009, p. 28).

Como foi dito no início deste texto, esse trabalho visa contribuir com as reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem e sobre o fracasso escolar ouvindo as crianças considerado-as como interlocutores competentes, com as especificidades que as diferenciam entre si, bem como as diferenciam dos adultos. Assim, espera-se que mais questões tenham sido levantadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã: entrevista com José Carlos Libâneo. In: COSTA, Marisa, Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente: entrevista com Antonio Flávio Barbosa Moreira. In: COSTA, Marisa, Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53- 80.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, **Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 29 mai. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola” In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOWICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 109-128.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; SILVA, Tathyana Gouvêa da. Estudo um - Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola. In.: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silva (Org). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 49 - 77.

ALDERSON, PRISCILLA. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: **Educação e sociedade: revista de ciência da educação**. V. 1. Nº. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 419-442.

AMARAL, Lílian Pinto. **Desempenho escola em crianças prematuras: concepções de professores, pais e alunos**. 2003. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP.

ANDRADE, Vivian Esther Mesterman de. **Avaliação do programa social de apoio escolar “GIRA-SOL”**. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro-RJ.



ANDRADE, Pedro, Duarte de. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: SOUZA, Solange, Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 279-288.

ANGELUCCI, Carla Biancha (et alii). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ANTUNES, M. A . M. Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000, Caxambu, MG. *Anuário – 2000: Psicologia: análise e crítica da prática educacional*. [S.l.], 2000.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009, p. 119-140.

ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 7-12.

ARROYO, Miguel, G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 129-159.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssimo na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa, Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-160.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 3, set. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000300011>.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 2, Aug. 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando o Fracasso Escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2002. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP.

BADINTER, Elisabeth. A condição de Criança antes de 1760. In: BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 53-82.

BARROS, Debora Ramalho. **Jogo do jornal**: um modelo de jogo para o letramento. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Informática Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

BATISTA, Cecilia Guarnieri; NUNES, Sylvia da Silveira; HORINO, Letícia Enya. Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300011>.

BELLONI, Maria, Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 3. ed., trad. Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Instituto de estudos da linguagem**. Monteiro Lobato e a infância na república velha. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/RepublicaVelha.htm>. Acesso em: 20 ago 2008.

BIZZO, Katia, de S. Conversando com crianças sobre telenovela: uma pesquisa ou um diálogo silenciado? In: PEREIRA, Rita, Marisa, Ribes; MACEDO, Nélia, Mara, Rezende (Orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 203-222.

BORDA, Angela, Meyer. Quando as crianças brincam de ser adultas: vir-a-ser ou experiência da infância. In: LOPES, Jader, Jane, Moreira; Mello, Marisol, Barenco (org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p.97-.

BORGES, Rafale dos Santos. **Declínio de desempenho escolar no Ciclo II do Ensino Fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no Ciclo I**. 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100006>.

BUENO, José Geraldo Silveira, MARTINS, Jose Luiz Germano Martins. Estudo cinco: As relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares. In.: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silva (org). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 121 - 142.

CAMPEZATTO, Paula von Mengden; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Caracterização da clientela das clínicas-escola de  cursos de Psicologia  da região metropolitana de Porto Alegre. **Psicol. Reflex. Crit.**,  Porto Alegre , v. 20, n. 3, 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300005>.

CAMPOS, Alessandro Marcelino de. **A recuperação paralela em matemática:** entre o prescrito e o realizado. 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educ. Soc.**, dez 2001, vol.22, no.77, p.207-227. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**,  Porto Alegre , v. 16, n. 3, 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300002>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 121, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>.

CARVALHO, Marília Pinto de. ESTATÍSTICAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: O LADO AVESSESO. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 22, n. 77, dez. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, jun. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>.

CASTRO, Claudia Rabello de; MOURA, Maria Lucia Seidl de; RIBEIRO, Armando. Oficina de informática com meninos e meninas de rua: relato de uma experiência. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100016>.

CÉSAR, JANETE SCHMIDT de CAMARGO. **As ideias das crianças a respeito de suas dificuldades de aprendizagem no sistema escrito**. 2009. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação. Unicamp - Campinas-SP.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o práticas educativas**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 13- 34.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2007.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista brasileira de educação escolar**, n. 8, mai./ago., 1998, p. 4 – 12. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

CLÍMACO, Adélia Araújo Souza; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **O processo de aprendizagem: uma tentativa de reconceituação da dificuldade de aprendizagem**. Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. Goiânia-GO, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

**Banco de teses.** Disponível em: <[www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses)>. Acesso em: dez. 2011.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200003>.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. - Porto Alegre : Artmed, 2011.

