

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos**

**Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o  
vivenciaram**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA  
EDUCAÇÃO**

**São Paulo**

**2010**

**ELAINE CRISTINA VASCONCELOS DOS SANTOS**

**Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o  
vivenciaram**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA  
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação sob orientação da Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis.

**SÃO PAULO**

**2010**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às crianças que participaram do estudo e a todas em situação semelhante.*

## AGRADECIMENTOS

### Igual-desigual

*Eu desconfiava: Todas as guerras do mundo  
são iguais.  
Todas as fomes são iguais.  
Todos os amores, iguais iguais iguais.  
Iguais todos os rompimentos.  
A morte é igualíssima.  
Todas as criações da natureza são iguais.  
Todas as ações, cruéis, piedosas ou  
indiferentes, são iguais.  
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro  
homem, bicho ou  
coisa.  
Não é igual a nada.  
Todo ser humano é um estranho  
ímpar.*

**Carlos Drummond de Andrade**

Costumo dizer que tenho sorte! E agradeço sempre por tê-la. Agradeço principalmente pelas pessoas com as quais a vida me presenteia.

Agradeço aos meus pais por me darem o dom da vida.

À minha querida orientadora, mestre e amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Leme Ferreira Davis, pelo acolhimento, carinho e atenção desde o meu primeiro dia na PUC, pelas valiosas e sábias aulas, pelas longas horas de orientação, e especialmente pelas conversas sobre a vida. Agradeço, sobretudo pelo incentivo e pelo crescimento pessoal e intelectual que me possibilitou.

À querida professora Wanda Aguiar, nossa Ia, que permitiu espaços em suas aulas para discussão de diversas questões relevantes, dentre as quais algumas desenvolvidas aqui. Especialmente pela sua rica contribuição em meu exame de qualificação.

À Professora Maria Letícia de Barros pela gentileza, pronto atendimento e excelentes sugestões em meu exame de qualificação.

A todos os professores da PUC, especialmente à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Maluf, por me ensinar muito sobre a vida acadêmica e por ser um exemplo a ser seguido.

À Profª Laurinda Ramalho, doçura de mestre, obrigada pelas valiosas aulas.

À Profª Mitsuko Antunes, nossa Mimi, pela possibilidade de ampliar meus conhecimentos acadêmicos.

Às Professoras Heloysa Shimansky, Ana Boch, Vera Placo e ao Professor Sérgio Luna, que mesmo sem terem sido efetivamente meus professores contribuíram de alguma forma na realização de minha pesquisa.

À Irene Medeiros, pelo acolhimento no início de meu ingresso no Mestrado, e agora, ao Edson Aguiar, pelos socorros e pela paciência de sempre a mim dispensados.

Ao meu querido *“amore”*, Fernando, marido e amigo. Obrigada por possibilitar que eu siga sempre adiante. Por não me deixar esmorecer nos momentos mais difíceis, me perguntando sempre com seu típico bom humor: *“Alguém te falou que ia ser fácil?”*.

Ao meu querido filho, Nicolas, candura de menino. Nasceu e tem crescido entre meus livros e papéis, e desde muito pequeno soube respeitar meus momentos de estudo e concentração.

À minha família, especialmente minha irmã Sandra, que desde sempre, olhou, cuidou mim e me auxiliou em tudo que necessitei.

Agradeço aos meus amigos queridos que sempre estiveram por perto me incentivando e deixando a vida mais leve e feliz, em especial às minhas amigas irmãs: Renata Lima e Luciana Monteiro.

Agradeço à minha prima de coração Carla Lechugo pelos momentos e experiências compartilhados.

Agradeço à minha irmã em PUC, companheira de muitos momentos, Silvia Feldberg. Às amigas Mariana Vieira, Viviane Moreiras, Alessandra de Oliveira, Vivian Rachman, Flavia Otuka, Marília Freire, Flaviana Naves, Marina Borges, Simone Paludeto, e Rita Kulnig.

Agradeço às crianças que compartilharam comigo seus *“mundos”* participaram e me ajudaram na realização deste estudo.

Agradeço aos responsáveis pela escola e ao professor que participou dessa pesquisa pela disponibilidade e compreensão.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, especialmente pela tranquilidade que possibilitou na realização desta pesquisa.

Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos. Insucesso Escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram.

## RESUMO

Esse estudo, que se insere na vertente sócio-histórica em Psicologia, investigou os sentidos e os significados que crianças atribuem as suas experiências escolares mal sucedidas. Ao inserir-se na tradição que procura combater o fracasso escolar, buscou explorar o ponto de vista infantil sobre essa questão, no sentido de contribuir na discussão acerca da situação educacional brasileira. Participaram da pesquisa dois alunos de 10 anos, uma menina e um menino, que apresentavam, segundo seu professor, dificuldades para acompanhar a turma e, por esse motivo, estavam arriscados a perderem o ano. As crianças cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola vinculada à rede pública paulista. O método envolveu observação sistemática em sala de aula, durante o período de um mês do ano letivo de 2010, além de entrevistas com o professor da classe e encontros individuais, no contraturno, com os alunos, momentos em que desenharam e contaram sua forma de ver a escola, seus professores e a experiência escolar. A sistematização e análise dos dados foram realizadas recorrendo-se aos procedimentos sugeridos por Aguiar e Ozella (2006), segundo o qual se constroem, via identificação de pré-indicadores e indicadores, núcleos de significação. Os dados foram interpretados à luz da teoria sócio-histórica e sua análise demonstrou, entre outras coisas, que as crianças vivem com temor e intenso sofrimento diante das tarefas propostas pelo docente, descrentes que são de sua capacidade de alcançar os critérios de bom aluno. A escola, nessas circunstâncias, perde sua função e principal objetivo: constituir-se em mediação adequada, capaz de promover aprendizagens importantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento que permite novas possibilidades de aprender. Recomendações são feitas em termos de formação inicial e continuada de professores, com ênfase nos aspectos éticos e políticos inerentes à profissão docente.

**Palavras-chave:** Insucesso escolar; Psicologia Sócio-histórica; Sentidos e Significados; Ensino e Aprendizagem.



Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos. Insucesso Escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram.

## **ABSTRACT**

This study, which can be inserted in socio-historical tradition of Psychology, investigated senses and meanings attributed by children to their unsuccessful school experiences. Seeking to fight school failure, it attempts to explore how children view such issues, aiming to make a positive contribution to the discussion of educational status in Brazil. The participants were two 10-year-old students, a boy and a girl, who faced, according to the teacher, difficulties to follow explanation and, therefore, were taking the risk of missing a school year. The children were attending 5th grade of primary school, in a public institution in São Paulo City. The method involved one month systematic classroom observation in 2010, complimented by interviews with classroom teacher and individual meetings with mentioned students. During those occasions, the students described how they viewed school, their teachers and school experience, while drawing situations related to those matters. Data systematization and analysis were collected in compliance with procedures recommended by Aguiar and Ozella (2006), building clutters of meanings, through construction and agglutination of indicators. Data were interpreted under a socio-historical theory perspective, presenting, among other things, children doing homework with fear and intense pain, whilst becoming progressively skeptical about their skills to meet criteria which define a good student. Under such circumstances, school wastes its function and purposes: ability to comprise an adequate mediation, in order to provide important learning and, consequently, development of new possibilities of being. Recommendations are made in terms of both initial and continuous teachers' training, with emphasis on ethical and political aspects which are involved in teachers' occupation.

**Key-words:** School Failure; Social-historical Psychology; Senses and Meanings; Teaching and Learning Process.

*Não gosto de pensar que tenha sido uma criança atrasada nos estudos, mas o fato é que eu era muito lento. Por não entender o que o professor dizia, achava um jeito de me entreter. E, então, minha mesa e cadeira foram colocadas distantes de outras crianças e eu terminei por receber um tratamento especial (...). As outras crianças voltavam-se contra mim e riam silenciosamente (...) isso me fazia sofrer (...) Por algum motivo, quando ouvia a palavra “Atenção” não somente assumia uma postura rija, mas prendia a respiração. Posteriormente, eu me via deitado em um leito na clínica médica da escola [...]. Estou ficando emocionado, mas é porque aos sete anos, o isolamento e a vida terrível na escola me marcaram de maneira tão penosa que, inconscientemente, eu me vejo escrevendo na defesa de crianças em situações semelhantes.*

*(KUROSAWA, 1990, pp. 10-11).*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
1.1 Estudos sobre fracasso escolar no Brasil	18
1.2 Pesquisas com crianças	28
1.3 Atual Situação Educacional no Brasil	32
CAPÍTULO II. REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.1 A Psicologia Sócio-Histórica	36
2.1.1 Mediação	41
2.1.2 Sentidos e significados	43
2.1.3 Necessidades e Motivos	47
2.1.4 Desenvolvimento e aprendizagem	50
CAPÍTULO III. O MÉTODO	54
3.1 A Pesquisa	54
3.2 Utilizando a Pesquisa Qualitativa	54
3.2.1 Coletando dados junto a crianças	55
3.3 Objetivo principal	58
3.4 Local de coleta de dados	58
3.5 Participantes	59
3.6 Procedimentos	60
3.6.1 Estabelecendo contato com a escola	60
3.6.2 Encontros com a criança	61
3.6.3 Instrumentos de coleta de dados	63
3.7 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados	65

CAPÍTULO IV. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66
4.1 A escola “de cima”	67
4.2 Sujeito 1: o professor Rafael	69
4.3 Conhecendo os alunos e a sala de aula do 5º ano	72
4.4 A reprodução do fracasso escolar	75
4.5 Sujeito 2: a menina Sofia – autoconfiança destruída	79
4.6 Análise dos Núcleos de Significação: o processo de construção	81
4.7 Núcleos de significação – Sofia	83
4.8 Sujeito 3: O menino Felipe	95
4.9 Núcleos de significação das conversas com Felipe	97
CAPÍTULO V. CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

## **ANEXOS**

Anexo 1. Conversa com as crianças.....	
Anexo 2. Roteiro de observação em sala de aula.....	
Anexo 3. Entrevista com o Professor .....	
Anexo 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Pais das crianças.....	
Anexo 5. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor.....	
Anexo 6. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Diretora.....	
Anexo 7. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Vice Diretora .....	
Anexo 8. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Coordenadora..	
Anexo 9. Análise das conversas com a aluna Sofia .....	
Anexo 10. Dos 21 pré-indicadores aos Indicadores das conversas com Sofia .....	
Anexo 11. Dos indicadores aos núcleos de significação das conversas com Sofia.....	
Anexo 12. Análise das conversas com o aluno Felipe.....	

Anexo 13. Dos 27 pré-indicadores aos Indicadores das conversas com Felipe .....	
Anexo 14. Dos indicadores aos núcleos de significação das conversas com Felipe.....	
Anexo 15. Desenho do Par Educativo de Felipe.....	
Anexo 16. Desenho do Par Educativo de Sofia .....	
Anexo 17. Quatro momento mais importantes do dia para Felipe.....	
Anexo 18. Quatro momento mais importantes do dia para Sofia .....	

## INTRODUÇÃO

*O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.*

J. Guimarães Rosa  
*Grande Sertão-Veredas*

Não tenho a pretensão de fazer um relato autobiográfico nesta introdução, mas o fato é que, desde muito cedo, as questões de ensino e aprendizagem estiveram presentes em minha vida de maneira muito intensa. Lembro-me que, aos dez anos de idade, cheguei a dar aulas particulares para uma menina de nove anos que não apresentava um bom rendimento em sua série. Em nosso contraturno escolar, ficávamos estudando e tentando solucionar as dúvidas levantadas por ela, especialmente na disciplina de Matemática.

Alguns anos depois, após finalizar o que atualmente é chamado de Ensino Fundamental II, por uma série de coincidências e contradições, fui matriculada por minha mãe no curso de Magistério. Ao findá-lo, no ano de 1993, então com dezessete anos, já iniciei, de fato, meus primeiros passos na docência, em uma pequena escola de Educação Infantil. Logo depois da graduação em Pedagogia, e de ministrar aulas para crianças e adolescentes da Educação Infantil ao Ensino Médio, as questões relativas ao sucesso e insucesso escolar tornaram-se preocupações cada vez mais presentes em minha vida pessoal e profissional. Afinal, por que algumas crianças conseguiam se sair tão bem em seus estudos enquanto outras, muitas vezes, viviam aos tropeços?

Na tentativa de buscar soluções a esses questionamentos e inquietudes, fiz uma especialização “Lato Sensu” em Psicopedagogia em 2004 na Universidade Presbiteriana Mackenzie e, ao finalizar o curso, atuava, concomitantemente, na

sala de aula e na clínica. Durante os anos de minha prática clínica, recebi crianças, de diferentes idades, com queixa de dificuldade de aprendizagem. Após o levantamento de uma hipótese diagnóstica acerca de seu baixo rendimento escolar, era possível perceber, muitas vezes, que essas crianças, consideradas pelas escolas como portadoras de algum distúrbio ou transtorno, tinham plenas possibilidades e dispunham dos recursos necessários para aprender.

Contudo, também era possível notar que essas crianças não estavam estabelecendo uma boa relação com a aprendizagem escolar, ou seja, devido ao seu baixo rendimento, não se motivavam com as atividades propostas e, algumas vezes, essa atitude se generalizava para tudo que estivesse relacionado com questões escolares. Em contrapartida, em situações lúdicas, demonstravam-se interessadas e participativas. A partir de minha experiência, fui aos poucos percebendo que os bons resultados alcançados no meu trabalho com essas crianças se deviam menos às novas condições de aprendizagem e mais à relação que ia se estabelecendo entre nós. Possivelmente, essa relação levava a criança a se sentir mais confortável frente às questões de aprendizagem: mais autônoma e capaz, passava a construir estratégias de pensamento que a auxiliavam na escola.

Continuando a trilhar o caminho em busca de um maior conhecimento, surgiu o tão sonhado momento de ingressar no curso de mestrado. No decorrer das aulas na Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, foi ficando cada vez mais claro o objeto de estudo que procurava: realizar uma pesquisa com crianças que estivessem enfrentando situações de insucesso escolar ou que já o tivessem vivenciado. É bem verdade que as dificuldades de aprendizagem existem e que se dão a partir de diversos fatores, tanto de natureza biológica como social. O questionamento que levanto neste estudo diz respeito aos aspectos que decorrem das histórias de insucesso escolar, tais como a baixa autoestima, a sensação de incapacidade e/ou de falta de inteligência, que podem aniquilar muitos percursos escolares e ceifar muitos futuros.

Essa questão é urgente, quando pensamos especialmente nas classes menos favorecidas economicamente, para as quais a escola é o único caminho de êxito na vida (LAHIRE, 2004). Nesse sentido, ao entrar em contato com

crianças que eram frequentemente rotuladas pela escola, e algumas vezes até mesmo por suas famílias, como portadoras de algum tipo de dificuldade ou transtorno, acabava me questionando sobre que sentidos e significados essas crianças elaboram para as situações de insucesso escolar que experimentam e como essa significação as constitui como pessoa. Além desse questionamento, outro aspecto norteador deste estudo refere-se à evidência de que as crianças não estão presentes na maioria das pesquisas acerca das questões educacionais, especialmente aquelas que incidem no fracasso escolar.

A partir de revisão da Literatura sobre o assunto, desenvolvida no capítulo I, constatei que a complexidade do processo de aprendizagem vem sendo estudada em diversas áreas, principalmente em Psicologia, Educação e Sociologia. Quando o tema Aprendizagem é abordado, ele se refere, necessariamente, ao sucesso ou insucesso daquele que aprende; porém, quase sempre, o estudo é conduzido a partir da perspectiva do adulto. A perspectiva da criança não é levada em consideração, como se ela não estivesse envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, a criança é mais do que um simples sujeito envolvido nesse processo: ela é sua principal protagonista, considerando que o objetivo da escola é (ou deveria ser) o de, por meio da escolarização, levar a criança a construir e assimilar novos conhecimentos.

Contudo, no intuito de entender a voz da criança e de fazê-la prevalecer, é necessário considerar que ela está inserida em um contexto adulto, isto é, crianças e adultos mantêm relação de interdependência – oposição e complementaridade. Nessa direção, para entender a criança, é preciso conhecer seu contexto, sendo importante incluir, neste estudo, a escuta dos adultos que se relacionam com as crianças pesquisadas. Neste trajeto da pesquisa, defini que nesse caso, o contexto a ser investigado é o escolar, no qual figuram as interações entre professores e alunos. Com relação a essa questão, Lahire (2004) defende que:

[...] a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo (p. 17).



Nessa direção, esta pesquisa busca escutar com toda atenção as crianças, bem como o professor que as acompanha. Desse modo, pretendo trazer novos elementos para a discussão acerca do fracasso escolar, colocando à disposição dos interessados, em especial, dos profissionais da área de educação, um novo olhar para as interações que mantêm com seus alunos, no espaço escolar. Por tudo isso, o objetivo da presente pesquisa é investigar como as situações de insucesso escolar, vividas por crianças de 10 anos de idade, são por elas significadas, no intuito de oferecer novas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar e, eventualmente, contribuir para que se conheça melhor como proceder para melhorar a qualidade do ensino.

O estudo está organizado em cinco capítulos: no primeiro, apresento a Revisão Bibliográfica, cujo intuito é contextualizar o leitor acerca do fracasso escolar em nosso país, e apresentar as conclusões das pesquisas que, raramente levando em conta a perspectiva da criança, abordaram o tema. O capítulo II inclui o Referencial Teórico que orienta este estudo, ou seja, a teoria Sócio-Histórica, em especial a proposta por Vygotski. No capítulo III, o método, os procedimentos de coleta de dados e de análise, bem como a descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, encontram-se especificados. O capítulo IV descreve e interpreta os dados coletados, tentando obter respostas para as questões centrais deste estudo. Finalmente, no capítulo V, as Conclusões e Considerações Finais são apresentadas.

## CAPÍTULO I. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Fui totalmente desestimulado na escola. E nada é mais desencorajador do que ser marginalizado em sala de aula; isso nos faz sentir inferiores, em nossa origem humana.*

Winston Churchill (2006)

O fracasso escolar é um velho conhecido do Brasil. Há diversas décadas, discute-se sobre divergentes e, muitas vezes, incoerentes questões no campo educacional acerca desse tema. Entende-se por fracasso escolar as histórias que envolvem o processo de escolarização mal sucedido de crianças e adolescentes, evidenciado por baixo desempenho acadêmico, reprovações e pelas avaliações nacionais e estaduais sobre o rendimento escolar no país.

A mudança das ideias a respeito desse tema não está, nem é, dissociada dos fatos históricos que marcaram uma dada sociedade. Diante das diversas concepções que existiram em diferentes épocas e contextos da história educacional brasileira, é oportuno contextualizá-las, a fim de que se possa ter mais clareza acerca de sua complexidade. Não tenho a pretensão, neste estudo, de realizar uma ampla pesquisa dos fatos históricos de cada período, porém, pretendo, de maneira sucinta, trazer elementos que possibilitem a compreensão do modo de pensar dos diferentes pesquisadores que tiveram como objeto de estudo as questões educacionais, especialmente os baixos rendimentos de aprendizagem. Cabe, portanto, retomar alguns aspectos da história da educação no Brasil, desde o início do século XIX, buscando iluminar a situação política, social e econômica vigente naquela época.