COSENTINO, Juan Carlos. Manuscritos freudianos inéditos: das ich und das es. **Ágora** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 16, n. spe, abr. 2013 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982013000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 abr. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982013000300006>.

COSER, Danila Secolim. **Avaliação de programa para capacitar pais como agentes de promoção de comportamentos de estudo.** 2009. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

COSTA, Margarida dos Santos. **Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar:** alinhavando retalhos da caminhada. 2004. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro-RJ.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>.

CRUZ, Fatima Maria Leite. **Expressões e significados da exclusão escolar:** representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PB.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem:** fundamentos. Portugal: Porto Editora, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da e SOUZA, Aline Vieira de. Cecília Meireles e o temário da escola nova. **Cad. Pesqui.** [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 850-865. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a11.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

DALTO, Jader Otavio; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 3, dez. 2009 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300003>.

DELALANDE, Lúlie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil . In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

DELGADO, Ana, Cristina, Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação. In: **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação. V. 1. Nº. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 351-360.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas , SP : Autores Associados, 2000.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar**: concepções e proposições. 2008. 133 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). **A Página da Educação**. Porto: Portugal, Ano 11, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 17. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERRIOLLI, Sílvia Helena Tortul et al . Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 14, n. 1, 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722001000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100003>.

FICHER, GABRIELA MAIA. **O contexto escolar sob a ótica de crianças com histórico de repetência**. 2012. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Itajaí, Itajaí-SC.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e sociedade**, vol. 30, n.109, 2009.

FINCO, Daniela. Educação infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 159 – 180.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131-163.  
FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. (Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais Trad.). Rio de Janeiro: NAU. 1991(Trabalho originalmente publicado em 1973).

FREITAS, Marcos Cézar de. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Educação e Saúde, vol. 1.

FREITAS, Sandra Fernandes de. **A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar – aproximações psicanalíticas**. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara-SP.

GASPAR, Célia Regina Aporta. **Contradições no contexto escolar: causas do fracasso**. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP.

GONCALVES, Elaine Sabino; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 21, n. 3, 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722008000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>.

GUIMARÃES, Valter S. Parceira entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: EGGERT, Edla (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HOBBSAWM Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. Lisboa: Editorial Presença, 1986. [Publicado originalmente em 1962].

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009, p. 40-61.

KOHAN, Walter, **O. Infância:** entre Educação e Filosofia. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 237-254.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009, p. 163-189.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: SOUZA, Solange, Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). **Política, cidade, educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 289-309.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria, Isabel (orgs). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 13-38.

KREPSKY, Marina Cruz. **Dificuldades de aprendizagem:** movimentos discursivos na voz dos alunos. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) UNIVERSIDADE REGIONAL de BLUMENAU, Blumenau-SC.

KUHLMANN, JR.Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (et. al.). **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MARIA, Alba Zaluar; LEAL, Cristina. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a Escola Comum. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** vol. 78, no 188/189/190, 1997, p. 157 - 194. Disponível em:<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/262/264>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

MARTINI, Mirella Lopez. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. 1999. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

MASSARANI, Mariana. **Banho!** São Pulo: Global, ano?

MASSIMI, Marina.; GUEDES, Maria Do Carmo (Orgs.) . **História da Psicologia no Brasil:** novos estudos. São Paulo: Cortez; Educ, 2004.

MATHIESON, Louisa Campbell. **O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria:** a formação do cidadão republicano. 2012. 181 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



MEDEIROS, Paula Cristina et al . A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 13, n. 3, 2000 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>.

MEDEIROS, José Gonçalves; SILVA, Rosária Maria Fernandes da. Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 15, n. 3, 2002 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722002000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000300013>.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Roger. **Gato Viriato**. Rio de Janeiro: Ediouro-paradidact, sd.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In:DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MIZUKAMI et al., Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pró-posições**, Campinas-SP, 2000, v. 1, n. 4, p. 97 – 104. Disponível em:<[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31\\_artigo\\_mizukamimgn\\_et\\_al.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31_artigo_mizukamimgn_et_al.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2014.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, Mar. 2001 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 Apr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>.