Partindo do período entre 1889 e 1930, no qual vigorou uma República Oligárquica – sistema político que, embora divulgasse princípios democrático-liberais, mantinha, na prática, uma estrutura elitista e autoritária – observa-se a persistência, tal como no período anterior, o Império, do domínio dos coronéis. As ideias sobre a natureza do brasileiro, que ressaltavam sua cor negra como aspecto biológico indicativo de incapacidade, começaram a ser difundidas e oficializadas. A escolarização continuava a ser privilégio de poucos, de modo que

a estatística da época apontava uma elevada quantidade de analfabetos (aproximadamente 75%), percentual muito semelhantemente ao da época do Império. (PATTO, 2008). Com essa desigualdade socioeconômica em mente, discuto, a seguir, os estudos que se voltaram para a análise do baixo rendimento dos alunos brasileiros na escola, desde o início do século passado.

### **1.1 Estudos sobre fracasso escolar no Brasil**

O início do século XIX é caracterizado pelo grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas. Tal fato explica a evidente preocupação em avaliar as competências dos alunos. A partir dos testes desenvolvidos por Alfred Binet (1857-1911), as crianças que não estivessem dentro dos padrões estabelecidos, ou seja, os indisciplinados, os abandonados pela família, os que estivessem atrasados em seus estudos em até três anos, todos eram considerados ‘anormais’ escolares (JANUZZI, 2006). As crianças com problemas de aprendizagem eram rigidamente rotuladas como idiotas, pessoas que “nada queriam, nada sabiam, nada podiam” (SEGUIN, 1812-1880) e, em razão disso, passavam a ser segregadas, recebendo não só tratamento como, também, educação diferenciada das demais crianças. Muitos estudos e livros foram publicados a partir desse período, evidenciando a preocupação em classificar a ‘anormalidade’. A influência da classe médica era bastante expressiva, destacando-se alguns profissionais que se ocuparam em atender àquelas crianças tidas como ‘anormais’, inclusive as portadoras de deficiência. De acordo com Patto (2008):

Os temas dominantes na época, as relações entre raça, clima e personalidade levavam os pesquisadores a se proporem a aplicar os conhecimentos de que dispunham sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão dos problemas sociais (p. 105).

O modo de pensar as questões educacionais pela área da saúde revela-se também, em 1913, com a publicação do livro de Basílio de Magalhães, intitulado “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuições para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclama – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da Pátria Brasileira” (JANUZZI, 2006).

Mesmo diante da tendência, difundida durante esse período, de classificar a ‘anormalidade’, ainda em 1953, na XII Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador, José Roberto Moreira tecia críticas aos processos de avaliação da aprendizagem vigentes naquela época; observação bastante atual no que concerne a esse tema. Para Moreira, a aprendizagem não poderia se restringir apenas à capacidade de responder perguntas (PATTO, 2008). Sua concepção do processo de aprendizagem reflete o pensamento expressado pela grande maioria dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RBEP, existente desde 1944, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Ministério da Educação. Dos colaboradores dessa publicação, sobressaíam estudiosos que hasteavam a bandeira dos princípios da Escola Nova, influenciados pelas ideias de John Dewey (1859-1952), difundidas nos Estados Unidos ao final do século XIX e meados do século XX. No Brasil, o principal autor a traduzir e divulgar as ideias de Dewey foi Anísio Teixeira (1900-1971), que esteve no comando do INEP por mais de vinte anos, entre 1952 e 1964.

John Dewey situa-se em um período histórico – final do século XIX e meados do século XX – marcado por grandes mudanças e revoluções na Europa e América do Norte, tal como a Revolução Russa de 1917 e as duas grandes Guerras Mundiais. Conseqüentemente, se esse período da História foi caracterizado por grandes transformações políticas, ideológicas, sociais, econômicas e científicas, foi também um tempo de muitas dificuldades; fome, miséria, poucas e precárias condições de trabalho para a grande massa de trabalhadores. Nesse cenário contraditório, Dewey propõe uma sociedade

democrática, uma nova ordem social e uma escola que estivesse em sintonia com o contínuo movimento do mundo (CUNHA, 2001).

Especialmente por ser um país periférico, o Brasil se apropriava com muita facilidade das concepções políticas e sociais dos países europeus e da América do Norte. Nesse sentido, transformações ocorridas no estrangeiro influenciavam o modo de pensar dos estudiosos brasileiros. Esse foi o caso, por exemplo, da repercussão de grande alcance dos preceitos escolanovistas, que orientaram o pensamento educacional brasileiro de 1920 até o início de 1960 (PATTO, 2008). Os anos 1920 caracterizaram-se por acontecimentos de suma importância para a história da educação brasileira, devido à forte movimentação e influência exercida nas décadas posteriores. Os princípios liberais, fundamentados no movimento da Escola Nova, tornaram-se a base das reformas educacionais empreendidas em diversos estados brasileiros, que apareceram de maneira mais clara na década seguinte, a de 30, quando se deu o desenvolvimento das redes públicas de ensino.

Os artigos que difundiam as ideias de Dewey no Brasil divulgavam os pressupostos teóricos da Escola Nova que, de modo geral, se preocupavam com as diferenças individuais no processo de aprendizagem e no reconhecimento das características psicológicas infantis. Baseavam-se propriamente na “... defesa da escola pública, na urgência em reformá-la e no propósito de buscar respostas em experiências educativas já consagradas em outros países” (PATTO, 2008, p. 118). O movimento escolanovista encontrou espaço favorável no Brasil em virtude do descontentamento de segmentos sociais, entre políticos e empresários, frente às disputas de poder dentro da própria classe dominante. Ao serem divulgadas, as ideias liberais e democráticas pregavam, no que concerne à escola, os ideais da Escola Nova, ganhando, com isso, a adesão de operários e comerciantes que almejavam liberdade de trabalho e igualdade perante a lei. Ainda segundo Patto (2008):

Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo, imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção capitalista dependente (p. 83).

O país foi tomado pela crença de que haveria igualdade de direitos aos cidadãos por meio da democratização da escola pública e gratuita e que o problema do acesso à educação estaria, assim, solucionado (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002). Dos artigos publicados na RBEP que tratavam do tema relacionado à repetência e à evasão escolar no antigo primário, apenas uma pequena parte pautava-se em dados de pesquisa; a forma de pensar o fracasso escolar estava, portanto, em grande parte dominada pelos princípios do movimento escolanovista. Sendo assim, o fracasso escolar foi entendido e explicado a partir de um discurso incoerente que, por um lado, expressava a má qualidade do ensino e, por outro, o preconceito racial.

Nos Estados Unidos, desde os anos 60, a explicação do fracasso escolar assumia a desigualdade social como principal causa. Em contrapartida, no Brasil, em 1972, um número especial da RBEP foi publicado, trazendo diversos artigos resultantes de pesquisas que corroboravam a “teoria da carência cultural”. Essa proposta justificava a desigualdade educacional entre as crianças de classes “baixas” e “médias” pelas diferenças encontradas entre o ambiente cultural em que os dois grupos viviam. Consequentemente, durante a década de 1970 prevaleceu a concepção de que as dificuldades escolares eram causadas basicamente pela pobreza do ambiente físico e social, desconsiderando sua natureza multideterminada.

No intuito de lutar contra essa concepção, muitos outros estudos foram feitos, notadamente a partir da década de 1970. Outro importante periódico a divulgar as ideias de pesquisadores no âmbito educacional é o Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, iniciado em 1971. Dentre os artigos publicados, podemos destacar os de Poppovic (1975) e Poppovic, Espósito e Cruz (1973), que criticaram fortemente a perspectiva da “teoria da carência cultural”. De fato, segundo Patto (2008), essa concepção só encontrou terreno fértil no Brasil em função de nele existir uma sociedade de classes, capitalista, além de uma crença generalizada na incapacidade de pobres, negros e mestiços e, em especial, dos pobres de se saírem bem na escola e na vida.

Poppovic, Espósito e Cruz posicionaram-se contra essa postura, afirmando que o conceito de carência cultural era não só falso como preconceituoso. Segundo as autoras, não há agrupamento humano sem cultura e, ainda, a cultura escolar partia da classe dominante, chegando de forma fragmentada e incompleta às classes trabalhadoras que, nesse sentido, eram “marginalizadas culturalmente” – expressão que indicava mais um processo do que uma condição estática. Em 1977, Poppovic afirmava que os alunos da escola pública, em sua maioria oriunda de classes menos favorecidas, chegavam à escola com grandes dificuldades para responder às suas exigências (PATTO, 2008), posto que eles vinham de uma outra cultura da qual só marginalmente participavam: a da classe dominante. Para que a desigualdade educacional fosse superada, Poppovic propõe, em seus artigos e estudos, que a escola acolha as necessidades das crianças oriundas de camadas menos favorecidas economicamente, no sentido de levá-las a superar a distância entre sua cultura e a da classe dominante, endossada pela escola, permitindo-lhes dela se apropriar.

Segundo Patto (2008), embora a teoria da carência cultural expressasse, naquela época, o pensamento educacional acerca do fracasso escolar, as ideias de outros pesquisadores, como por exemplo, Pierre Bourdieu (1974), J. C. Passeron e Bourdieu (1975) e Althusser (1974), permitiram pensar o papel da escola enquanto lugar onde se exercia a dominação cultural. A teoria defendida por esses sociólogos franceses, baseada nas ideias de Émile Durkheim (1858-1917), apresentava a escola como uma instituição que veiculava o estilo de pensamento e linguagem empregado pelas camadas mais privilegiadas da população, estando, portanto, a serviço da classe “dominante”. Como pode ser observado, essa era uma posição próxima da defendida por Poppovic, aqui no Brasil.

Pierre Bourdieu trouxe importantes contribuições para a Sociologia da Educação, e seus dados se tornaram a base da teoria que relacionava fracasso escolar e origem social, propondo uma nova forma de interpretar o papel da escola na educação. Contrário à concepção de que a escola teria um impacto transformador na sociedade de classes, promovendo a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, Bourdieu (2008) destaca o papel legitimador

de sustentação e reprodução das desigualdades sociais da instituição escolar. Com relação a essa questão, ele declara que as escolas

[...] fazem com que o sistema de ensino amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (p. 223).

Em sua tese, Bourdieu destaca a ideia de que o sucesso ou insucesso escolar atingido por um aluno não pode ser atribuído aos seus méritos pessoais e, sim, às condições sociais em que vive. Para ele, o aluno é constituído socialmente, trazendo uma bagagem social e cultural distinta, que coloca uns – e não todos – em situação vantajosa frente às exigências escolares. O autor ressalta a ideia de capital cultural, ou seja, a de que o aluno oriundo de uma família de nível social mais elevado possui condições culturais mais propícias para se sair bem na escola e, portanto, conta com maior possibilidade de apresentar bom desempenho nos processos avaliativos escolares.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), se a teoria de Bourdieu tornou-se um importante referencial teórico na interpretação sociológica da educação, é preciso, contudo, considerar que ela tem algumas limitações. Bourdieu, ao se referir às classes sociais, ressalta que quanto mais e melhores forem as condições econômicas, sociais e culturais de uma família, mais investimentos serão feitos no processo escolar de seus filhos. Na mesma medida, famílias em condições materiais precárias de vida fariam investimentos pouco significativos na educação de seus filhos, estabelecendo, assim, a desigualdade entre alunos pertencentes a camadas de elite e os demais, cujas famílias são desprovidas de capital econômico. Conseqüentemente, o desempenho acadêmico de uns e de outros só poderia mesmo ser desigual.

Contrário a essa concepção, Lahire (1995) explica que, nos meios populares, as situações de sucesso estão longe de serem improváveis. Ressalta a necessidade de se analisar cuidadosamente a relação estabelecida entre aprendizagem escolar e meios pouco favorecidos economicamente, salientando



não ser prudente entender os comportamentos das crianças de maneira isolada: estes se configuram nos seios das relações sociais, ou seja, em relações de interdependência com as pessoas do entorno. Concordo com o entendimento de Lahire, conforme já dito anteriormente neste estudo. É importante observar que, no âmbito educacional, as pesquisas realizadas na década de 70 acabaram assimilando o conceito de “capital cultural” por meio da mesma concepção da teoria da carência cultural. Embora distintas, as duas teorias estiveram mescladas na literatura educacional nessa década. Contudo, é fundamental destacar a contribuição da teoria de Bourdieu e Passeron na mudança do modo de pensar as questões educacionais no Brasil, especialmente nas décadas seguintes.

Ainda na década de 1980, é possível encontrar alguns estudos que relacionam situações de fracasso vivenciadas pelas crianças e a situação econômica de suas famílias, retomando a concepção vigente na década de 1970: a teoria da carência cultural. Como exemplo, os estudos de Leite (1982) e Gualberto (1984) apontaram forte relação entre o nível socioeconômico e a aprendizagem dos alunos. Embora pesquisas da década de 80 ainda ressaltassem a concepção de que a criança pobre, pelo menos hipoteticamente, apresentava muitas deficiências, surgiram outros estudos, com diferentes olhares e explicações acerca do fracasso escolar. Entre eles destaco os estudos de Wolf (1981), Rosenberg (1981), Davis e Espósito (1992), Yaegashi (1985), que relacionam as dificuldades de adaptação do indivíduo na escola à experiência docente do professor, seu tempo de trabalho e formação acadêmica. Diferentemente de Leite (1982) e Gualberto (1984), os estudos de Brandão, Baeta e Rocha (1980) apresentam sugestões de que a metodologia de ensino utilizada pelo professor poderia ser a principal responsável pelas dificuldades dos alunos.

A partir da década de 1990, outras concepções acerca das situações de fracasso escolar ocupam o espaço acadêmico. Dentre elas destaco os estudos de Gatti (1993), Yaegashi (1995), Davis e Espósito (1992), que explicam o fracasso escolar a partir de vários fatores interrelacionados, como a estrutura organizacional da escola, os métodos de avaliação e a formação do professor. Analisando as diferentes abordagens no que concerne às situações de fracasso escolar, pode-se concluir que os estudos, quaisquer que fossem eles, raramente

levam em consideração o ponto de vista das crianças e suas concepções sobre o que vem a ser viver uma experiência de fracasso escolar. Na maior parte das pesquisas, fala-se apenas sobre as crianças e sobre seu insucesso. Nada se escuta delas: são vozes silenciadas.

Atualmente, no entanto, há um grande número de trabalhos que apontam e discutem o fracasso escolar, além de especialistas que se dedicam ao estudo dos processos de aprendizagem, buscando formas de vencer suas barreiras, ou seja, as dificuldades que os alunos neles enfrentam. De acordo com Rotta (2006), dificuldade de aprendizagem “[...] abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (p. 117). Ainda segundo Rotta, “[...] o ato de aprender passa pelo sistema nervoso central, onde ocorrem modificações funcionais e de condutas, que dependem do contingente genético de cada indivíduo, *associado* ao ambiente onde esse ser está inserido” (p. 116, grifo nosso). Analisando a afirmação da autora acima mencionada, pode-se concluir que, embora suas ideias não sejam exatamente as defendidas neste trabalho, elas são verdadeiras até o presente momento, notadamente por seu caráter geral. De fato, as dificuldades que se colocam para a pessoa aprender são de várias naturezas, mesmo quando se conta com um aparato biológico preservado.

Esse é o caso de crianças que vivem em ambientes rurais isolados e, por conta disso, apresentam maior dificuldade em entender a função social da escrita e seu código de representação. De igual maneira, o aprendizado implica modificações cerebrais, como bem atestam as descobertas recentes da neurociência (PANTANO E ZORZI, 2009). Por outro lado, parece ser uma discussão bizantina o quanto a aprendizagem depende de fatores genéticos e o quanto se apoia em fatores ambientais. No conjunto, portanto, pode-se dizer que Rotta (2006) assume uma posição distinta da proposta sócio-histórica, com a qual concordo, uma vez que continua insistindo na dicotomia biológico/social, quando, neste trabalho, defendo que o indivíduo passa por um duplo processo de desenvolvimento, no qual o biológico se converte em social. Finalmente, Rotta adota uma posição que pouco difere das mecanicistas que foram duramente

criticadas por Vygotski (1984/2007), devido ao fato de verem o fenômeno humano de forma simplista e reducionista.

Certamente, o fracasso escolar está relacionado à situação de pobreza material dos alunos, que os coloca em extrema desvantagem diante das exigências da escola, que dizem respeito a uma criança de classe média. Crianças pobres e ricas são diferentes de fato, mas ser diferente não significa ser pior. A escola, por meio de sua ação e de sua inabilidade para levar em conta as necessidades de aprendizagem das crianças de classe trabalhadora, acaba, na tentativa de se isentar de sua parcela de responsabilidade diante do aprendizado, convertendo diferenças em deficiências. Com isso, os alunos mais pobres são literalmente crianças incluídas na escola e excluídas do processo de ensino. Camuflar as desigualdades sociais implica camuflar os piores efeitos da sociedade de classes, que é o desperdício de recursos humanos, pois parte substancial da população em idade escolar deixa de ser formada e preparada para assumir o futuro do país.

De acordo com as concepções aqui defendidas, o indivíduo se constitui nas e pelas interações mantidas em um determinado tempo e espaço com o mundo físico e social, de modo que as supostas dificuldades escolares que uma criança pode enfrentar decorrem da natureza das interações que mantém nesse tempo e nesse espaço. No que concerne às dificuldades escolares, mais adequada, neste trabalho, é a definição de Charlot (2007), para quem o fracasso escolar vem sendo pesquisado e analisado equivocadamente como um objeto: “[...] fracasso escolar não existe como um fenômeno, o que existe são [...] histórias escolares que terminam mal...” (p. 16). Esse autor defende que é preciso estudar e analisar essas histórias e não o chamado “fracasso escolar”. Para ele, o fracasso escolar, assim tratado, torna-se algo reificado, como uma entidade que existe independentemente de quem o vive. Nesse sentido, ele se banaliza, quando, na verdade, deveria ser compreendido como “[...] uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode se constituir em objeto de pesquisa” (p. 17).

Concordo, igualmente, com Charlot (2007), quando ele ressalta ser muito forte e inadequada a hipótese de que a origem do fracasso escolar do aluno está na possível falta de recursos de sua família, sejam eles econômicos e/ou

intelectuais. Para ele, existe uma crença generalizada de que “a origem familiar produz a deficiência, que produz o fracasso escolar” (p. 28) das camadas populares. Concepção semelhante tem Lahire (1995/2004): seus estudos, realizados na França, investigando o sucesso escolar nas classes populares, apresentam elementos importantes para a reflexão sobre esse tema. O autor, por meio de sua pesquisa, constata que, ao contrário do que pensam os professores e o senso comum, os pais das crianças das classes populares não são omissos no que concerne ao processo de escolarização de seus filhos, de modo que a criança não reproduz de maneira direta as formas de comportamento de sua família, mas descobre suas próprias formas de agir em função da relação de interdependência que mantêm com os adultos.

É oportuno apontar que crianças que pertencem às camadas economicamente mais favorecidas também apresentam dificuldades de aprendizagem, ou seja, tanto uma como outra, ainda que de maneira distinta do ponto de vista da quantidade e da qualidade do problema, vivenciam situações de fracasso escolar. Vale, ainda, sublinhar que as crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas obtêm, sim, sucesso escolar. Ainda recorrendo ao autor acima mencionado – e na tentativa de explicar o posicionamento adotado nesta pesquisa –, é necessário enfatizar que situações parecidas constroem indivíduos diferentes, que lidam de maneira distinta quando diante das mesmas circunstâncias, que afetam diferencialmente uns e outros. A afirmação de Charlot (2000) é esclarecedora:

É em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito. Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele, dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo. Inversamente, o meio não é uma soma de dados físico-químicos, mas, sim, *um conjunto de significados vitais* (p. 78, grifo nosso).

Charlot prefere utilizar o termo “assimilar”, diferentemente do “apropriar” de Vygotski, cuja denominação refere-se ao processo de transformação das marcas externas em meios de mediação interna. O autor explica que “[...] “assimilar não é

apenas interiorizar; é converter-se em suas próprias substâncias” (2000, p. 86). O homem nasce biologicamente para tornar-se humano; contudo, só se torna humano na e pela interação com o mundo físico e social, ou seja, é por meio das relações que irá estabelecer ao longo de sua vida que se constituirá humano, em um processo de apropriação único e singular da realidade. Partindo do pressuposto de que a criança primeiramente estabelece relações com sua família e vai, paulatinamente, aumentando seu círculo de relações até a entrada na escola – momento em que estabelece relações com professores e colegas, diferente dos adultos e crianças da vizinhança e da família –, cabe perguntar: se essas relações não forem suficientemente adequadas, de que maneira elas serão significadas e constituintes de um determinado indivíduo? De que forma elas aparecem na consciência dessas crianças, revelando o que pensam ser?

## **1.2 Pesquisas com crianças**

Conforme mencionado anteriormente, embora existam muitas pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem, em geral quem de fato as vive não é ouvido. Em grande parte, os estudos são conduzidos junto a adultos, geralmente familiares e professores, e investigam como as dificuldades escolares de seus filhos e alunos são percebidas, concebidas e enfrentadas. Com isso, a forma como a criança significa e vivencia situações de baixo rendimento escolar, isto é, suas dificuldades para se apropriar dos conteúdos escolares, é deixada de lado. Isso ocasiona grandes problemas para as interações educativas, sobretudo as que se passam no âmbito da escola. Sem conhecer o ponto de vista das crianças, como pode o adulto, de seu lugar, analisar os padrões de interação que o professor mantém com seus alunos que, justamente, constituem o cerne do problema escolar? Concordo com Patto (2008), quando diz que “inexiste, na pesquisa educacional brasileira, o discurso das crianças (que é) invariavelmente substituído por um discurso retórico e questionável sobre elas” (p. 24).

Nos últimos vinte anos, houve um crescente número de pesquisas estrangeiras sobre a infância realizadas no campo da Sociologia. Quinteiro (2002) aponta textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon como referenciais de análise para pesquisas que abordam temas ligados à Sociologia da Infância. Essas pesquisadoras, analisando, respectivamente, estudos franceses e ingleses, concordam que essas pesquisas apontam a necessidade de uma “construção social da infância (a ser empregada) como um novo paradigma” (QUINTEIRO, 2002, p. 139). Nessa mesma direção, encontram-se pesquisadores com concepções semelhantes, de acordo com os referenciais deste trabalho: Delgado e Müller, 2005; Quinteiro, 2002; Corsaro, 1997; Sarmiento, 1997; que enfatizam que a infância não é um “outro mundo”, uma vez que, segundo Quinteiro (2002):

É no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Por isto é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos (p. 139).

Os sociólogos da infância defendem a importância e a necessidade de serem conduzidos estudos com e não sobre as crianças (CORSARO, 1997, 2003); mas, segundo a análise de Quinteiro, os estudos realizados por pesquisadores brasileiros no século XX e início do século XXI apontam para a ausência de saberes acerca da infância como construção cultural. De acordo com essa autora, sabe-se muito pouco sobre as crianças que frequentam a escola pública, e em especial, sobre o que pensam e o que sentem. Ainda, ela ressalta a possibilidade de a escola vir a ser “[...] um lugar da infância nos nossos tempos” (p.141). Por compartilhar dessa concepção, é fundamental mencionar Sarmiento (1997):

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores (...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (...) Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos (pp. 20-22).

No campo da Psicologia e da Educação, destacam-se alguns estudos que deram voz às crianças no que concerne às suas dificuldades escolares. Entre eles, o primeiro é o de Maluf e Bardelli (1991) com crianças do ensino Fundamental I, cujos resultados indicaram que os alunos se auto-responsabilizavam pelo seu fracasso escolar, enquanto seus professores responsabilizavam seus próprios alunos e suas famílias. O segundo foi escrito por Correa e Maclean (1999), que analisaram as narrativas orais de crianças de 1ª série acerca da alfabetização, concluindo que, na concepção das que viviam situações de fracasso escolar, era sua pouca inteligência que as levava ao insucesso acadêmico. Mais uma vez, percebe-se que as crianças se auto-responsabilizavam por não serem bem sucedidas na escola.

De maneira semelhante, Franco (2001) aponta, em seus estudos, que alunos “[...] que não recebiam créditos em virtude de serem marcados pelo fracasso escolar tendiam a deixar de aprender e a fazer uma avaliação negativa acerca de suas próprias características e possibilidades” (p. 20). Essa autora menciona várias pesquisas (MOYSÉS, 2001; MACHADO, 1997; PATTO, 1996) que mostram uma quantidade significativa de indivíduos que, vivenciando experiências negativas no âmbito escolar, foram por elas profundamente marcados, impossibilitando-os de “ressignificar sua história, mesmo diante de novas circunstâncias” (p. 26). Concordo com Franco (2006) quando ela diz: “esbarra-se em algo que já faz parte do sujeito que não é de sua natureza: algo que nele foi construído ao longo das circunstâncias de sua própria vida” (p.18).

Goulart (2008), ao pesquisar os sentidos atribuídos por alunos da 6ª série – 7º ano do Ensino Fundamental II – sobre si mesmos como aprendizes, ressalta, em suas conclusões, que os participantes do estudo revelaram se sentir pouco eficientes em seus processos de aprendizagem, além de marginalizados por seus professores. A autora afirma, também, que os sentidos atribuídos ao insucesso acadêmico sinalizam a distância entre a escola – cuja função deveria ser propiciar aprendizagem e desenvolvimento – e seus alunos. Caldas (2005) aponta que a escola continua culpando sua clientela por seu baixo rendimento escolar e revela as incoerências encontradas nas formas de avaliação por parte dos docentes.

De acordo com Franco (2006), “na medida em que os alunos se percebem como capazes de aprender, as relações mantidas com a professora e com o grupo são modificadas” (p. 54). No entanto, de que maneira uma criança, que vivencia continuamente situações de insucesso escolar, poderá mudar a percepção de si mesma e perceber-se como capaz de aprender? Estudos de Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) demonstram que crianças com dificuldades de aprendizagem têm um autoconceito negativo, em especial no que diz respeito às suas habilidades escolares. Correa e MacLean (1999) afirmam que “o impacto que a escola exerce na vida da criança vai além do relacionado ao seu desenvolvimento intelectual” (p. 271). O período escolar é, portanto, de suma importância no que se refere ao desenvolvimento psíquico, emocional e intelectual do indivíduo, ou seja, ao seu processo de humanização.

Os estudos realizados por Cruz (1997), acerca da representação de escola por parte de um grupo de crianças de baixa renda, constatam que, em virtude da relação entre a professora e os alunos ser marcada predominantemente pela hostilidade e pelo medo, esses mesmos aspectos reaparecem na representação acerca da escola. Os estudos revelam, ainda, a incompetência pedagógica e as atitudes negativas em relação à criança pobre. A questão da relação interpessoal também foi pesquisada por Tacca e Branco (2008) que salientam a necessidade das trocas interpessoais entre professores e alunos, a fim de que os aprendizes possam dar um sentido pessoal ao conhecimento que lhes é apresentado via mediação docente.

Segundo Leontiev (2004), uma nota baixa dada pelo professor certamente assombrará a criança, uma vez que “[...] a nota cristaliza em si, por assim dizer, novas relações, uma nova forma de comunicação” (p. 308); mesmo uma nova e melhor nota sendo obtida, ela não substitui a antiga. Perez (1996) e Paulo (1998) explicam, em seus estudos, que as crianças, na medida em que vão tomando consciência de suas dificuldades escolares, vão perdendo sua auto-estima e se tornando incapazes de resolver tarefas já solucionadas em situações anteriores. As experiências de insucesso criam esquemas cognitivos que propiciam uma auto-imagem negativa e essa última, por sua vez, faz com que não haja investimento afetivo ou cognitivo no aprender. Bogoyavlensky e Menchinskaya (in: LURIA, LEONTIEV e VYGOTSKI, 2007) afirmam que deve ser atribuído aos



alunos um papel ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que “[...] na realidade, a criança não é apenas o objeto, mas também o sujeito do desenvolvimento” (p. 64).

Em estudos recentes acerca da questão do sucesso ou do fracasso escolar, realizados por alunos de Programas de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado e doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi possível notar que: a) muitos dos dados coletados se assemelham aos apontados em pesquisas de décadas anteriores, tendo em vista que o aluno pobre continua, ainda hoje, a se responsabilizar por seu fracasso na escola; b) o fracasso escolar relaciona-se a falhas institucionais da própria escola; c) a concepção do professor acerca dos processos escolares tende a assumir o sucesso como fruto da vida familiar e do esforço do aluno (LARA, 2008; TRISOTTO, 2008; SILVA, 2009; TOMAZ, 2009).

### **1.3 Atual Situação Educacional no Brasil**

Conforme foi possível perceber no decorrer deste capítulo, a situação educacional brasileira, desde o período Imperial e no período da Primeira República, sempre se mostrou preocupante, com grandes índices de evasão escolar e repetência. Esses indicadores são passíveis de serem explicados de várias formas, como apontado até então. Um aspecto fica claro em todos eles: as situações de dificuldades escolares certamente foram vivenciadas com muita dor pelas crianças. Sem serem bem sucedidas em sua trajetória escolar, elas passaram por reprovações, foram estigmatizadas, culpadas e, por conta disso, muitas acabaram abandonando a escola. Estudos que investigaram a situação educacional em diferentes períodos mostraram o drama que assolava o sistema educacional brasileiro. Na década de 1930, os índices de reprovação e evasão escolar assumiram dimensões preocupantes e, mesmo após muitos debates, reflexões e inúmeras reformas educacionais, é possível reparar que, ainda hoje, os dados não permitem acreditar em melhoria na qualidade do ensino.

Atualmente, a situação educacional do Brasil ainda se mostra bastante comprometida, considerando os resultados de pesquisas sobre a Educação Básica. Os dados apresentados pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), referentes a 2005, são preocupantes. Participaram da amostra mais de 190 mil alunos de quase seis mil escolas. Do balanço entre 1995 e 2005, verifica-se que esse último ano apresentou um dos piores resultados, tanto na disciplina de Matemática quanto na de Português, conforme a tabela abaixo:

Os dados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), de 2008, revelam que a média dos alunos da 4ª série (5º. ano) do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa, foi de 180 pontos; 6,8 pontos a menos que no ano anterior (186,8). Enfim, os dados demonstram que, em 2008, a média dos alunos piorou. Já na disciplina de Matemática, a média de 2007 foi de 182,5 e, no ano seguinte, chegou a 190,5, indicando ter havido uma melhoria na média dos alunos nessa disciplina. Na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Brasil - Proficiências do SAEB 1995 - 2005**

Série	Disciplinas	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Ensino Fundamental (a)	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª Ensino Fundamental (b)	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª Ensino Médio (b)	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

(a) Inclui escolas federais e rurais. As federais nos anos de 1995, 2003 e 2005. As rurais em todos os anos, porém em 1997 não inclui as da Região Norte e em 1999 e 2001 apenas as dos Estados do Nordeste, Minas Gerais e Mato Grosso

(b) Não inclui rurais, inclui federais em 1995, 2003 e 2005

**TABELA 2****Língua Portuguesa**

4ª série	6ª série	8ª série	3ª. série	E.M.
2008	180	206	231.7	272.5
2007	186.8	210.4	242.6	263.2

**Matemática**

	4ª série	6ª série	8ª série	3ª. série	E.M.
2008	190.5	209.1	245.7	273.8	
2007	182.5	194.1	231.5	264	

Tabela criada baseada nos dados do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

Conforme dados do relatório 2007/2008 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil ocupa a 11ª posição entre os países que não só apresentam os maiores índices de desigualdade social, como não conseguiram ainda erradicar o analfabetismo. Além disso, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2008) apontam que, no período entre 1998 e 2008, as crianças com aproximadamente 9 anos de idade, embora ingressas na escola, ainda não estavam, contrariamente ao esperado, alfabetizadas. Eram 270 mil crianças nessa situação, revelando um número alarmante de crianças mal sucedidas em seu processo de aprendizagem.

Como se pode verificar, a situação de insucesso escolar brasileira é afirmada por várias fontes distintas, fato que reitera sua validade. Toda essa lamentável situação motiva esta investigação acerca das situações de insucesso, na qual se pretende dar voz especialmente às crianças que passaram por essa experiência negativa. Interessa, aqui, ouvir delas próprias como significam suas

histórias escolares mal sucedidas, fundamentando-se, para tanto, em uma perspectiva sócio-histórica.

No próximo capítulo, são apresentadas as categorias e conceitos da obra de Vygotski, mais significativos para esta pesquisa, e a teoria histórico-cultural, referencial teórico adotado neste estudo.

## CAPÍTULO II. REFERENCIAL TEÓRICO

*O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Essas resultam do desenvolvimento das gerações humanas, não sendo nem incorporadas nele, nem em suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas, no decurso da sua vida, ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca o homem, por assim dizer, nos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).*

O presente capítulo está organizado em três partes. Na primeira delas, abordo o pensamento de Vygotski<sup>1</sup> e o cenário histórico e social que possibilitou suas ideias. Na segunda, apresento as categorias consideradas fundamentais nesta investigação. Na terceira parte, discuto as interações entre desenvolvimento e aprendizado, sempre na perspectiva Vygotskiana.

### 2.1 A Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica tem em Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) um de seus principais autores. Nascido na antiga União Soviética, dedicou-se a diversas pesquisas e estudos ecléticos, relacionados às áreas de Psicologia, Filosofia, Pedagogia e Literatura. Viveu e trabalhou na época da revolução socialista de outubro, fato central em sua vida e, também, em sua obra. A revolução russa de 1917, assim como outras acontecidas no decorrer da História, propiciou uma série de transformações de diferentes ordens: política, social, cultural, econômica, psicológica etc. Contudo, tais transformações não ocorreram de uma só vez e, sim, paulatinamente, a partir desse marco – a revolução de 17. Naquele período histórico de início do século XX, havia uma marcada preocupação com a constituição de uma nova sociedade e, conseqüentemente,

---

<sup>1</sup> No corpo desta dissertação de mestrado, o nome Vygotski será assim escrito, para fins de facilitar a leitura, tendo em vista que a forma de grafá-lo varia muito de autor para autor. No entanto, nas referências bibliográficas, o nome aparecerá tal como consta do livro e/ou artigo e/ou citação.

com a de um novo homem. Até então, as diversas escolas de Psicologia haviam dado, no entender de Vygotski, apenas respostas parciais sobre as relações entre comportamento humano e animal, entre eventos ambientais e mentais e entre os processos psicológicos e os fisiológicos (COLE E SCRIBNER, 1994, 2007).

As correntes psicológicas e filosóficas daquela época dividiam-se entre posturas mais idealistas e posturas mais materialistas. As primeiras enfatizavam demasiadamente os processos internos, desconsideravam o social como aspecto constitutivo do sujeito e entendiam que a subjetividade se produzia por ela mesma, naturalizando-a. A segunda corrente, a dos materialistas, valorizava a determinação do mundo material sobre o social, apoiava-se nos postulados do Positivismo, dando ênfase à materialidade e às relações de causa e efeito. Tudo isso levou a um abandono do sujeito, que era visto como reflexo imediato do mundo material. As principais críticas de Vygotski a essas duas correntes baseiam-se no fato de que ambas ignoravam a questão da consciência humana, ao determinar que a origem de todas as questões da Psicologia era de ordem biológica. É possível perceber, em suas ideias iniciais, que ele se mantinha dentro dos limites da abordagem reflexológica. Apenas mais tarde, relacionou o comportamento humano aos acontecimentos sociais, ou seja, sua investigação teórica ressalta a importância da história e da cultura na constituição dos homens.

Vygotski teceu críticas às “velhas” psicologias, dizendo que eram simplistas e reducionistas, ao tratarem os fenômenos psicológicos. É, assim, das limitações apresentadas pelas várias escolas de Psicologia existentes, que surgem as ideias inovadoras de Vygotski, baseadas na abordagem materialista dialética da análise da história humana, postulando uma forte distinção entre o comportamento humano e o comportamento animal. Para o autor, as demais abordagens não poderiam, com seus procedimentos de análise, explicar os processos psicológicos superiores, tais como pensamento, linguagem e comportamento volitivo. Para ele, o desenvolvimento psicológico dos homens deve ser entendido como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana.

Vygotski propõe a construção de uma nova Psicologia, que não estabeleça dicotomias entre as noções de interno/externo, objetivo/subjetivo, teoria/prática, empírico/abstrato, forma/conteúdo etc., uma vez que era justamente em fatores

contraditórios que se encontrariam as forças motrizes do desenvolvimento (LEONTIEV, 1982). Para mudar radicalmente o pensamento psicológico vigente na época, Vygotski procurou desenvolver um método que permitisse um novo modo de olhar e compreender o humano como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana. Nessa direção, fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos construídos por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), ou seja, na Filosofia Marxista e no Materialismo Histórico-Dialético. Segundo tais pressupostos teóricos, a realidade material vai muito além do que os olhos podem ver e, dessa maneira, longe de simplificar o real, procuram compreender a realidade em toda sua complexidade e contradições.

A teoria histórico-cultural baseia-se em conhecido princípio de Marx: no processo do trabalho, o homem, antes de obter um produto terminado, já dispõe de uma imagem desse produto, domina uma imagem que determina o objetivo, os procedimentos e o caráter dos atos corporais diante da natureza (IAROCHEVSKI e GURGUENIDZE, 2004, p. 478). O Materialismo Histórico-Dialético mantém não só a importância do sujeito ativo, como também a existência objetiva do objeto. Sujeito e objeto, na concepção materialista, têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, na qual um age sobre o outro. O sujeito é ativo porque é racional, mas também porque é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. Segundo Gonçalves (2009), “A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica” (p. 121).