MOOJEN, CAROLINA GUEDES. **Compreensão textual**: um estudo sobre as formas de representação da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem. 2010. Dissertação (Mestrado) (Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis). PORTO ALEGRE-RS.

MOREIRA, Gabriela Maffei. **Recursos e condições adversas na história pregressa de crianças de 4a série do Ensino Fundamental**. 2006. Dissertação (MESTRADO) Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOTA, Maria Creusa. **O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise**. 2011. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **GEPEIS** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (UFSM), 2011. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2013.

NASCIMENTO, Rita de Kássia Souza. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem**. 2011. Tese (Doutorado) Programa de Pós- Graduação em Psicologia – Doutorado - do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

NASCIMENTO, Rita de Kássia Souza. **Dramas e tramas do (não) aprender significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Qualidade total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? **Pró-posições**, Campinas-SP, 1999, v. 8, n. 3, p. 119 – 127. Disponível em: < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/24-artigos-oliveiramam.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

OLIVEIRA, Vanda SPIEKER de. **Percepções de alunos, seus professores e pais sobre o “não-aprender”**: um estudo nos anos iniciais do ENSINO FUNDAMENTAL. 2007, Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

OMURO, Selma de Araújo Torres. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino**. 2006. Dissertação (Mestrado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

OSTI, Andréia. **Representações de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem**. 2010. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP.

OSWALD, Maria, Luiza, Magalhães, Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativas In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria, Isabel (Orgs).

**Infância:** fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 55-70.

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; SCARINCI, Anne Louise. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa, **Psicologia, reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. A Formação do Homem não Emílio de Rousseau. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v 33, n. 2, agosto 2007. Disponível a partir do <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200010&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 de abril de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200010>.

PAIVA, Mirella Lopes Martini Fernandes. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico:** investigando possíveis relações. 2003, Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. Ribeirão Preto-SP.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Cacia Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 17, n. 2, June 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722012000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 Aug. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000200011>.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia.** Lisboa: Dom Quixote, 1989.

PIMENTA, Selma Guarrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa, Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?:** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 161-183.

PINTO, André; RODRIGUES, César. **Uma professora muito maluquinha.** Produção de Diler Trindade. Rio de Janeiro: Diler e Associados, 2011. 1 DVD (90 min.): HD, color.

PLAZA, ELIANE MATHEUS. **Alguns saberes e dificuldades de matemática revelados na prova da cidade de São Paulo por alunos do 4º ano do Ciclo I do ensino fundamental.** 2010. Dissertação (Mestrado Profissionalizante - Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática) UNIVERSIDADE CRUZEIRO do SUL, São Paulo - SP.

QUEIROZ, Sávio Silveira. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o jogo da Senha.** 2000. 223 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAPPAPORT, C.R. Modelo piagetiano. In : RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do desenvolvimento:** conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU: 1981. p. 51-75

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens: atores sociais na escola, como os compreender. In: **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação. V. 1. N.º. 1. São Paulo: Cortez, 1978. p. 465-484.

REPROVAÇÃO escolar no país volta a piorar. 2007. **Instituto PNBE**. Disponível em: < <http://www.pnbe.org.br/website/artigo.asp?cod=1856&idi=1&moe=76&id=4242>> Acesso em: 08 abr. 2010.

ROCHA , ELOISA ACIRES CANDAL. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Prefácio. In: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Analecta*. Guarapuava: Paraná, v. 3, n. 2, jul/dez. 2002, p. 51-63.

ROCHA NETO, Francisco Tavares da. **Dificuldades na aprendizagem operatória de números inteiros no Ensino Fundamental**. 2010. Dissertação (PRÓ-REITORIA de PESQUISA e PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO de CIÊNCIAS - Mestrado profissional no ensino de ciências e matemática - Universidade Federal do Ceará - Fortaleza - CE.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTA MARIA, Margaret Rose; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200010>.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009>.