Conforme esse autor, a proposta marxista de considerar o método dialético em uma perspectiva materialista representa a superação da dicotomia subjetividade-objetividade pela unidade dos contrários. O Materialismo Histórico-Dialético contrapõe-se ao sujeito racional, individual e natural, definido na concepção dominante da ciência moderna, e propõe o sujeito ativo e racional, coletivo e histórico. “Essa contraposição representa a expressão da contradição histórica do capitalismo que, dialeticamente, carrega em si a sua negação” (p. 122). A força da história está nas contradições que se estabelecem entre os modos de vida. Na afirmação de Politzer (2001):

Os homens agem porque têm certas ideias. Devem estas às suas condições materiais de existência, porque pertencem a esta ou àquela classe. [...] os homens fazem a sua *história* pela sua *ação* segundo a sua *vontade*, que é a expressão das suas ideias (p. 146).

Ao partir de uma teoria que se voltava para a economia política, Vygotski não faz uma simples transposição das ideias desse campo para a Psicologia. De fato, ele elaborou uma abordagem fundamentalmente nova, na qual o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas dos sujeitos era contextualizado e entendido como histórico. Nessa direção, o autor propõe um novo método, completamente diferente dos que vigoravam até então para o entendimento do fenômeno psicológico. Nas palavras de Vygotski (2007):

O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre a abordagem naturalística e a dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem para o estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (p. 62).

A obra de Vygotski apresenta uma contribuição essencial à compreensão da constituição do sujeito e de sua subjetividade ao abrir uma nova possibilidade de compreensão do fenômeno psicológico. Vale ressaltar que esse autor produziu trabalhos e estudos em parceria com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), durante os anos de 1924 a 1934. Devido a sua prematura morte, aos 37 anos, esses estudiosos continuaram a difundir suas ideias e trabalhos, ainda que em áreas distintas: Luria na Medicina, estudando questões ligadas à linguagem, e Leontiev na Psicologia, investigando a atividade humana. De qualquer modo, pode-se dizer que esses três estudiosos foram os principais idealizadores da abordagem sócio-histórica em Psicologia.

Segundo essa corrente de pensamento, o vetor do desenvolvimento do indivíduo vai do social para o individual e do individual para o social, mantendo



entre si uma relação dialética: um não é o outro, mas um não é sem o outro. Desse modo, conseguiu-se superar as visões dicotômicas já apontadas acima. Além disso, como bem mostra Pino (2000), “[...] a transformação de uma criança em um ser humano (ou seja, cultural) pressupõe o acesso dela aos meios que possibilitam essa transformação” (p. 43). A Psicologia Sócio-Histórica parte da concepção de que o ser humano nasce biologicamente membro da espécie humana, porém precisa humanizar-se, ou seja, converter-se em humano, na e pela interação mantida com seu entorno físico e social, como já apontado anteriormente. A perspectiva é de que o processo de humanização não se dá de maneira imediata e, sim, mediado pelas relações sociais e culturais. É oportuno ressaltar, portanto, que o homem é um indivíduo sócio-histórico na medida em que se constitui como humano a partir de suas relações com o meio físico e social. Conforme aponta Leontiev (2004):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (p. 285).

Segundo Pino (2000), a partir do momento em que Vygotski toma para si a tese marxista, isto é, a de que, em essência, o homem é as relações sociais que mantém, ele modifica os caminhos do pensamento psicológico. A partir das ideias de Marx, baseadas no princípio de que são a realidade e as condições de existência dos indivíduos que determinam sua consciência, Vygotski postula a formação de funções psicológicas superiores como, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a memória e a percepção.

O método formulado por Vygotski a partir dessa nova forma de compreender o humano adota a concepção de que o homem se constitui histórica e, portanto, dialeticamente. Historicamente, porque se constitui na e pela relação com outros homens e, dialeticamente, porque em movimento e por contradição. Essa proposta teórica utiliza categorias que delimitam um campo de investigação (GONÇALVES, 2003), e pretendem explicar e analisar os processos que acontecem na realidade, apreendendo as contradições aí contidas. São

construtos abstratos, que articulam fenômenos e processos e permitem, assim, compreender o real em toda sua complexidade. Explicitando melhor a noção de categoria, destaca-se a definição esclarecedora de Gonçalves (2003):

As categorias são compreendidas como aspectos do objeto de estudo que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser aprendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados e mediados, para que se possa compreender e explicar os fenômenos estudados (p. 62).

É importante, neste momento, explicitar algumas dessas categorias, aquelas que orientaram esta análise no que concerne aos sentidos e significados atribuídos pelas crianças às situações de insucesso escolar que vivenciaram. Vale ressaltar que, embora explicadas separadamente, as categorias, nessa perspectiva, não podem ser consideradas de forma isolada umas das outras. Cada uma delas, em sua especificidade, mantém com as demais uma relação dialética, na qual uma constitui as outras (MURTA, 2008). Portanto, para iniciar esta discussão, foi escolhida a categoria Mediação.

### 2.1.1 Mediação

*A atividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que não a criada pelas condições sociais e as relações humanas que dela decorrem. [...] quando se trata da consciência de um indivíduo isolado, devemos ter presente no espírito as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e, ainda, lembrar que esta relação está longe de ser direta (LEONTIEV, 2004, p. 106).*

Na concepção de Vygotski, a categoria Mediação pode ser definida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação entre dois ou mais pólos (OLIVEIRA, 1999). A explicação mais esclarecedora acerca da categoria Mediação é dada por Aguiar (2009): esta não pode ser vista como mera função de ligar dois elementos; ao contrário, na concepção da autora, ela constitui o centro organizador dessa relação (p. 58). Para tornar mais claro seu

entendimento acerca dessa categoria, a autora remete-se às palavras de Severino (2001):

Como objeto da experiência, o mundo só alcança o homem através da mediação simbólica. Para chegar ao sujeito, o mundo passa pelo corpo, via órgãos dos sentidos. Mas esses elementos percebidos nada expressariam além de suas afecções neurofisiológicas se não se redimensionassem enquanto símbolos (p.35).

A cada momento que o indivíduo se apropria de seu meio social, há a transformação do objetivo em subjetivo – processo esse que não se dá de maneira imediata, e sim, mediada por uma instância, um movimento interno: sua dimensão subjetiva –, ou seja, o homem apropria-se da realidade a partir de sua subjetividade. Nesse sentido, é a partir das relações entabuladas pelos indivíduos que a realidade social e histórica se transforma, transformando-os nesse mesmo movimento e constituindo suas subjetividades. Isso se passa sempre mediante uma relação dialética, ou seja, as relações são mediadas por um conjunto de circunstâncias e particularidades próprias dos diferentes tempos, espaços e história – social e pessoal –, de modo que cada indivíduo se apropria da realidade de um modo singular.

Na concepção de Vygotski, ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, a utilização das marcas externas transforma-se em meios de mediação interna, processo denominado por ele de “internalização”. O processo de internalização não é uma simples transferência do plano externo para o interno: o real (o externo) só é internalizado a partir do momento em que o interno, o subjetivo, lhe confere um sentido que, ao ser objetivado, transformará a apreensão do real. A relação entre esses diferentes planos é, portanto, dialética. Nessa concepção, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, imediatas, fazendo uso de dois tipos de instrumentos mediadores: os físicos e os sócio-culturais. Os físicos ampliam as possibilidades de transformação da natureza por parte dos homens; já os sócio-culturais (ou signos) dirigem-se aos próprios homens e procuram transformá-los. Construídos na e pela interação, os signos são polissêmicos, ou seja, cheios de

múltiplas significações, ou atribuição de sentidos e significados. Segundo Oliveira (1999),

[...] o processo de mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem de outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (p.33).

Oposta à concepção mecanicista de causa e efeito, a categoria mediação ajuda-nos a compreender e a analisar o processo constitutivo do sujeito, que não consiste em uma relação direta e, sim, mediada. Aquilo que parece imediato provém, na verdade, das relações com os objetos da cultura humana e com os demais sujeitos. Desse modo, todas as coisas se relacionam entre si, sempre de maneira dialética e não de forma isolada. Portanto, a partir deste momento, as categorias Sentido e Significado receberão ênfase especial nesta análise e discussão.

### **2.1.2 Sentidos e significados**

*O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. VYGOTSKI, 1998, p. 181.*

As categorias Sentidos e Significados são fundamentais para compreensão da constituição do sujeito. Embora sejam, na perspectiva sócio-histórica, distintas entre si, uma não é sem a outra, não podem ser compreendidas separadamente, pois uma se constitui na outra, em uma relação dialética. São categorias de grande importância para apreensão da subjetividade humana, pois colocam em evidência determinados aspectos da realidade. Vygotski, ao discuti-las, evidencia a relação dialética entre elas, mostrando como integram o afetivo e o cognitivo, assumindo um caráter social e histórico (AGUIAR, 2001/2009).

São essas as categorias que, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, permitem chegar mais próximos de aspectos da subjetividade do sujeito, de modo a tentar compreendê-la, ou seja, como ele configura o seu real e as contradições que essa configuração enseja. Dessa maneira, essas categorias têm o mérito de buscar superar e romper com a dicotomização que tanto se faz presente na ciência psicológica – e no senso comum – entre mundo interno e mundo externo, entre objetividade e subjetividade, entre fora do sujeito e dentro do sujeito.

Para Vygotski, uma palavra desprovida de significado é um som vazio, e o pensamento verbal refere-se a conteúdos socialmente convencionados, que têm maior estabilidade. Dessa forma, pode-se dizer que o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, que permite a comunicação humana. Assim, o significado, sendo uma propriedade das palavras, é um fenômeno da fala que faz a mediação do pensamento. Pode-se dizer que a palavra com significado é a menor partícula que contém as propriedades do pensamento e da fala, pois ela concentra a capacidade de pensar, de significar e de expressar. Afirma Leontiev (2004):

A significação é a generalização da realidade, usualmente cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. Essa é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. As representações de uma sociedade, sua ciência, sua língua, existem apenas enquanto sistemas de significação, que pertencem, portanto e antes de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (p. 100).

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências. A significação é, assim, a forma que possibilita ao sujeito assimilar a experiência humana. Embora os significados sejam mais estáveis, eles também se transformam no movimento histórico. Significado e sentido constituem a unidade contraditória do simbólico e do emocional. Ambos constituem o sujeito e o real, sempre em uma relação dialética.

Com o objetivo de melhor compreender a realidade e o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, levando em consideração que contêm mais do que aparentam. Através de sua análise e interpretação, é possível

caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Logo, o sentido é muito mais amplo que o significado: ele é uma articulação dos eventos psicológicos, realizada pelo sujeito diante de uma realidade. Em relação aos sentidos e significados, Vygotski (1987) faz a seguinte colocação:

[...] O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas (pp. 275, 276).

Nessa direção, o sentido aproxima-se mais da subjetividade, entendida aqui como a síntese dos sentidos e significados. Desse modo, a subjetividade expressa com maior precisão o sujeito, mas não em uma relação de causa e efeito: o sujeito é aqui entendido como a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. Na perspectiva sócio-histórica, ação, pensamento e afeto jamais se separam, constituindo uma unidade que possibilita explicar os motivos do pensamento.

O sentido, considerado como um outro aspecto do pensamento verbal, é, não obstante, de outra natureza: é idiossincrático, particular, mais pessoal. Vygotski afirma que o sentido de uma palavra é a soma dos fatos psicológicos que ela desperta na consciência. O sentido auxilia a explicação do todo, justamente porque o contém. Pode-se dizer que o sentido adquire uma série de conotações para um determinado sujeito, de acordo com a significação dada às suas experiências e vivências. Para Vygotski (2000):

O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação, ela aparece com um sentido; em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas esse significado não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (p. 465).

A categoria Sentido permite compreender a complexidade do movimento do sujeito ao se apropriar do mundo, evitando que o sujeito e os processos sociais e históricos sejam vistos isoladamente. Se o sentido é a articulação dos eventos psicológicos por parte do sujeito, ele, contudo, não é algo linear ou racional, nem constituído de maneira intencional. Vygotski declara que o social é constitutivo do sujeito, de modo que a subjetividade se forma na e pela relação humana, em um dado tempo e lugar, mas é constantemente modificada pela incessante produção de sentidos ao longo da vida. Pode-se dizer, conseqüentemente, que o sentido é uma relação criada pelo sujeito durante toda a sua vida, por meio de suas experiências e atividades. Desse modo, o sentido é pessoal e traduz a relação do sujeito com a realidade e com suas experiências. Por esse motivo, na perspectiva Vygotskiana, a subjetividade é considerada também histórica e sempre em movimento.

Ao relacionar-se com o mundo e com os demais, o sujeito vai sendo afetado por essas relações. Os sentidos são construídos frente ao mundo, frente à realidade objetiva; logo, vão se constituindo na atividade, mediados pelos sentidos anteriores e significados acordados. Aguiar (2009) afirma que: “[...] falar de sentidos é falar da subjetividade, dialética afeto/cognição, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (p. 65).

Conforme já dito anteriormente, este trabalho dá relevo especial às categorias Sentido e Significado, especialmente à primeira. Para tanto, é necessário trazer, para esta discussão, duas outras categorias fundamentais para auxiliar na apreensão das zonas de sentido, revelando aspectos centrais do processo de constituição do sujeito. Assim, a seguir, são apresentadas as categorias Necessidades e Motivos, que se relacionam mais intensamente com as emoções. Cabe lembrar, neste momento, que essas categorias também se relacionam dialeticamente, ou seja, uma não é sem a outra.

### 2.1.3 Necessidades e Motivos

*Já não quero dicionários consultados em vão. Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar.*

Carlos Drummond de Andrade

Vygotski criticava as abordagens e concepções das diferentes escolas de Psicologia existentes, defendendo que elas não poderiam, com os métodos propostos, alcançar os processos psicológicos superiores, como pensamento, linguagem e comportamento volitivo. Para ele, o desenvolvimento psicológico dos homens deve ser entendido como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana. A esse respeito, Vygotski (2007) afirma:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. [...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (p.68).

Nessa direção, para compreender o sujeito é necessário entender os aspectos afetivos e volitivos, analisar seus processos constitutivos e, ainda, sua relação histórica com o mundo social. Essa colocação ilustra uma importante premissa para que se compreenda a dialética da relação sujeito individual e a vida social. A categoria Necessidade é historicamente constituída a partir dos movimentos da atividade e na relação com o outro. Não é um estado intencional, de modo que não é possível que o sujeito possa controlar a necessidade que o constitui. O sujeito é afetado pela realidade, mas não exerce pleno controle sobre ela, o que muitas vezes o impossibilita de significar determinadas situações.

Ao escrever sobre Necessidades, Gonzáles Rey (2003) enfatiza que as emoções estão intensamente ligadas a toda e qualquer ação do sujeito. Para este autor, a categoria Necessidade encontra-se historicamente associada ao registro biológico das emoções, pois são elas que permeiam as relações complexas que se passam no espaço das ações humanas. Segundo ele:



As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. [...] são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito [...] as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana (p. 242).

Desse modo, a fim de se compreenderem os sentidos atribuídos a uma dada atividade do sujeito, é necessário conhecer seus pensamentos, suas motivações e necessidades, sabendo, de antemão, que tais pensamentos, motivos e necessidades não são independentes; vão sendo construídos por intermédio do sujeito e de seus sentidos, em processos que não se dão intencionalmente. Isso não quer dizer que o sujeito não possa jamais tomar consciência deles. Quando esses processos se tornam conscientes, isto é, quando o sujeito percebe a relação entre aquilo que o instiga a agir e o resultado produzido pela sua ação, ele adquiriu consciência do sentido de sua ação bem como daquilo que o motivou. Dessa maneira, a categoria Motivo é aqui entendida como aquilo no qual a necessidade se torna concreta. É importante sublinhar que para se compreender o sentido é necessário encontrar o motivo que lhe corresponde.

Assim, é possível concluir que são os motivos que conduzem, que dirigem a necessidade do sujeito. Para compreender o sujeito, portanto, cabe entender também o motivo, o porquê de suas ações e, ainda, as necessidades que o mobilizam. Conforme Gonzáles Rey (2003), a unidade essencial da necessidade é a emoção, ou seja, a base afetiva que impulsiona o sujeito: “[...] o registro emocional que acompanha a história das experiências do sujeito tem lugar essencial [...] dentro de sua organização de sentidos” (p. 229).

Em busca da compreensão dos sentidos, é fundamental apreender a intrincada rede de motivações do sujeito. Os motivos permitem a aproximação a este, por conterem, e articularem, afetos, sensações, representações e percepções que são idiossincráticos. Com relação a esses aspectos, firma Gonzáles Rey (2003):

Quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito na condição singular em que se encontra em um dado momento de sua trajetória de vida. Quando estudarmos o aprendizado considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, teremos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social, pois elas aparecem em sala de aula, configurando momentos de constituição de sentido por parte do sujeito, nesse espaço, algo essencial para que sejam compreendidas as emoções produzidas na aprendizagem (p. 237).

Partindo desses pressupostos, Oliveira (1999) sugere que “as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas [...] nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotski, o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico”. (p. 40). De fato, na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela mediação dos instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural dos indivíduos. Embora seja a partir das interações sociais que o sujeito se humaniza, essas interações serão assimiladas pelos sujeitos de maneira única e individual. Segundo Melo (2007):

A literatura sócio-histórica tem-nos apontado que a qualidade das relações sociais interfere diretamente no conhecimento e, por consequência, na aprendizagem. Dessa forma, a interação que permite a criança aprender funciona como vetor para seu desenvolvimento (p.14).

A possibilidade de acumular conhecimentos – capacidade única da espécie humana – deve-se, portanto, à construção e ao uso de sistemas simbólicos de mediação. Assim, não há como discordar de Vygotski (1982), quando ele afirma que “o ensino pode, com efeito, desempenhar um enorme e decisivo papel no progresso intelectual da criança. O ensino só é válido quando precede o desenvolvimento”. (p. 84). Nessa direção, faz-se necessário abordar os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo a perspectiva da teoria sócio-histórica. É importante ressaltar que Vygotski não desenvolveu uma teoria educacional, muito embora estivesse muito ligado às questões escolares. Atuou como pesquisador e educador, desenvolvendo estudos

relacionando desenvolvimento humano e aprendizado, que romperam com as perspectivas existentes em seu tempo.

#### **2.1.4 Desenvolvimento e aprendizagem**

O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (VYGOTSKI, 2007, p. 41).

Diversos autores abordam a questão da aprendizagem partindo de diferentes referenciais teóricos. Esse é, por exemplo, o caso de Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962) e Vygotski, que deram valiosa contribuição para que fosse possível pensar esses aspectos do humano. Para esse último autor (2001), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e deve ser coerente com o seu nível de desenvolvimento. Ele toma como ponto de partida a existência de uma relação entre dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR), no qual a criança realiza sem ajuda uma dada ação e o nível de desenvolvimento proximal (NDP), no qual a criança resolve um determinado problema com a ajuda de outro. Segundo Vygotski (2000):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado implica desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 118).

Segundo esse autor, a aprendizagem ativa processos de desenvolvimento, que se tornam funcionais na medida em que a criança interage com pessoas em seu ambiente, apropriando-se de valores, significados e conhecimentos disponíveis em seu contexto social. Diz ele: “uma correta organização da aprendizagem da criança engendra desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento. Essa ativação não poderia se produzir sem a

aprendizagem” (VYGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 2001, p.115). Se o ensino incidir no espaço metafórico entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, ele será bem sucedido. O nome desse espaço metafórico é ‘zona de desenvolvimento proximal’, conceito que permite entender “não somente o que já foi alcançado como, também, aquilo que se encontra em processo de maturação” (VYGOTSKI, 2000, p. 113).

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento traz implícita a ideia de que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao meio sociocultural em que se vive. De fato, não se pode conceber desenvolvimento sem interação e suporte de outros indivíduos da mesma espécie (REGO, 1999). As interações sociais são centrais para o desenvolvimento e para a aprendizagem do indivíduo, vale ressaltar que podem existir dificuldades reais de aprendizagem que decorrem, por exemplo, de problemas cerebrais específicos. É oportuno, porém, salientar que tais problemas podem ser mais bem conduzidos quando se levam em consideração tanto as condições de desenvolvimento como as de aprendizagem. Assim, na medida em que o professor e a criança interagem, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal entre eles, por meio da qual a criança e o professor transformam o que era NDP em NDR (VYGOTSKI, 2000). Ambos aprendem na e pela interação e ambos saem diferentes dessa interação, quando nela há uma intencionalidade educativa.

Na concepção desse autor, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, de modo que uma aprendizagem adequada estimula e promove processos de desenvolvimento que consolidam novas funções psicológicas, as quais permitem, por sua vez, novas aprendizagens. O desenvolvimento sociocognitivo-afetivo acontece no processo de internalização da interação social e de aspectos concretos e abstratos fornecidos pela cultura. Nesse sentido, o vetor do desenvolvimento vai do social para o individual e do individual para o social. Com relação a esse aspecto, Davis (2008) declara:

(...) Partindo das estruturas orgânicas elementares, (...) formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas (p. 49).

É importante enfatizar, também, outro aspecto nodal da interação social – trocas entre adultos e ou parceiros de mesma idade: ao interagir, os indivíduos vão se apropriando e se desenvolvendo, de modo que funções psicológicas que estavam prestes a aparecer se realizam, permitindo novas aprendizagens. Daí o fato de se poder, quando se aprende, alcançar patamares superiores de aprendizagem que permitem novos desenvolvimentos. Nesse sentido, a concepção de Vygotski acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como entre os processos de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, permite dizer que a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos, que contam com ela em suas sociedades. Segundo Pino (2000):

Para Vygotski, desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz quem é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. O que nos permite dizer que, nessa perspectiva, a educação não é um mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano (p. 57).

A escola, portanto, constitui-se como “lócus” de mediação entre o indivíduo e sua cultura. Na perspectiva histórico-cultural, essa mediação é indispensável para que o sujeito construa significações a partir do processo de internalização. De acordo com Severino (2001):

A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico. É também mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem. [...] Educação é uma prática social e política, cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura (p. 72).

A idade escolar é, portanto, um momento específico, no qual a relação que se estabelece entre a criança e o educador possibilita à primeira compreender relações humanas distintas daquelas já estabelecidas com sua família. Conforme

dito anteriormente, a presente pesquisa fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica, cujas bases teóricas se assentam, como já mencionado, no Materialismo Histórico-Dialético. Seus principais focos de estudo centram-se no desenvolvimento e na aprendizagem humana: processos que só ocorrem na e por meio da interação da criança com as demais pessoas presentes em seu entorno. Dessa forma, averiguar, mais especificamente, como essas interações são significadas parece central para melhor entender como crianças que passaram pela experiência de fracassar na escola significam esse vivido. Portanto, os objetivos a serem alcançados neste trabalho estão em sintonia com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que pretendem analisar se e como as histórias de baixo rendimento escolar são constitutivas dos indivíduos que as viveram, ou seja, de seus modos de agir, pensar e sentir. Isso será alcançado mediante a apreensão, pela pesquisadora, dos sentidos e significados que foram atribuídos às situações de dificuldade escolar vividas por crianças de 10 anos de idade. Os conceitos e ideias aqui expostos orientarão a coleta e a análise dos dados.

No próximo capítulo, os pressupostos metodológicos são explicitados de forma mais detalhada.

## **CAPÍTULO III. O MÉTODO**

### **3.1 A Pesquisa**

Este capítulo refere-se ao modo de se utilizar a Pesquisa Qualitativa, sua importância – e necessidade – neste estudo, e as especificidades do método de pesquisa junto a crianças. O tema abordado percorre caminhos das áreas da Educação e da Psicologia, fato que pode ser constatado a partir de alguns estudos já realizados e mencionados no primeiro capítulo. A concepção de indivíduo, aqui adotada, baseia-se na perspectiva sócio-histórica, que considera cada ser humano constituído nas e pelas interações, bem como a forma de apreensão da realidade pelos diferentes indivíduos a partir de sua subjetividade. Contudo, esse processo não se dá de forma imediata: as relações estabelecidas com o meio social são mediadas por diversas particularidades do sujeito. Na tentativa de compreender os sentidos e significados atribuídos por crianças às situações de insucesso escolar que vivenciaram, entende-se que as categorias anteriormente mencionadas possibilitem melhor compreensão do real, ou seja, iluminem aquilo que não se encontra ainda evidenciado.

### **3.2 Utilizando a Pesquisa Qualitativa**

Na Pesquisa Qualitativa, é preciso ir além das aparências. Ao tratar de aspectos que não são aparentes a olho nu (como é o caso dos sentidos e significados), é de fundamental importância a adoção de uma perspectiva qualitativa. Nessa direção, o pesquisador necessita entrar em contato direto com o meio físico e social em que a criança vive a situação de frustração, o qual, neste estudo, é o cotidiano da escola. Portanto, o local escolhido para coletar dados é uma instituição escolar (LÜKE e ANDRÉ, 1986).

Na medida em que este estudo se propõe a compreender como são significadas pela criança as situações de insucesso escolar que vivencia, é necessário elaborar estratégias para obter informações sólidas e fidedignas sobre essa experiência. Segundo Lüdke e André (1986), ao fazer uso da metodologia qualitativa “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p. 13), uma vez que não pretende comprovar hipóteses pré-definidas. Nessa perspectiva, a coleta dos dados implica fazer uso de instrumentos específicos, tais como roteiros de observação e entrevistas que possam apreender o foco da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Considerando tais aspectos metodológicos, foi preparado um roteiro para observação da sala de aula, uma vez que, segundo as autoras,

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo das abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p. 26).

Como se pretende realizar a investigação junto a crianças, outras orientações precisam ainda ser seguidas, conforme descritas a seguir.

### **3.2.1 Coletando dados junto a crianças**

Conforme aponta Leite (2008), as discussões teóricas acerca do papel da infância na sociedade iniciaram no Brasil após a década de 1970 e, principalmente, depois dos estudos de Áries (1986). Contudo, conforme sugere a autora, estudos de pesquisadores brasileiros, que apresentaram crianças como foco de pesquisa, não explicitaram preocupação com as particularidades que a investigação com esses sujeitos exige. Neste estudo, é ressaltada a necessidade de a criança constituir não apenas um objeto de estudo, sendo considerada o principal sujeito. Daí a importância de escutar a criança, justamente para



conhecer um ponto de vista diferente daquele que os adultos ofereceriam (ROCHA, 2008).

Para Cruz (2008), as falas das crianças podem contribuir para que ocorram mudanças que as beneficiem: “buscar formas de ouvir as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (p. 13). Nesse sentido, esta pesquisa utilizará a escuta de crianças, acreditando que poderá subsidiar ações que possibilitem aos profissionais das áreas da Educação e Psicologia construir um novo olhar para a vivência infantil; poderá propiciar, assim, melhores condições para todas as crianças aprenderem na quantidade e qualidade esperadas. Contudo, ao se ouvir a criança, não se tem a pretensão de encontrar a solução para as questões de insucesso escolar que ela vivencia, uma vez que essa é, como as demais, uma condição multideterminada. Espera-se, no entanto, poder oferecer novos recursos para a reflexão e a discussão acerca dessa questão.

Pesquisar crianças requer, ainda, pensar em certas especificidades teórico-metodológicas, delineando, em especial, quais são os cuidados a serem tomados na escolha dos procedimentos. As diretrizes metodológicas da pesquisa com crianças foram, aqui, fundamentais tanto para o delineamento dos cenários, como das interações a serem estabelecidas entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008). Nesse sentido, foram necessários procedimentos que permitissem apreender o ponto de vista da criança, fazendo uso de desenhos, textos e conversas que favorecessem a construção de uma relação de troca. No âmbito da Sociologia, os autores ressaltam que o uso de entrevistas diretas é inadequado para se alcançar tal meta. Com relação a essa questão Silva diz que:

Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações (Vygotski, 1984), o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possam compreender gestos, discursos e ações (p. 86).

No campo da Educação e da Psicologia, essa questão é vista com relatividade, ou seja, a entrevista direta poderia ser utilizada como um instrumento importante para conseguir as informações buscadas. Assim, confirma Malaguzzi (1999) quando alerta que as crianças “[...] antes de tudo, precisam ser levadas a sério e merecer nosso crédito” (p. 67). Diversos estudos que utilizaram a entrevista para coleta de dados evidenciam sua utilidade, embora destaquem algumas limitações (CARVALHO, BERALDO, PEDROSA, CARVALHO e COELHO, 2004). Nessa direção, o desenho, como instrumento de pesquisa, pode ser utilizado como forma de acesso ao universo infantil, por expressar ideias, sentimentos, imaginação e, ainda, as experiências de vida das crianças, aspectos que favorecem a apreensão dos sentidos que elas alocam a determinados eventos. De fato, como bem aponta Smolka (2009), Vygotski, ao analisar as relações entre imaginação e realidade “[...], mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções” (p. 9).

O desenho possibilita que a criança produza um discurso sobre si mesma e sobre sua maneira de ver e pensar a realidade. Assim, as histórias de vida, as observações contextualizadas, as conversas e os desenhos feitos pelas crianças tornaram-se essenciais para a compreensão de suas experiências e possibilitaram o entendimento do ponto de vista infantil, como bem apontaram vários autores: FERREIRA, 1998; HARRIS e GRUBITS, 2000; GOBBI, 2002; FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005; DELGADO e MÜLLER, 2005. Vale mencionar também, dentre as diretrizes metodológicas apontadas para se realizar pesquisas com crianças, ser necessária e importante a escuta dos adultos que lhes são próximos (LAHIRE, 1995/2004, CAMPOS, 2008), e isso foi, também, aqui feito.

### **3.3 Objetivo principal**

O objetivo principal deste trabalho é investigar a constituição de sentidos e significados de situações de insucesso escolar, vivenciadas por crianças de 10 anos de idade, de modo que se possa, ao lhes dar voz, produzir novos conhecimentos que contribuam para a construção de um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Espera-se, no entanto, que os resultados aqui oferecidos consigam ir mais longe, que eles escapem dos limites da academia e, junto com muitos outros, auxiliem a construção de uma nova realidade escolar, contribuindo para a oferta de uma escolarização bem sucedida por parte das crianças. Se esse objetivo for alcançado, a voz machucada daqueles que experimentam o fracasso escolar não mais será ouvida e, em seu lugar, haverá outra, que mostrará o prazer de aprender e a paz de poder pensar sem ter que necessariamente acertar. Se se conseguir adicionar à experiência escolar dessas crianças a alegria de ver suas hipóteses sobre o mundo físico e social e sobre si mesmo ser alvo de discussões e debates, isso será motivo de orgulho desta pesquisadora por ter participado desse processo de transformação. Se os dados aqui coletados somarem-se a outros e conseguirem, juntos, modificar a triste situação da escola brasileira, este trabalho terá, certamente, valido a pena.

### **3.4 Local de coleta de dados**

A coleta de dados foi feita em uma escola da rede municipal de ensino localizada em um município da Grande São Paulo, que oferece a Educação Infantil (jardim I e jardim II) e o Ensino Fundamental I (de 2º ao 5º ano), funcionando no período matutino e vespertino. A equipe gestora é constituída por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. A maioria das crianças que frequentam essa escola mora no mesmo bairro, exceto alguns alunos que vivem em bairros mais distantes. A renda familiar da clientela escolar

varia de um a três salários mínimos, indicando a presença de crianças e adolescentes de classe média baixa, embora predomine aqueles de classe baixa. A maior parte dos pais dos alunos é composta de um operariado urbano. Já as mães, as poucas que trabalham, encontram-se empregadas no setor secundário e terciário. Quanto ao grau de instrução, a maior parte dos pais é analfabeta ou apresenta domínio precário da leitura e da escrita, segundo informa o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2005, que foi disponibilizado para leitura. Poucos são os que terminaram o Ensino Fundamental.

A pesquisadora, inicialmente, observou a dinâmica de sala de aula, procurando verificar como se dava a interação entre o professor e os alunos, e dos alunos entre si. Foi observado, ainda, como o professor apresentava os conteúdos escolares, como os ensinava e como avaliava sua aprendizagem junto aos alunos. Essa etapa de coleta de dados foi realizada em horários e dias distintos, durante quatro semanas. A escolha dessa escola foi feita em virtude de três razões básicas: ofertar o Ensino Fundamental I, atendendo aos objetivos da pesquisa; permitir um fácil acesso à diretora e coordenadora, uma vez que a pesquisadora já tinha nela feito trabalho de reforço pedagógico com uma de suas alunas; localizar-se em local próximo da casa da pesquisadora, implicando menos tempo e desgaste em traslado.

### **3.5 Participantes**

A pesquisa iniciou com a observação em sala de aula da turma de 5º ano composta por 32 alunos. Durante essa etapa, foi solicitado ao professor que indicasse duas crianças de sexos opostos, uma menina e um menino, que apresentassem, segundo ele, dificuldades para acompanhar sua turma e, por esse motivo, corriam risco de reprovação. Foram indicadas duas crianças de 10 anos de idade, para se encontrarem com a pesquisadora, de maneira individual. Esses encontros, em número de três, deram-se no contraturno escolar e duraram aproximadamente 60 minutos, com cada criança. A pesquisa foi aprovada pelo

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (**Protocolo de Pesquisa nº 191/2010**). Após explicar aos pais os objetivos da pesquisa, foi-lhes solicitada sua autorização escrita, permitindo que seus filhos participassem do estudo. Assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ver Anexo 4), contendo também permissão para gravar e anotar as respostas fornecidas pelos filhos às perguntas da pesquisadora. O professor da sala de 5ª ano também participou da pesquisa e, nessa condição, foi-lhe pedido que desse uma autorização escrita, assentindo em se envolver no estudo. A todos foi assegurado sigilo quanto à identidade.

### **3.6 Procedimentos**

#### **3.6.1 Estabelecendo contato com a escola**

Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com a diretora e a coordenadora da escola selecionada a fim de lhes explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a indicação de uma professora que trabalhasse com crianças de 10 anos, ou seja, em uma sala de 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental I. A seleção dessa série levou em conta a idade das crianças (ou seja, sua maior possibilidade de expressar os sentidos e significados das dificuldades escolares) e o fato de que, na rede pública municipal e estadual, onde vigora o sistema de Progressão Continuada<sup>2</sup>, a reprovação só ocorre em dois momentos distintos: ao final da 4ª e da 8ª séries, atualmente denominados 5º e 9º anos respectivamente.

---

<sup>2</sup> A adoção da Progressão Continuada da Aprendizagem no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo atendeu às exigências da Lei de Diretrizes e Bases e de parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas leis buscavam assegurar a permanência, com sucesso, das crianças na escola, ampliando as possibilidades de avanço e de respeito à aprendizagem dos alunos, reduzindo a exclusão social e a elitização que ainda se verificam em todo o sistema escolar brasileiro e, assim, contribuir decisivamente para a construção de uma nova cidadania.

A pesquisadora entrou em contato com o docente indicado pela diretora e coordenadora, explicando-lhe o objetivo da pesquisa e solicitando sua permissão para observar seus alunos, durante cerca de quatro semanas, dentro e fora da sala de aula, sempre em dias e horários diferentes (ver Anexo 2). Após o período de observação, foi solicitado ao professor que indicasse duas crianças que estavam em risco de perder o ano letivo por estarem com dificuldades para aprender e para acompanhar o ritmo da classe.

O objetivo era selecionar duas crianças, em princípio de sexos opostos, por dois motivos: o primeiro dizia respeito à hipótese de que entre os meninos as dificuldades escolares aparecem com maior frequência, conforme estudos de BOAZ e NUNES (2009), CARDOSO, SABBAG e BELTRAME (2007) e CARVALHO (2004). O segundo motivo vinha do fato de que em algumas culturas (inclusive na nossa) a socialização dos meninos os leva a se expressarem menos do que as meninas, como apontam os estudos de RIBEIRO (2006), CARVALHO, BERARDO, SANTOS ORTEGA (1993). Diante de tais informações, foi levantada a hipótese de que a menor expressividade poderia ser confundida, pelos professores, como menor aprendizagem. Por outro lado, como o foco do estudo não era discutir em especial esses dados e, sim, apreender os sentidos e significados atribuídos às dificuldades de aprendizagem, considerou-se ser necessário selecionar um aluno do sexo feminino.

### **3.6.2 Encontros com a criança**

No caso de pesquisas com crianças, é de fundamental importância ouvir os ditos e os não ditos dos informantes (SILVA et al. 2008). Para facilitar a comunicação e criar uma situação agradável para a entrevista, foi feito, inicialmente, um *rapport* junto às crianças, momento em que lhes foram explicados, em linguagem acessível, os objetivos da pesquisa e de sua participação nela. Disse que assim como elas, eu também estudava e precisava fazer a minha lição de casa, e se elas poderiam me ajudar. Os encontros com

elas foram feitos individualmente e, para realizá-los, a pesquisadora elaborou um kit, cujo objetivo era o de estabelecer uma relação a mais espontânea possível. Esse kit era formado por uma caixa de papelão colorido com tampa, contendo:

- Folhas de sulfite brancas;
- Lápis grafite e de cor;
- Borracha;
- Giz de cera;
- Conjunto de hidrocor de 12 cores;
- 1 livro didático;
- 1 livro de literatura infantil;
- 1 tapete para acampamento, para sentar no chão de maneira confortável.

Após o *rapport* feito com cada criança, foi-lhes pedido que fizessem um desenho no qual deveriam estar representadas uma pessoa que ensina e outra que aprende. Posteriormente, foi-lhes pedido que relatassem uma pequena história da situação representada pictoricamente. Essas situações foram retiradas da proposta conhecida como “Par Educativo” (OLIVERO e PALACIOS, 1985), que busca coletar dados que permitam interpretar as relações ensinante-aprendente, os eventuais conflitos aí presentes e, ainda, o nível de domínio da língua escrita (aqui não utilizado). Foi analisado apenas o conteúdo da história narrada pelas crianças, uma vez que o desenho tinha como meta exclusiva ensejar essa situação.