SANTOS, Elaine Cristina Vasconcelos dos. **Insucesso escolar**: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, Rj: Vozes. 2009

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, Rj: Vozes. 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel, Jacinto. In: **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação. V. 1. Nº. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 361-378.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado). [ [Links](#) ]

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura**, v. 13(2), p.145-64, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidade. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 26, n. 1, jan. 2000 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 133, abr. 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. A centralidade das tarefas nas práticas escolar construtivistas. 2002. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1692>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e de criança**. 2011. Tese (Doutorado) Programa Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar**: os alunos que passam sem saber. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

SIROTA, Régine. Da sociologia da educação à sociologia da infância. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. Blumenau - SC, v. 6, n.3, p. 562 - 571, set./dez. 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, Mar. 2001 . Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso)>.access on 21 Apr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

SISTO, Fermino Fernandes. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: \_\_\_\_\_; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (Orgs.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura matemática da aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 3, dez. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

SOUZA, Solange Jobim e;. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria, Isabel (Orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 38-54.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Ed. 13. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 41, ago. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200005>.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. **Fracasso escolar**: a constituição sociológica de um discurso. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Tese de Doutorado.

TRAUTWEIN, Carmen Tereza Gonçalves. **O sentido atribuído à queixa escolar por quem não se queixa - o aluno.** 2005. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade São Marcos, São Paulo-SP.

UNESCO; MEC/INEP. **Repensando a escola:** um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIECILI, Juliane. **A coerção em sala de aula:** decorrências de seu uso na produção do fracasso escolar. 2002. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YACOVENCO, Maria Angélica Savian. **Recuperação escolar:** um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2011. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara-SP.

ZIG, Ivan. **A pulga e a Daninha.** Editora Fronteira, ano?Paraíso

## APÊNDICES



## APÊNDICE A - Referências dos periódicos analisados

### DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

#### Revista Psicologia e Reflexão

BATISTA, Cecília Guarnieri; NUNES, Sylvia da Silveira; HORINO, Leticia Enya. Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2004. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos

em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300011>.

CAMPEZATTO, Paula von Mengden; NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos

em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300005>.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos

em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300002>.

CASTRO, Claudia Rabello de; MOURA, Maria Lucia Seidl de; RIBEIRO, Armando. Oficina de informática com meninos e meninas de rua: relato de uma experiência. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000100016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos

em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100016>.

FERRIOLLI, Silvia Helena Tortul et al. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722001000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos

em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100003>.

GONCALVES, Elaine Sabino; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

79722008000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>.

MEDEIROS, Paula Cristina et al . A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 13, n. 3, 2000 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>.

PRIMI, Ricardo et al . Intelligence, age and schooling: data from the Battery of Reasoning Tests (BRT-5). **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 25, n. 1, 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722012000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000100010>.

SANTA MARIA, Margaret Rose; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200010>.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009>

### **Cadernos de pesquisa – Fundação Carlos Chagas**

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al . Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 144, dez. 2011 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>.

## Educação e Pesquisa

DALTO, Jader Otavio; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 3, dez. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300003>.

ZUCCHI, Eliana Miura et al . Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 3, dez. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300005>.

## Revista Ciência e Educação

COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 18, n. 3, 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000300011>.

MAIA, Poliana Flávia; JUSTI, Rosária. Desenvolvimento de Habilidades não ensino de Ciências EO Processo de Avaliação:. Análise da coerência **Ciênc.. educ. (Bauru)**, 2008, v 14, n. 3, p. 431 – 450. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300005>.

PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; SCARINCI, Anne Louise. O que pensam os professores sobre a função da aula expositiva para a aprendizagem significativa. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 16, n. 3, 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300014&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000300014>.

## Revista Brasileira de Educação

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, abr. 2009 .

Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100004>.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, Apr. 2002 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100009&lng=en&nrm=iso)>. access on 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100009>.

## FRACASSO ESCOLAR

### Revista Brasileira de Educação

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100004>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, abr. 2002 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100008>.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, abr. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100006>.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, Apr. 2002 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100009&lng=en&nrm=iso)>. access on 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100009>.

GLORIA, Dília Maria Andrade. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 22, abr. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-)

24782003000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100007>.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 25, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100005>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 25, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 41, ago. 2009 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200005>.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, dez. 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>.

## Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Rev. Bras. Est. Pedag.** Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/158/157>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

GOMES, Candido Alberto et al . Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, abr. 2010 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812010000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, mai/dez 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/61/63>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349 - 359, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/21/23>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, Dec. 2010. Available from <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812010000300004&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 June 2014.