Após a criança finalizar seu desenho e o relato oral sobre ele, a pesquisadora pediu a cada uma que lhe contasse como era sua vida. A expectativa era de que a criança falasse sobre a vivência do insucesso escolar. Caso isso não ocorresse, pretendia-se fazer uma ‘entrevista’ semiestruturada com a criança, cujo teor se encontra descrito no Anexo 1. A pretensão era a de realizar pelo menos dois encontros com as crianças selecionadas. O segundo encontro

teria características semelhantes às do primeiro, mas, nele, foi-lhes pedido que desenhassem outra coisa. A pesquisadora pediu que as crianças pegassem uma folha de papel sulfite e a dobrassem duas vezes, de modo que quatro espaços foram claramente demarcados; em seguida, desenhassem quatro momentos mais gostosos do dia, na opinião de cada uma. A pesquisadora solicitou, ainda, que fizessem um relato oral, explicando os momentos selecionados e desenhados. Foi realizado, ainda, um terceiro encontro individual com as crianças, dando continuidade aos assuntos que emergiram quando contavam sobre suas experiências escolares, de acordo com o roteiro de entrevista semiestruturada, preparado de antemão.

### **3.6.3 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa foram os seguintes:

1. História de vida dos alunos. Caso esse procedimento não oferecesse os dados pretendidos, seria feita uma entrevista com as crianças, nos moldes descritos no Anexo 1.
2. Desenhos para verificar: a) a relação das crianças com o processo de ensino-aprendizagem; b) o papel da escola na vida dos alunos.
3. Observação da dinâmica de sala de aula, procurando apreender como se dava a interação professor/alunos e alunos/alunos, e como se estruturavam a dinâmica da sala de aula e aquela referente à apresentação dos conteúdos escolares. Um roteiro dos principais aspectos a serem considerados pode ser encontrado no Anexo 2. O pesquisador permaneceu um mínimo de 4 horas por semana na sala de aula (havendo ocasiões em que nela permaneceu por 8 horas), durante um mês, para que pudesse ter uma ideia mais completa dos três principais eixos que compõem a aula: a) o 'clima' da sala de aula; b) a relação mantida com o



conhecimento e o respeito ao ritmo da aprendizagem dos alunos;  
c) a comunicação entre as crianças entre si e delas com o professor.

4. Entrevistas com o professor dos alunos em estudo, cujo roteiro pode ser encontrado no Anexo 3. Esse instrumento buscava esclarecer tanto sua visão sobre a escola e o ensino nela oferecido, como para sanar eventuais dúvidas da pesquisadora acerca do que foi observado em sala de aula, ou seja, aspectos pouco claros sobre a prática pedagógica desse professor (como critérios de avaliação empregados, se passava lição de casa, como lidava com as faltas etc.); também, para informar à pesquisadora sobre a concepção desse professor acerca de alguns aspectos tidos como fundamentais: indisciplina, relações interpessoais, notadamente com a equipe gestora, colegas e pais, expectativas para os alunos etc. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.
5. Conversas informais com o professor a respeito de como via seus alunos; como considerava as dificuldades de aprendizagem que apresentavam; como explicava o sucesso e o insucesso escolar desses alunos; sua visão acerca dos pais; as dificuldades que enfrentava na lida com a classe; bem como aspectos de sua trajetória profissional e pessoal.

### 3.7 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados

Os procedimentos de análise empregados foram os seguintes:

1. sistematização dos dados de observação, de modo que fosse possível transmitir ao leitor um relato fiel do local onde se situa a escola e de como ela se configurava na ocasião do estudo, centrando-se em suas dependências, corpo docente e características gerais da clientela;
2. sistematização e análise dos dados fornecidos pelo professor, mediante a construção de categorias a posteriori, cotejando os resultados encontrados com as observações e interpretações tecidas ao longo do trabalho de campo;
3. análise dos dados colhidos no decorrer das conversas com as crianças, recorrendo-se aos procedimentos sugeridos por Aguiar e Ozella (2006) formando “núcleos de significação”. Para tanto, as respostas dadas foram lidas repetidas vezes, buscando identificar seus principais temas e agrupá-los mediante critérios de semelhança, frequência, aspectos contrastantes e, inclusive, contraditórios, formando indicadores. Em nova aglutinação, os indicadores formaram núcleos de significados que, por sua vez, foram articulados às observações de sala de aula. Todos esses dados foram interpretados à luz da teoria sócio-histórica.

## CAPÍTULO IV. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*Invece il cento c'è.*

*Il bambino  
é fato dicento  
Il bambno há  
Cento lingue  
Cento mani  
Cento pensieri  
Cento modi de pensare  
Di giocare e di parlare  
Cento sempre cento  
Modi di ascoltare  
Di stupire di amare  
Cento allegeie  
Per cantare e capire  
Cento mondi  
Da scoprire  
Cento mondi da inventare  
Cento mondi  
Da sognare.  
Il bambino há  
Cento lingue  
(e poi cento cento cento)  
Ma gliene rubano novantanove.  
La scuola ela cultura  
Gli separano La testa dal corpo.  
Cli dicono:  
Di pensare senza mani  
di fare senza testa  
di ascoltare e di non parlare  
di capire senza alegrie  
di amare e di stupirsi  
solo a Pasqua e a Natale.  
Gli dicono  
Di scoprire Il mondo Che già c'è  
e di cento  
gliene rubano novantonove.  
Gli dicono:  
che il gioco e il lavoro  
la realtà e la fantasia  
la scienza e l'immaginazione  
il cielo e la terra  
la ragione e il sogno  
sono cose  
che non stanno isnieme.*

*Gli dicono insomma  
che il cento*

*Ao contrário, as cem existem.*

*A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.*

*Dizem-lhe:  
que as cem não existem  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.*

#### 4.1 A escola “de cima”

Era dessa forma que todos a conheciam e a denominavam. Os que ali moravam, os que por ali passavam e, especialmente, todos que ali estudavam. A forma de chamá-la era sugestiva, uma vez que estava localizada bem no alto, no encontro de duas ladeiras. Outro motivo também se refere ao fato de que, logo abaixo, havia outra escola, frequentada por alunos do Ensino Fundamental II.

Lembro-me exatamente do dia que me encaminharam para a escola “de cima”. Eu estava na escola “de baixo”, onde, no final do ano anterior, em 2009, havia feito contato com a direção, a coordenação e com o professor indicado para a pesquisa. Ele lecionava para crianças de 10 anos, em uma turma de 5º ano. Já havíamos conversado sobre a minha pesquisa e ele havia dito que participaria dela, de modo que eu podia contar com sua classe. No entanto, quando retornei à escola no início do ano seguinte, algumas mudanças haviam ocorrido.

A direção era outra, a coordenação também e, para minha total surpresa, o professor não mais ali lecionava. Por alguns momentos, senti-me completamente perdida. Afinal, teria que estabelecer contato com outra escola e começar todo o processo novamente! Ao conversar com o novo diretor, pude compreender algumas das mudanças ocorridas. No ano anterior, a escola “de baixo”, que atende o Ensino Fundamental II, havia abrigado quatro salas de 5º ano, devido ao fato de que na escola “de cima” não havia espaço suficiente para abrigar esses alunos. Ao questionar sobre o professor que eu já havia contatado, o diretor me orientou a procurá-lo na escola de “cima”.

Assim que cheguei lá, fui muito bem recepcionada. Prontamente fui levada até a vice-diretora e pude explicar-lhe tudo o que havia ocorrido. Perguntei sobre o professor e, para minha alegria e tranquilidade, ele realmente estava lecionando naquela escola. E o melhor: para uma turma de crianças de 10 anos. Fui autorizada a procurá-lo em sua sala e, assim, retomamos nosso contato e reafirmamos o que já havia sido combinado.

No final daquela mesma semana, retornei à escola “de cima” e apresentei-me à diretora, de modo a obter sua autorização para minha permanência

enquanto durasse a coleta dos dados da pesquisa. Mais uma vez, as portas foram abertas. Foi muito gostoso ser recebida pelos alunos, tal como fui recebida pela equipe de direção e professor: com interesse e acolhimento, principalmente dos menores. Ao andar pelos corredores da escola, podia ver os rostinhos curiosos das crianças que, ao passarem por mim, acenavam e sorriam. Isso me proporcionou uma agradável sensação por estar ali. No início da semana seguinte, iniciei as minhas observações em sala de aula.

Lá do alto, era possível observar bem o bairro: a maior parte das casas não tem acabamento de construção e apenas uma minoria é pintada. Algumas contam com garagem e automóveis velhos, de pelo menos uma década. Há diversas casas construídas em espaços bem pequenos e, assim, a maior parte delas é do tipo sobrado. Olhando a fachada da escola, a pintura é desbotada e descascada, porém, mesmo sem manutenção adequada, ela representa para a comunidade do bairro um patrimônio.

A escola nasceu pequenina, iniciativa dos próprios moradores em 1983, com uma única sala de aula, em um terreno doado por uma família moradora do bairro; antes disso, só havia as escolas do centro da cidade. Em 1986, após uma obra realizada pelo governo do Estado de São Paulo, a escola foi ampliada e transformou-se em um prédio. Em 1998, no começo do processo de municipalização, no qual as escolas estaduais passaram a ser de responsabilidade do município, ou seja, da prefeitura, ela foi municipalizada. Atualmente o prédio conta com 10 salas de aula e funciona em dois turnos: matutino e vespertino. O corpo docente é composto por 17 professores, sendo que a maior parte deles leciona na escola há pelo menos 10 anos. Do total de seus professores, três deles trabalham nos dois períodos, como é o caso, por exemplo, do professor participante desta investigação.

Escolhi o horário da entrada para meu primeiro dia de observação. Achei que poderia examinar mais atentamente o espaço físico da escola e foi isso o que aconteceu. Ao passar pelo portão, foi possível ver o pátio externo: um pequeno espaço de aproximadamente 80 m<sup>2</sup>, com chão de cimento, dois bancos de madeira encostados na parede e, no fundo, uma caixa d'água. As crianças iam chegando aos poucos, os menores de mãos dadas com as mães, enquanto os

maiores vinham sozinhos; apenas uma pequena minoria chegava de carro, acompanhada dos pais. Pouco antes de o sinal soar, as filas das crianças já estavam formadas, uma por turma e acompanhadas pelas respectivas professoras.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola há um item que descreve os problemas que ela enfrenta: “[...] *alguns pais/responsáveis esperam que a escola se torne uma entidade assistencialista, pois deixam para a escola uma parcela de suas funções, como cuidados pessoais e noções de convívio em grupo, devido à estruturação familiar*”. Nesse item é, também, enfatizada a carência de recursos tanto materiais quanto afetivos das famílias, fato que, segundo o PPP, dificulta o trabalho diferenciado do professor no que se refere à realização de pesquisas extraclasse. Antes de formar meu juízo, decidi aguardar; mas desconfiava dessa informação, porque a literatura já me apontara que os professores tendem a olhar as famílias dos alunos com certo preconceito e distância.

#### **4.2 Sujeito 1: o professor Rafael<sup>3</sup>**

O professor Rafael pertence a uma família de cinco irmãos, dos quais ele é o mais novo. Cada um tem, segundo ele me disse, uma profissão distinta. Em uma de nossas conversas informais, ele relatou:

*[...] tenho um irmão que é motorista de ônibus, uma irmã doméstica, um irmão meu é pedreiro e o outro é operário. E o único louco sou eu: professor... Fomos criados pela vida e pela sorte... Poderia ter saído muita coisa ruim.*

Sua mãe faleceu cedo, enquanto ele era ainda um pré-adolescente. Como irmão caçula, sua criação e educação passaram a ser responsabilidade de sua irmã mais velha. Embora o pai estivesse vivo, os filhos não podiam contar com

---

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados no texto são fictícios, como assegurado aos participantes.

ele, uma vez que estava entregue ao vício da bebida. Rafael tem hoje 43 anos, estado civil solteiro e é pai de sete filhos. Segundo ele, teve apenas dois relacionamentos sérios, uma vez que morou com duas das mães de seus filhos. Do primeiro relacionamento, nasceram três; do segundo, mais dois filhos. A terceira mulher apareceu durante uma fase conturbada de seu segundo relacionamento e engravidou praticamente ao mesmo tempo em que a esposa de Rafael também ficava grávida. Algum tempo depois, houve mais um relacionamento e mais um filho.

Parece que as ações e atitudes do professor Rafael, em relação à sua vida pessoal, estiveram sempre permeadas pelos relacionamentos com suas namoradas; a própria escolha de cursar o magistério, inclusive:

*Por mim, eu nunca teria sido professor! Era péssimo aluno... Horrível... Mas, na época que eu fiz magistério, eu fui atrás de mulher... Era mulecão.*

Rafael iniciou sua carreira no magistério pouco antes de finalizar o curso de Habilitação. Há aproximadamente vinte e cinco anos vem atuando como docente, e dezessete deles ministrando aulas nessa mesma escola. Mesmo não finalizando seu curso de graduação em Matemática, ele a considera como sua melhor área de atuação:

*[...] Eu acho que a minha praia, assim, eu dou Português, História e Geografia, mas a área minha, que eu acho que eu trabalho melhor, é Matemática, por eu ter estudado Matemática, profundamente Matemática. Mas... mesmo antes de estudar, minha habilidade maior eu sempre tive em Matemática. Português é o necessário.*

No período em que fazia o curso de graduação, chegou a dar aulas especificamente de Matemática para turmas do Ensino Fundamental II. Ao ser questionado acerca do por que estaria ministrando aulas somente como professor de Educação Básica (PEB I), Rafael refere-se à falta do diploma. Se atualmente tivesse o diploma, gostaria de atuar como docente apenas até o Ensino

Fundamental II. Mesmo que tivesse tal habilitação para atuar no Ensino Médio, não o faria de forma alguma:

*Só se fosse até a 8<sup>a</sup> (atual 9º ano), colegial (atual Ensino Médio) nem pensar. Eles são alunos muitos... Eles são rebeldes e eu também não sou muito fácil de se lidar. Então eles vão querer me chamar de mano aí eu vou chamar eles de mano também e lá fora nós resolve. Então eu sou...Eu trato de acordo com que você me trata. Eu... vamos levar numa boa, vamos levar numa boa. Perguntas cretinas, resposta imbecil. Com eles, eu trato mais ou menos assim, porque esse negócio de 'meu queridinho... vamos fazer' é só até a 4ª série.*

Como o próprio Rafael relatou, sua carreira no magistério inicia-se por acaso: “[...] foi tudo uma coincidência a minha vida de professor, não era pra mim ser professor. Eu já tinha feito bastante curso, eu já tinha conhecimento técnico pra ir pra dentro de uma firma e não pra vir trabalhar com criança”. Levando em consideração suas afirmações, indaguei a respeito de sua atuação como professor: o quanto, e, se lhe agradava a carreira docente. Embora tenha afirmado que sim, parece que os outros conhecimentos que possui, conforme relata, lhe causam mais orgulho:

*Eu faço porque eu gosto. Fui torneiro mecânico, mexia com parafuso, rosca, essas coisas todas, não desenvolvi a profissão, mas é uma coisa que eu manjo pra encrenca. Tenho curso, estudei. Sou costureiro, costuro muito bem obrigado, tenho lá o diploma na parede, então esses são meus orgulhos, eu gosto. [...] Se hoje me mandarem embora da prefeitura o que me mandar fazer eu vou fazer, eu sou torneiro mecânico sou costureiro, com diplomas, reconhecido pelo SENAI, sou marceneiro reconhecido pelo SENAI, e modéstia à parte não é só fez... pratiquei, não sou formado, mas trabalho muito [...] Tudo que eu faço, eu faço porque eu quero, porque eu gosto, apesar que o meu magistério veio de supetão mas eu faço porque eu gosto. Iniciei por brincadeira, e passei a amar o magistério.*

Na concepção de Rafael seus conhecimentos são mais que suficientes para uma boa atuação docente, embora não tenha formação básica em Pedagogia e tenha feito raros investimentos em cursos de educação continuada. Mesmo assim, ele se considera um bom professor: “eu acho que eu sou o cara, eu acho que eu sou um baita de um professor, eu levo na experiência”.



### 4.3 Conhecendo os alunos e a sala de aula do 5º ano

Aguardei a chegada do professor Rafael, no meu primeiro dia na escola; e o professor do 5º ano foi o último a chegar, já quando as outras professoras e seus alunos se dirigiam às salas de aula. Os alunos do 5º ano foram orientados a entrar em sua sala e a sentarem-se em seus devidos lugares. Esperava encontrar lá trinta e três alunos, mas uma rápida contagem levou-me ao total de vinte e cinco presentes. Mesas e cadeiras estavam enfileiradas uma atrás da outra; duas lousas, uma em cada parede, mas apenas uma era utilizada. Acima dela, alguns papéis tinham sido colocados: eram cópias xerocadas em preto e branco, de um alfabeto, mas como não havia cor, mal dava para identificar qual letra estava reproduzida. No fundo da sala, um pequeno armário de alumínio cinza. O chão era de cimento queimado, cinza e opaco.

Olhando mais atentamente, era possível ver que não havia nas paredes nem cartazes, nem tampouco produções dos alunos; mas lá estava um calendário com a propaganda de um armazém, pregado com fita adesiva transparente. As janelas eram cobertas com cortinas que reproduziam desenhos infantis. Ao lado direito da mesa do professor, um pequeno armário de duas portas, de aproximadamente 70 cm de altura; em cima dele, alguns livros didáticos de História, Matemática e Língua Portuguesa, todos muito longe de estarem em bom estado. Um relógio redondo na parede ia ditando o passar do tempo. A pintura da sala denunciava que as paredes foram um dia possivelmente brancas, difícil precisar desde quando; mas, o mais notado eram as manchas pretas que se estendiam até pouco mais da metade, marcas de pessoas que lá estiveram. Levando em consideração a aparência da escola, era fácil concluir pelo descaso em sua manutenção.

Voltando ao meu primeiro dia na escola, ao entrar na sala de aula, junto com o professor Rafael, observei que as crianças se mostraram bastante curiosas e agitadas para saber quem eu era. Mesmo que minha presença já estivesse previamente combinada, parecia que elas não tinham sido avisadas de que eu estaria em sua sala, observando-as estudar. O professor apresentou-me aos alunos e eles foram logo fazendo diversas perguntas:

*Tia, cê vai dar aula pra gente?*

*Tia, como é seu nome?*

*Tia, onde cê mora?*

Logo depois, o professor foi dizendo o nome de cada uma das crianças, comentando, a seguir, as características que, segundo ele, eram as mais marcantes. Nem sempre os comentários eram positivos, como seria de se esperar vindo de um professor e, por vezes, chegavam a ser pejorativos:

*Essa é a Paula, essa é boa [...] Esse é o Pedro. Esse qué ficá aqui uns quatro anos [...]. Esse é o João (nome fictício), que vive no mundo da lua, precisa acordá pra vida [...] Essa é a turista, é a Aline (nome fictício) é aluna boa... que fica em casa! [...] Esse aqui é o Marcos já devia tá na oitava série e ainda tá aqui [...].*

Era visível, no semblante das crianças que foram apresentadas daquele modo, o descontentamento diante daquela situação. Enquanto o professor as apresentava, ele, de fato, as expunha aos olhos dos outros estudantes, que aproveitavam para rir do desconforto alheio. Alguns alunos, envergonhados, abaixavam os olhares e as cabeças. Sem dúvida, aquela situação foi constrangedora, pois cada criança apontada pelo professor dava a impressão de saber exatamente que estavam sendo submetidas a uma situação vexatória. Então, posso dizer que foi assim que tive meu primeiro contato com os alunos do 5º ano, uma sala composta por 33 alunos, dos quais 12 eram repetentes. Desses últimos, alguns já estavam cursando aquele ano escolar pela terceira vez consecutiva.