## Cadernos de Pesquisa

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 127, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100006>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 121, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 127, abr. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100010>.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 139, abr. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 133, abr. 2008 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>.

## Educação e Pesquisa

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 3, set. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000300011>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n. 1, jun. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>.

GATTI, Bernardete A.. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 31, n. 2, ago. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200005>.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 26, n. 1, jan. 2000 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000100005>.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 3, dez. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 35, n. 2, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 June 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200007>.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n. 3, dez. 2006 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300014>.

### Revista Educação e Pesquisa

Chartier, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista brasileira de educação escolar**, n. 8, mai./ago., 1998, p. 4 – 12. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

### Revista Educação e Sociedade

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educ. Soc.**, dez 2001, vol.22, no.77, p.207-227. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>.

CARVALHO, Marília Pinto de. ESTATÍSTICAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: O LADO AVESSE. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 22, n. 77, dez. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 109, dez. 2009



. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400010>.

### **Pró-Posições**

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Qualidade total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? **Pró-posições**, Campinas-SP, 1999, v. 8, n. 3, p. 119 – 127. Disponível em:< <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/24-artigos-oliveiramam.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. "Alunos-problema" versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. **Pró-posições**, Campinas-SP, 2001, v. 12 n. 2-3, p. 91 – 108. Disponível em:<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/3536-dossie-aquinojg.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

MARIA, Alba Zaluar; LEAL, Cristina. Gênero e educação pública: uma comparação entre o CIEP e a Escola Comum. Disponível em:<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/262/264>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

CORBALAÁN, Maria Alejandra. Los talleres de apoyo escolar: una alternativa complementaria a los processos educativos formales. **Pró-posições**, Campinas-SP, 1997, v. 8, n. 1, p. 45 – 58. Disponível em:<<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/22-artigos-cordabanma.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

MIZUKAMI et al., Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pró-posições**, Campinas-SP, 2000, v. 1, n. 4, p. 97 – 104. Disponível em:<[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31\\_artigo\\_mizukami\\_mgn\\_et al.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31_artigo_mizukami_mgn_et al.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2014.

### **Psicologia: Reflexão e Crítica**

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200003>.

FERREIRA, Maria Cristina et al . Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 15, n. 3, 2002 . Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722002000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000300006>.

MEDEIROS, José Gonçalves; SILVA, Rosária Maria Fernandes da. Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 15, n. 3, 2002 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722002000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000300013>.

WAGNER, Adriana et al . Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 18, n. 2, ago. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000200016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200016&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000200016>.

## APÊNDICE B - Modelo de TCLE para as crianças



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa com o título **As dificuldades de aprendizagens nas vozes das crianças**. Meu nome é Maria Goretti Quintiliano Carvalho, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Esta pesquisa faz parte de meu trabalho do Curso de Doutorado em Educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Se você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória e você poderá desistir e deixar de participar da pesquisa na hora que quiser. Você receberá uma cópia deste documento onde está meu telefone e endereço para você poder tirar dúvidas do projeto e de sua participação na pesquisa. Se você não quiser participar da pesquisa não terá problema na sua relação comigo, com a sua professora ou com a sua escola.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma você, criança, entende o que sejam dificuldades de aprendizagem e qual a relação que você tem com os conteúdos que são ensinados pela escola.

Se você concordar em participar da pesquisa, você participará de conversas com outras crianças e comigo sobre aprender, sobre as dificuldades em aprender os conteúdos ensinados na escola. Faremos rodas de conversas sobre vários temas, faremos atividades que envolvem jogos e brincadeiras e também faremos leitura de livros infantis. Os nossos encontros serão filmados para eu poder assistir depois.

Não se preocupe, qualquer problema que você tiver por estar participando desses encontros eu me responsabilizo em te dar a assistência necessária em qualquer área. Me responsabilizo, também, por garantir a indenização por qualquer problema provocado por participar da pesquisa.

As informações coletadas nesses encontros me ajudarão na pesquisa sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e para escrever um texto sobre esse assunto. A sua participação é muito importante, pois você ajudará a melhorar as atividades planejadas e oferecidas pela escola para que as aulas sejam mais legais, bem como para você aprender com mais facilidade.

Você não precisará pagar para participar nessa pesquisa, eu me responsabilizo por todos os gastos e materiais necessários para a realização desta pesquisa.

Você e nem a pessoa responsável por você receberá pagamento para participar dos encontros organizados para se realizar a pesquisa.

Não será divulgado o nome da escola onde você estuda e nem o seu nome e as suas imagens. Será usado o nome que você escolher, sendo, portanto, nomes fictícios.

A qualquer momento você ou o seu responsável poderá entrar em contato comigo para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa. E também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia - Goiás, Área IV (Bloco D da Reitoria), Caixa Postal 86 - CEP 74605-010 - Fone: (62) 3946-1512 Fax: (62) 3946-1070 - E-mail: [cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)

Eu concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e pude perguntar o que não tinha entendido.

São Luís de Montes Belos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura da criança

Maria Goretti Quintiliano Carvalho  
Rua Javaés, Q. 05, Lote 16B – Centro – São Luís de  
Montes Belos - GO  
Telefone: 64 8111 1391

---

Assinatura da testemunha

## APÊNDICE C - Modelo de TCLE - pais/responsáveis



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança pela qual você é o/a responsável, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), pesquisa com o título **As dificuldades de aprendizagens nas vozes das crianças**. Meu nome é Maria Goretti Quintiliano Carvalho, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Esta pesquisa faz parte de meu trabalho do Curso de Doutorado em Educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Caso concorde em participar, por favor assine ao final deste documento. A participação da criança não é obrigatória e ela poderá desistir e deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Não terá nenhum problema comigo ou com a escola se você não permitir que a criança pela é responsável participe dessa pesquisa. Você receberá uma cópia deste documento onde consta o meu telefone e meu endereço para você tirar qualquer dúvida sobre o projeto e da participação da criança.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma as crianças entendem o que seja aprender, o que sejam as dificuldades de aprendizagem e qual a relação que esta criança tem com os conteúdos que são ensinados pela escola na sala de aula.

Se você autorizar a participação da criança pela qual é responsável, ela participará de encontros filmados com o grupo de outras crianças sobre as atividades que realizam na escola, sobre o que aprendem na escola e sobre as dificuldades em aprender o que a professora ensina. As informações coletadas nesses encontros serão utilizadas somente na pesquisa sobre as dificuldades que as crianças apresentam na aprendizagem escolar e ajudarão nos estudos sobre esse tema e na orientação das atividades planejadas e oferecidas pela escola para que as crianças aprendam os conteúdos escolares com mais facilidade.

Os riscos da pesquisa, caso venham ocorrer, relacionam-se a um possível constrangimento por estarem falando sobre dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos propostos pela escola. Se isso acontecer, eu me responsabilizo em oferecer a assistência necessária à criança, seja ela qual for. Me responsabilizo, também, por garantir a indenização por qualquer problema provocado por participar da pesquisa.

Todos os dias os professores enfrentam problemas para dar aulas, pois muitas crianças têm dificuldade em aprender. Essa pesquisa será de grande importância para todas as pessoas que trabalham na Educação, pois poderão utilizar os resultados deste trabalho como fonte de pesquisa para repensar as aulas, bem como as metodologias que estão sendo usadas resultando em uma aprendizagem melhor, com mais crianças se saindo bem na escola.

Não será preciso pagar para participar nessa pesquisa, eu me responsabilizo por todos os gastos e materiais necessários para a realização desta pesquisa.

A qualquer momento você ou o seu responsável poderá entrar em contato comigo para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa. E também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Goiás na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia - Goiás, Área IV (Bloco D da Reitoria), Caixa Postal 86 - CEP 74605-010 - Fone: (62) 3946-1512 Fax: (62) 3946-1070 - E-mail: [cep@pucgoias.edu.br](mailto:cep@pucgoias.edu.br)

Nem você ou a criança receberão dinheiro pela participação na pesquisa.

Não será divulgado o nome da escola onde será realizada a pesquisa e nem o nome de nenhum dos participantes. Cada criança irá escolher um nome que será usado para escrever o trabalho, ou seja, todos nos nomes usados na pesquisa serão fictícios.

Declaro que concordo que a criança pela qual sou responsável participe desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís de Montes Belos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Maria Goretti Quintiliano Carvalho  
Rua Javaés, Q. 05, Lote 16B – Centro São Luís de Montes  
Belos – GO - TELEFONE: 64 8111 1391

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da testemunha