Em uma noite, no noticiário de um canal conhecido de televisão, foi dada uma notícia de que um policial militar havia sido baleado por bandidos em um posto de gasolina da região e que, infelizmente, havia falecido. Ouvi a notícia rapidamente sem me atentar ao fato. Na manhã seguinte, fui à escola para mais um dia de observação e, para minha surpresa, no horário do recreio, uma das crianças aproximou-se e disse: “*Tia, cê viu que o T. morreu?... Os bandido deram dois tiro nele, um na cabeça e outro no coração*”. Todos na escola estavam muito

tristes com a morte daquele policial, pois há mais de três anos ele coordenava o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na escola de cima.

Uma semana depois, outro policial militar veio à escola para substituir o policial falecido e tive a oportunidade de presenciar sua atuação junto aos alunos do 5º ano. Antes de o professor Rafael sair da sala de aula, ele os orientou a pegarem no armário o livro do PROERD (um material criado pelo próprio programa). Ao sair da sala, dirigiu-se a mim, dizendo rapidamente: *“Agora, você vai ver como eles viram gente... Eles se transformam”*. A princípio, não entendi o que quis dizer; entretanto, assim que o policial entrou na sala e começou a atuar de maneira bem interativa com os alunos, tudo ficou claro. As crianças realmente se transformavam: antes, permaneciam calados e interagiam muito pouco com o professor; a partir da entrada do policial, passaram a comunicar-se e participar de toda a aula do programa, respeitando, inclusive, os momentos em que lhes cabia apenas escutar.

Nos momentos de recreio, a maior parte dos alunos entrava na fila da merenda; apenas uma pequena minoria trazia um lanche de casa. A merenda era bastante diversificada, uma nutricionista da prefeitura elaborava o cardápio e, vez ou outra, acompanhava as cozinheiras no preparo dos alimentos: arroz, feijão, carne e verdura formavam o prato. Em algumas das sextas-feiras, um lanche era servido, normalmente composto por pão e salsicha, acompanhado por um copo de suco de soja. Depois de lancharem sentadas nas mesas do pátio interno, as crianças iam para o pátio externo e ficavam correndo de um lado para o outro; às vezes, brincavam de “pega-pega”.

Os professores também compartilhavam da merenda das crianças. Nesses momentos, percebi que Rafael quase sempre passava o tempo do intervalo na sala da equipe gestora e que havia, entre eles, uma grande afinidade. Era nessas ocasiões, também, que eu entrava em contato com as outras pessoas que lecionavam na escola. A maior parte delas apontava a falta de estruturação familiar dos alunos como a maior causa do insucesso escolar. Até mesmo o professor de Educação Física, que lecionava duas vezes semanais, também enfatizou a mesma concepção. Assim, como visto anteriormente na revisão de

literatura, há, ainda, uma forte tendência de culpar as famílias e as crianças pelo fracasso escolar.

#### 4.4 A reprodução do fracasso escolar

O professor vai até o quadro-negro com um livro de matemática nas mãos e começa a registrar algumas operações de multiplicação. Poucos alunos pegam seus cadernos e copiam os registros da lousa. Alguns andam pela sala, outros conversam. No período em que estive na sala de aula, o professor ausentou-se da sala muitas vezes; percebi que sempre voltava com um copo descartável com café. Quando isso ocorria, a maior parte das crianças distraía-se em conversas paralelas e chegavam até mesmo a se envolver em brigas; apenas algumas se intimidavam com a minha presença, a maioria me ignorava. Houve momentos em que alguns alunos necessitavam esclarecer alguma dúvida com o professor e ele não se encontrava presente na sala. Quando retornava, procurava manter a ordem, mandando os alunos se sentarem e pararem de falar.

Em muitos momentos, Rafael parecia indeciso, sem saber que atividade dar a seus alunos; a impressão que ficava era a de que não havia preparado aquela aula. A esse respeito, em uma de nossas conversas informais, disse: “[...] *Eu não sou daqueles professores certinhos... sabe? Por exemplo, uma coisa eu não faço de jeito nenhum, é o tal do semanário<sup>4</sup>, aquilo eu não suporto [...]*”.

Mesmo observando as aulas em diferentes dias e horários, a atividade proposta foi, na maioria das vezes, relativa à Matemática.

Perguntava-me: por que será que havia tão poucas aulas de Língua Portuguesa? E as outras áreas de conhecimento, como Geografia, Ciências e História? Não havia diversidade de conteúdos, tampouco de atividades. A proposta era sempre a mesma: os alunos tinham que copiar os cálculos de multiplicação ou divisão do quadro-negro e, em seguida, resolver as contas.

---

<sup>4</sup> Semanário é o termo empregado na escola para se referir ao planejamento de aulas semanal, no qual cada professor deve assinalar os conteúdos e objetivos de cada uma de suas aulas.

Cheguei a pensar que o professor Rafael talvez tivesse se graduado em Matemática... Em nossa última entrevista, procurei esclarecer minha dúvida e ele então me disse:

*Fiz magistério em 88 [...] Não terminei a faculdade. Na realidade, eu fiz quatro anos de matemática em Itu e tenho três dependências a cumprir. Não paguei elas e devo à faculdade ainda. Por isso que eu ainda não tenho diploma de matemática.*

Nos momentos em que os alunos se aproximavam do professor para resolver alguma dúvida, Rafael respondia rapidamente, sem demonstrar muito interesse. Às vezes, a pedido de alguns alunos, ia até a lousa e explicava a sistematização de algum cálculo. Mostrava-se, nesses momentos, um tanto impaciente: *“Ai... eu não acredito que os meus bebês, que tão na quarta série, ainda não sabem fazer uma conta dessa, viu! Eu já expliquei! Onde será que você tava, hein Sr. João ?!”*

É importante ressaltar, no entanto, que poucas foram as ocasiões em que as crianças se levantavam de seus lugares com o objetivo de solucionar alguma dúvida com o professor, muito embora suas expressões deixassem transparecer a aflição de não conseguirem realizar as tarefas propostas. Rafael, como pode ser visto, não era nem mesmo como aqueles professores que andam pela sala de aula, observando e acompanhando os exercícios realizados pelos alunos. Levando em conta todos os aspectos observados, pode-se inferir que o professor Rafael não se constitui – como deveria – um mediador dos conhecimentos socialmente construídos para os alunos. Assim como Vygotsky, Smolka (2009) considera fundamental o *“trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura”* (p.9); caso contrário, elas estarão entregues à própria sorte, entregues ao acaso.

Em uma das vezes em que o professor Rafael se ausentou da sala de aula, a atividade a ser realizada era, conforme registrada no quadro-negro, a de resolver as “expressões numéricas”. Algumas crianças foram se aproximando de mim e perguntando: *“Tá certo, tia? Tá certo?”* Foi então que percebi a diferença de ritmos de aprendizagem entre elas: enquanto umas já estavam finalizando

seus cálculos, outras estavam apenas no começo. Consequentemente, os poucos que terminavam acabavam por perturbar os demais, que ainda estavam em meio ao trabalho. Dessa forma, a bagunça e o barulho iam se expandindo, de modo que as crianças que persistiam na tarefa trabalhavam solitariamente, em condições muito adversas. Estavam, certamente, empenhadas em aprender.

Em todos os momentos observados, o ritmo das aulas era caótico. Elas pareciam não ter nem começo, nem meio e nem fim. Rafael ausentava-se sempre da sala de aula. Raríssimas vezes ele explicou os conteúdos tratados para seus alunos e, quando o fez, foi sempre de forma impaciente. Levantei a hipótese de que além de não contar com uma formação adequada (pois não tinha licenciatura em Pedagogia e não havia concluído a graduação em Matemática), Rafael também não fazia os cursos de formação continuada. Em uma de nossas entrevistas, perguntei-lhe sobre isso:

*Ah... eu sô meio preguiçoso pra isso... Tirando os curso da assessoria<sup>5</sup> que eles ofereceram e que era obrigatório, eu fiz todos. O que eu fui procurar mesmo aí... foi uns dois ou três, porque financeiramente, hoje, falá pra você tudo que você for fazê, os cara mete a faca, então ... eu fiz uns cursos na USP, de Artes, porque eu odeio Educação Artística. E então, era carente em Educação Artística, fiz uns curso na USP pra aprender Artes e trabalhar com o Ensino Fundamental. Curso "lê e escrevê", que era forma pra escrever redação ... Essas coisa... Mas eu não sou muito... não, viu? Tirando minha Matemática, essa, é a única coisa que eu tenho vontade pra terminar: é a minha Matemática. Não é por nada não, tudo que eles fala por aí, não tem nada de novo não. Tudo rodízio.*

Para minha surpresa, fui comunicada por Rafael da possibilidade de que ele ocupasse o cargo de coordenador pedagógico da escola a convite da equipe gestora. Seguem suas palavras:

*Elas querem que eu assumo a coordenação, por um lado seria bom, eu ia descansá de sala de aula, mas por outro lado, o que eu ganho dando aula o dia inteiro é mais do que eu ganharia na coordenação. Então eu não sei, vo pensá no caso.*

---

<sup>5</sup> A prefeitura oferece pequenos cursos obrigatórios, com duração de 2 a 4 horas, nos quais os professores ganham pontuação em seu currículo.

Dias depois ele relatou que não assumiria o cargo, pois financeiramente não valeria a pena. Além de raramente ingressar em cursos de formação continuada, seja pelo fator financeiro, seja pelo fato de que, em sua opinião, não há nada a ganhar com eles, pois não trazem nada de inovador, Rafael acaba por acreditar que a graduação em Pedagogia também não é necessária na formação de um professor. Isso configura, de forma ainda mais clara, seu evidente desconhecimento acerca da natureza da docência e, em especial, da formação do professor. Equivoca-se duplamente: ao acreditar que é um bom professor, quando evidentemente não o é, e quando barateia a formação que lhe falta. É exatamente isso que seu discurso mostra:

*Quem faz Pedagogia... parabéns pra você! Isso! Mas eu, com o meu magisterinho seco, eu sou um baita de um professor! Eu acho que Pedagogia não é fundamental, não, pra ser um bom professor!*

Rafael pode até ter razão, quando diz que apenas o curso de graduação não é condição suficiente para formar um bom professor. De fato, é bem sabido que há diversos cursos de graduação em Pedagogia muito aquém do que deles se espera. Entretanto, a licenciatura é uma condição necessária para que se possa exercer a docência, pois é nela que a base profissional se constrói. De igual modo, pode-se afirmar que os cursos de formação continuada são também fundamentais, na medida em que a Pedagogia, como ciência, encontra-se sempre em construção. Desse modo, apenas a prática e a experiência não asseguram, de modo algum, a boa e adequada atuação docente. A necessidade de uma formação adequada e extensa é imperiosa, como afirma Severino (2001):

[...] o processo ensino/aprendizagem não é osmótico. Entre o ensinar e o aprender há uma relação pedagógica. Não ocorre ensino nem aprendizagem se não houver entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada pelo sentido. Por isso, o profissional não pode deixar de investir na dinâmica didático-pedagógica, pela qual o ensino se torna educativo. Como nenhuma intencionalidade atua no ar ou pela força da vontade ou do desejo, é preciso recorrer a mediações concretas, apoiadas em meios didáticos e metodológicos. Cabe uma referência às novas tecnologias no desempenho do trabalho pedagógico (p. 150).

Nessa direção, se o professor não se renova, ele continua vendo os alunos da mesma forma e atuando sempre de um mesmo jeito. Não ganha em experiência, pois repete todos os dias a mesma experiência. Essa repetição, se constatada, bem revela o modo de pensar, de sentir e de agir engessado do professor, uma vez que o leva, com frequência, a reproduzir o fracasso escolar que tanto se quer combater.

Nessa trajetória escolar percorrida pelas crianças do 5º ano, pautadas pelo abandono dos adultos responsáveis por educá-las, pelo descompromisso em lhes fornecer novos modos de apreender a realidade física e social, encontravam-se Felipe e Sofia. Crianças indicadas pelo professor Rafael, por estarem, segundo ele, em vias de repetir o ano escolar: diante da perspectiva de continuar mais um ano na escola, infelizmente, nas mesmas condições lamentáveis de escolarização. Tanto o menino como a menina poderiam ser irmãos, tantas coisas tinham de parecido: olhos e cabelos castanhos, a mesma idade, o mesmo bairro e, claro e infelizmente, o mesmo professor.

#### **4.5 Sujeito 2: a menina Sofia – autoconfiança destruída**

Sofia, tal como Felipe, logo se prontificou a me ajudar a fazer minha lição de casa. Durante as observações em sala de aula, era evidente seu empenho em aprender. Sentava-se na primeira carteira, bem próxima da mesa do professor, sempre atenta e debruçada em suas tarefas. Não desviava a atenção nem mesmo nos momentos em que o professor Rafael se ausentava da sala. Desde nosso primeiro encontro, Sofia relatou-me com muita facilidade a angústia que sentia por ter um mau desempenho acadêmico. Tinha vindo com os pais e o irmão do estado nordestino onde nascera e relata, saudosa, os tempos lá vividos:

*[...] a gente brincava de muitas coisas, assim... A gente brincava de pega-pega, a gente brincava de jogar roupa um no outro... [...] Lá, a minha mãe e a minha vó mandava a gente colher ovo [...] A gente ordenhava, a gente fazia um monte de coisa! [...] Eu já falei, eu já falei*



*pra minha mãe isso, ó: eu sabendo aqui, ó... Eu num gosto de morar aonde eu vivo hoje. Eu gostava de fazenda.*

A mãe não havia terminado o Ensino Médio, trabalhava em um supermercado, e o pai, que havia finalizado o segundo grau, trabalhava em uma empresa. Em muitos momentos de nossos encontros, surpreendia-me com suas colocações e respostas. Era como se Sofia percebesse a importância de aulas de reforço, caso alguma criança apresentasse alguma dificuldade escolar. Nesse sentido, ela diz:

*Se alguém teve dificuldade, o aluno sai e vai estudar com as outras professoras e, aí, aquela pessoa que está com dificuldade, eles passam lição só pra ela.*

Contudo, em sua escola, essa prática, apesar de bastante necessária, não ocorria. A menina expressava-se com muita clareza, colocando como se sentia em relação às muitas situações de insucesso escolar que vivenciou. Seu relato dava acentuada ênfase ao impacto das experiências escolares em seu modo de pensar:

*[...] assim... Eu tenho muita dificuldade em conta de dividir. Aí, meu pai me ensina; na hora, eu sei. Aí, quando eu durmo e acordo, quando o professor passa a mesma coisa que tinha passado no dever de casa, eu sei que eu não posso fazer.*

Em um de nossos encontros, no qual fiz a proposta de que ela desenhasse uma pessoa que estava aprendendo e outra que estava ensinando – o “Par Educativo”, conforme já mencionado anteriormente – ela representou seu professor e a si mesma (Anexo 16). Como já referido, mesmo que não tivesse como proposta analisar o desenho da menina, não poderia deixar de comentá-lo aqui. Sofia contou – e eu podia acompanhar suas tentativas de me mostrar as emoções por meio do desenho – que tinha desenhado uma menina chorando, porque a lição de matemática era difícil. Ao seu lado, continuou dizendo, está um homem: seu professor. Em suas palavras:

*O professor Rafael está ensinando matemática [...] e eu, eu estou triste, porque ele está ensinando uma coisa que eu não sei. Ele está explicando uma coisa e, depois, eu faço [a lição] com uma certeza de que eu sei. Aí, eu erro.*

Em outro encontro com Sofia, pedi-lhe que fizesse o desenho dos quatro momentos mais gostosos de seu dia (Anexo 18). Diferente de Felipe, Sofia representa três dos momentos em seu contexto escolar. No último dos desenhos ela representou um passeio ao shopping com a família, no qual faz compras de roupas. Assim ela contou:

*Nós estamos estudando o que eu mais gosto: ciências. O minuto mais gostoso é quando o professor passa ciências. Ah, não, é poema! [Aponta para o desenho e diz:] Estou ditando [no sentido de recitando] ela [a poesia]! Também, por isso que a gente está em pé... [Indicando os demais desenhos:] Esse é a Educação Física...e esse é o que eu mais gosto, passeio no shopping e comprar roupas, olha a minha sacola.*

#### **4.6 Análise dos Núcleos de Significação: o processo de construção**

De acordo com o que foi anunciado no capítulo anterior, o procedimento de análise aqui utilizado segue a proposta de Aguiar e Ozella (2006) – a "construção de núcleos de significação" – para compreender os sentidos e significados atribuídos pelas crianças às situações de insucesso escolar que vivenciam. Seguindo as orientações dadas, iniciei por 'palavras com significado', isto é, palavras contextualizadas em narrativas, considerando as condições sócio-históricas em que elas foram produzidas.

Todo o material foi gravado e, posteriormente, transcrito. Realizei diversas vezes leituras "flutuantes" a fim de que, gradativamente, pudesse me familiarizar e me apropriar das informações obtidas. Após essas leituras, houve o recorte das falas; o critério aqui utilizado foi o de selecionar os temas que pareceram mais importantes e/ou que pareciam conter repetições, contradições, negativas e,

especialmente, os mais carregados de emoção e que mais de perto se relacionavam aos objetivos da pesquisa. Esses recortes tornaram possível a etapa de constituição dos “pré-indicadores”, que se constituem como conteúdos empíricos, sustentando a análise. Conforme Aguiar e Ozella (2006), nessa etapa emergem temas variados, que podem compor amplas possibilidades para construção dos núcleos. Nesse sentido, o fundamental é *“verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação”* (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 230).

Durante esse processo de elaboração dos pré-indicadores, foi elaborado um quadro (Anexo 9) que facilitou a análise, uma vez que permite uma melhor visualização das informações obtidas. Ainda nessa mesma etapa, foi necessário voltar diversas vezes às entrevistas transcritas e gravadas, no sentido de não perder o contexto das falas e, se possível, guardar inclusive as entonações. Dessa maneira, foi possível transitar entre a parte e o todo e voltar dele para as partes, sem perder as especificidades de cada um.

A próxima etapa caracterizou-se por um novo processo de aglutinação, levando em consideração os mesmos aspectos anteriores, quando da elaboração dos pré-indicadores. Foi possível, desse modo, caminhar para a sistematização e elaboração dos “indicadores”, com base nos quais se deu a construção dos núcleos de significação. Na análise das conversas com Sofia, foram constituídos 21 pré-indicadores, que formaram 5 indicadores, como mostra o Anexo 10.

Novamente, foi feita outra leitura de todo material nessa etapa. Aguiar e Ozella (2006) apontam que *“esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, tendo em vista que ilumina um início de nuclearização”* (p.230). A partir dessa nova releitura, tem início o processo de articulação dos indicadores, gerando a construção de 3 núcleos de significação (Anexo 11), conforme descritos abaixo:

- **Núcleo 1** – Produção do fracasso escolar: *“Minha mente, minha cabeça não funciona...”*
- **Núcleo 2** – A sala de aula é um lugar confuso: *“No recreio a gente brinca, mas na sala é um arranha-céu [de confusão]...”*
- **Núcleo 3** – Ausência de intervenção do professor: *“Ajudar, ele ajuda todos... [Mas] ele não ajuda, assim, muito...”*

#### 4.7 Núcleos de significação – Sofia

**Núcleo 1: Produção do fracasso escolar:** *“Minha mente, minha cabeça não funciona...”*

Esse núcleo contempla o indicador *“os sentimentos positivos e negativos vividos por Sofia”*. Em todas as conversas que tivemos, ela sempre deu ênfase às dificuldades e frustrações vivenciadas em sua trajetória escolar:

*Quando chega a reunião, eu espero ter, assim, parabéns; eu espero tirar “A”. Às vezes, quando meu pai me ensina aquela coisa que o professor vai passar na lousa, aí, dessa vez, eu [acho que] vou acertar e [que] dessa vez eu vou tirar “A”. Aí, no final do ano, eu não tiro...*

Devido ao seu desempenho acadêmico insatisfatório, Sofia, acredita que não se esforça o suficiente para mudá-lo, conseqüentemente se autculpabiliza acreditando em sua falta de capacidade para aprender:

*Quando eu me esforço, aí, dói a minha cabeça, eu não consigo controlar, e aí eu faço pouco esforço, aí quando eu vou na mesa do professor [ele fala]: não é assim, está errado! Acontece um monte de vezes, aí ele põe tudo errado...*

Sofia parece perceber que, devido ao fato de não ter com quem contar para poder mudar suas notas na escola, acaba até mesmo acreditando que se tiver bastante fé, o tão almejado “A” pode acontecer:

*Eu nunca tive fé, assim... fé. E só este ano que eu tive... Porque eu ia tirar “A” no segundo ‘brimestre’.*

Ela também acredita que seu professor ensina bem, mas só para outras pessoas, uma vez que ela se aplica tanto, presta atenção, mas não consegue aprender. Diz ela:

*[O professor ensina bem] para outras pessoas, porque eu sou a que mais presta atenção. Eu sou a mais que não aprendo. Meu pai... eu acho que já falou mil vezes comigo disso.*

Com relação à sua família, Sofia relata que talvez seus pais também acreditem no fato de que ela não se esforce o suficiente em sala de aula. Ela demonstra temer o julgamento deles:

*Eu acho que eles [os pais] pensam que, assim, eu sou a mais bagunceira da sala, porque eu não acerto nada [...] Mas não, eu não sou!*

Conforme é apontado no capítulo 1, diversos estudos mostram que crianças mal sucedidas na escola acabam se autorresponsabilizando por seu mau desempenho escolar, assim como parece acontecer com Sofia:

*Eu não consigo, não consigo, parece que sai a informação da minha mente.*

Como já apontado, muitas vezes as famílias também acabam responsabilizando as crianças. Sofia demonstra que não se sente apoiada por

sua família no que se refere aos resultados obtidos na escola. Assim, relata que tem momentos que precisa lidar com esses conflitos sozinha:

*[...] aí, eu penso na minha cabeça, assim: não posso deixar meus pais ver isso [caderno com a correção do professor], eu sinto vergonha de mim.*

Contudo, também relata sentimentos contraditórios ao se referir ao seu processo de aprendizagem:

*Assim, quando eu não sei de uma coisa, eu quero, eu quero saber e saber [...] eu ainda quero ser mais inteligente que todos!*

Mesmo tendo demonstrado, na maioria dos momentos, sua falta de capacidade, ela expressa seu desejo de, quem sabe, um dia conseguir aprender e talvez, assim, ser inteligente.

Em seu relato, Sofia expressa o quanto se esforça em sala de aula; presta atenção, entretanto, segundo ela, seu esforço não tem sido recompensado. Além de sua família possivelmente acreditar que ela não preste atenção o suficiente nas aulas, essa concepção parece ser compartilhada também pelo professor:

*Choro às vezes, na realidade eu choro na sala por causa disso [errar], choro muito, aí ele tá explicando, aí ele fala 'oh, você tem que prestar mais atenção', aí eu falo que eu presto atenção pros meus pais, mas eu não entendo no final da aula.*

Esse núcleo aponta elementos importantes para compreendermos os sentidos de Sofia no que concerne às suas experiências escolares mal sucedidas e a forma como as significa. Durante todas as nossas conversas, ela foi apresentando conteúdos do quanto se sente frustrada diante de suas dificuldades:

*Presto atenção, porque quando o professor fala que vai explicar, eu fico quieta o resto da aula, o resto das crianças eu não sei; Mas eu presto, aí eu não sei o que que acontece comigo não.*

Neste momento do trabalho de pesquisa, acredito ser oportuno ressaltar como esses sentimentos e a forma como estão sendo significados por Sofia podem ser deletérios para seu desenvolvimento. Para ilustrar esse importante aspecto, conto com as palavras de Leontiev (2004):

*O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior quanto interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida. Só tal démarche<sup>6</sup> permite determinar a parte das condições de vida exteriores da criança e das disposições que ela possui. Partindo da análise do conteúdo da atividade que se desenvolve na própria criança, só esta démarche permite compreender o papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo, a sua consciência (p. 310).*

**Núcleo 2: A sala de aula é um lugar confuso:** “No recreio a gente brinca, mas na sala é um arranha-céu [de confusão]...”

O segundo núcleo foi denominado “A sala de aula é um lugar confuso: No recreio a gente brinca, mas na sala é um arranha-céu [de confusão]...” e contempla os indicadores: 1) Visão sobre a escola; e 2) Percepção de si na relação com os colegas. Os elementos encontrados na fala de Sofia são bastante significativos e vêm ao encontro dos objetivos desta investigação, isto é, os sentidos e significados atribuídos por crianças às situações de insucesso escolar que vivenciam.

Ao longo de nossas conversas ela falou reiteradas vezes sobre sua dificuldade para conseguir entender os conteúdos trabalhados pelo professor e como se sentia frustrada com sua situação. Como dito anteriormente, era surpreendente ouvir as colocações acerca de suas experiências. Acredito que sua

---

<sup>6</sup> *Démarche*: palavra francesa que significa caminhada, estratégia, procedimento.

fala represente fortemente a dimensão subjetiva, afinal, “*pela subjetividade o homem intervém significativamente na objetividade*” (SEVERINO, 2001, p. 159). Ainda sobre a conscientização de Sofia no que concerne à sua suposta limitação, considero esclarecedora a afirmação de Gonzalez Rey (2003):

*A consciência é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem, na reflexão, na elaboração de projetos e no momento construtivo de suas filosofias de vida, de suas crenças e representações. Consciência-inconsciência não forma uma dicotomia, mas dois momentos diferentes da experiência subjetiva que se constitui dentro de uma nova unidade, que são os sentidos subjetivos. A configuração de sentidos que está na base de cada ação humana é apreendida de forma total pelo sujeito concreto (p. 226).*

A menina Sofia expressa sua visão sobre a escola onde estuda, bem como esclarece que, em sua concepção, na escola particular os cuidados seriam diferentes:

*É que minha mãe pagou uma escola particular para mim, para ver se eu fico mais com cuidados, aí minha mãe mandou para uma escola particular, aí eles me davam mais atenção.*

Dessa forma, ela parece demonstrar que não se sente cuidada na escola na qual estuda.

Outro aspecto que considero importante ressaltar refere-se à formação do professor Rafael. Conforme já dito anteriormente, pude observar, na maioria das aulas que presenciei, que os conteúdos tratados se referiam à área de Matemática. Na última entrevista que marquei com ele, pude comprovar minha hipótese de que ele era, possivelmente, graduado em Matemática e tal hipótese se comprovou. Levando em consideração que Sofia considera que sua maior dificuldade está na assimilação dos conteúdos em Matemática, é muito provável que ela vivencie, repetidas vezes durante as aulas, momentos de aflição. Assim ela se expressa:



*[Eu penso...] tipo... se eu mandasse na cidade. Oh, muitas crianças têm dificuldade em matemática, muitas. Aí, eu passava a lição, a lição que todo mundo consegue fazer: [...] poemas, histórias, história e poema.*

Sofia vai sendo colocada à prova em muitos momentos e vivenciando seu insucesso. A escola, em sua concepção, passa a ser significada como um bom lugar para poder brincar, uma vez que, em sala da aula, na maior parte do tempo, vivencia momentos difíceis; os mais prazerosos são apenas na hora do recreio. Assim, não há como a aprendizagem ser algo agradável! A menina diz sobre o recreio e não sobre as aulas:

*Essa é a hora que eu mais gosto. Com certeza, no recreio com as minhas amigas.*

Contudo, quando Sofia fala “suas amigas”, ela dá a entender que as tem em grande quantidade. Porém, em outro momento, ao ser questionada sobre esse aspecto, ela sugere ter dificuldade em se socializar com as outras crianças:

*Praticamente, eu não tenho amigo. Eu comecei ter amiga agora.*

Ela se considera uma pessoa que brinca com qualquer outra e acredita que seja diferente das outras crianças de sua classe. Suas palavras expressam exatamente isso:

*...que eu aceito qualquer pessoa, em qualquer momento. Agora, aquelas crianças que está na minha sala, não são assim de jeito nenhum.*

Diante da perspectiva de não ser totalmente aceita pelo grupo, ela acaba fazendo uma distinção entre ela e seus colegas de classe e, ainda, ressalta que não entende os motivos da suposta não-aceitação. Isso fica bem claro:

*Os meninos ficam enchendo o meu saco. Ficam me xingando... de .. louquinha . Eu não sei, acho que eles tem raiva de mim.*

À medida que vai falando sobre suas amizades, fica cada vez mais claro como tem sido sua experiência nessas relações, dando a entender que, de fato, não é alguém popular: “Eu só fico com essa amiga, mesmo”.

Outros conteúdos importantes de serem ressaltados nas falas de Sofia referem-se à preocupação que demonstra por não assimilar os conteúdos matemáticos; parece perceber, e reconhecer, a importância desses conhecimentos para seu futuro:

*[Matemática é importante] pra aprender, porque quando for procurar um trabalho, porque todo trabalho, ele vai ter que fazer conta.*

Sofia menciona, ainda, outros aspectos importantes para que se possam compreender os sentidos e significados que atribui às situações de insucesso escolar. Em primeiro lugar, vale mencionar que ela não se considera inteligente. Ao contrário, parece acreditar que tem um problema na cabeça “*tipo um amasso, eu tenho perca de memória*”.

Tudo isso me leva a inferir que, de seu ponto de vista, sua situação se configura como permanente, não pode ser mudada. Nesse sentido, sua condição de aluna ‘fraca’ e com dificuldade de aprender não pode tomar outro rumo. Isso fica mais evidente quando ela diz:

*Inteligente, assim... é aquelas crianças que nascem com inteligência... Ah, assim, que sabe na cabeça as contas, faz rapidinho, que acerta tudo, que tira ‘PS’<sup>7</sup>.*

Posto isto, utilizo as afirmações de Bourdieu (2008), fundamentais para esta discussão:

---

<sup>7</sup> Nas escolas públicas municipais os conceitos são atribuídos através de letras: I – Insatisfatório; S – Satisfatório; P.S. – Plenamente Satisfatório.

É esse um dos efeitos mais potentes e também – não sem motivo – mais ocultos da instituição escolar e de suas relações com o espaço das posições sociais as quais, supostamente, deve dar acesso: ela produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalcada – do fracasso escolar absoluto ou relativo [...] Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (pp. 222, 224).

Conforme mencionado no capítulo I, os estudos que trataram da temática do fracasso escolar, e que deram voz às crianças, corroboram essa constatação (FRANCO, 2001, MOYSÉS, 2001; MACHADO, 1997; PATTO, 1996). Assim, na medida em que Sofia vivencia experiências fracassadas, acaba por acreditar que é, também ela, um fracasso. É bem provável que se sinta excluída não só pelas crianças de sua classe, mas também, e não sem razão, pela própria escola. No próximo núcleo, tratarei dos conteúdos que permitem entender a relação da menina com o professor e a maneira como o percebe.

**Núcleo 3: Ausência de intervenção do professor:** *“Ajudar, ele ajuda todos... [Mas] ele não ajuda, assim, muito...”*

No terceiro e último núcleo é possível encontrar, na fala de Sofia, aspectos acerca de sua visão sobre o professor e a forma como ele atua, e tem como indicadores: 1) Visão sobre o professor; e 2) Percepção de si na relação com o professor.

Ao ser questionada se o professor Rafael ensinava bem, a menina Sofia responde dizendo que sim, mas apenas para os outros; ela mesma não consegue aprender:

*[O professor ensina bem] para outras pessoas, porque eu sou a que mais presta atenção. E eu sou a mais que não aprendo. Meu pai, eu acho que já falou mil vezes comigo disso.*

Ela reitera, mais uma vez, sua incapacidade para aprender, considerando que, além do fato do professor ensinar bem, ele é inteligente:

*O meu pai é inteligente, igual o professor Rafael.*

Novamente, é possível encontrar aqui uma autoavaliação na qual ela acaba se desqualificando. Na visão de Sofia, a matéria preferida do professor é Matemática:

*Ele falou, bem no início na aula: “eu gosto de passar matemática” [e] no primeiro dia, ele passou matemática.*

De acordo com o que foi observado em sala de aula e investigado nas entrevistas com o professor, ela realmente tem razão, na medida em que o professor assim se manifesta:

*Mas a área minha, que eu trabalho melhor, é matemática. Gosto de matemática, já de Português, só dou o necessário.*

Sofia, após constatar essa preferência, continua contando como vê o professor e sua atuação docente. Segundo disse, considera as aulas do professor Rafael “*chatas*”. Sua opinião faz sentido, na medida em que se compreendem dois aspectos importantes em sua fala. O primeiro refere-se ao fato de que, nas aulas e na maioria das vezes, os conteúdos tratados são de Matemática; o segundo elemento refere-se ao fato de que, para Sofia, é justamente nessa disciplina que mais aparecem suas dificuldades. Nesse sentido, não há razão para se espantar se responde, diante da pergunta:

*Como é que são as aulas? Chatas!.*

Dessa constatação surgem outros elementos importantes para esta investigação.

Sofia aponta a monotonia, a falta de diversificação nas atividades trabalhadas em sala pelo professor. Em nossas conversas, eu lhe pedia que desenhasse algo, no intuito de ensejar que ela me contasse sobre si mesma. Dessa feita, quando conversávamos sobre como eram as aulas, assim ela relatou:

*Eu só tô desenhando agora, porque lá, na sala de aula, o professor não passa coisa, assim, pra nós pintar.*

Ela acha especialmente agradáveis os dias que o professor passa atividades de ciências ou trabalha com poemas:

*O minuto mais gostoso é quando o professor passa ciências. Ah, não: é poema.*

Quando perguntei se conhecia algum poema, ela me respondeu “de Shakespeare”! Porém, ao me responder sobre de qual poema se lembrava, ela diz “eu lembro da Rapunzel”.

Quando Sofia foi questionada se já havia sido elogiada pelo seu professor, ela responde negativamente:

*Elogiada, só quando eu não fui aluna dele.*

E, mais uma vez, a fala elucida que, em sua concepção, o professor só elogia os alunos que fazem a lição corretamente e que não fazem bagunça:

*Como eu falei, os alunos que não bagunçam, que faz a lição direito... tá na alta [são elogiados].*

Quando afirma que nunca foi elogiada pelo professor e que só quem “tá na alta”, faz tudo certo e não bagunça é elogiado, esclarece a forma como se vê e,

especialmente, como se percebe na relação com o professor. Levando em consideração os pressupostos teóricos e metodológicos adotados neste estudo e apontados no capítulo 2, é oportuno relacionar o conteúdo da fala de Sofia acerca da relação com seu professor e as colocações de Vygostki a respeito das funções psicológicas superiores. Para esse autor, as funções psicológicas – pensamento, linguagem, memória e percepção – constituem-se no indivíduo na medida em que ele participa das práticas sociais de seu grupo cultural. Nessa direção, os conteúdos da fala de Sofia mostram alguns dos sentidos que ela atribui às suas experiências escolares.

Ao ser questionada sobre o que ela não gostava na escola, afirma:

*Oh! Às vezes o professor me enche.*

Ao perguntar o porquê, diz ela:

*Quando ele passa uma lição e eu não sei, ele fala: – ‘ô menina! Você tem que saber isso!’*

Sofia também menciona as várias previsões de sua repetência, feitas sempre pelo mesmo professor:

*Quando chegou a reunião, a 1ª reunião não, na 2ª, ele disse ‘se eu ficar assim, se eu continuar assim, eu vou repetir’... Toda hora ele fala isso.*

Conforme já discutido acima, a relação de Sofia com seu professor merece destaque na discussão do presente núcleo. Tal como vemos, o professor deveria ser o mediador entre ela e o conhecimento. Alguém com quem ela pudesse contar para esclarecer suas dúvidas, alguém que estivesse presente em sala de aula e que acompanhasse seu processo de aprendizagem. Contudo, em suas palavras, o que ela expressa é muito diferente disso:

*Ele me explica, mas se eu voltar lá de novo, ele fala: “pruf” [como com raiva].*

Tratando da questão da relação entre o professor e os demais alunos, indaguei a Sofia se o professor conversava com os alunos em sala de aula. Ela responde que a conversa dele é assim:

*[o professor fala] pra gente não é pra conversar... Ele fala que a gente somos maus alunos.*

Entretanto, mesmo demonstrando certa dificuldade em se relacionar com seu professor, acredita que ele é seu amigo, se ele lhe ensina... Traz, dessa forma, um pouco de luz às contradições que parece viver:

*Porque ele [professor] me ensina, né? [...] ele me ensinou, mas eu não aprendi nenhuma coisa.*

Questionada se o professor trata bem as crianças que têm mais dificuldade em aprender, respondeu:

*Hum... Ele trata igualzinho... Ajudar, ele ajuda todos... [mas] ele não ajuda, assim, muito.*

#### 4.8 Sujeito 3: O menino Felipe

Felipe e eu já havíamos estabelecido contato durante o período de observação na sala de aula. Percebi, em alguns momentos, que durante a realização das tarefas seu olhar se perdia janela afora. Outras vezes, ao contrário, ele se mostrava empenhado em realizar as atividades propostas pelo professor Rafael. Mas seu rosto era pura angústia quando precisava de explicações e não encontrava ninguém que as pudesse dar.

Felipe morava no mesmo bairro em que se situa a escola “de cima”. Filho único, em sua casa moravam mais oito pessoas, entre elas, seus avós maternos, sua mãe e seus tios. Já fazia um bom tempo que Felipe não via seu pai; bem pequeno, ele fora, juntamente com a mãe, morar com os avós e chamava o avô de pai. Nessa casa onde todos viviam, Felipe dormia em um colchão com a mãe, e estava feliz com a perspectiva de deixar essa situação para trás:

*É porque, neste exato momento, eles vão comprar uma beliche, porque eu tô dormindo com a minha mãe, que meu pai falou, assim... Que é meu vô, que eu chamo, assim, de pai. [...] Aí, ele falou, assim, que vai comprar uma cama pra mim, que não é mais pra eu dormir com a minha mãe, não. É pra mim dormir naquele quarto, que eu vou dormir com meu tio, o André e o João.*

Desde o nosso primeiro encontro, Felipe mostrou-se bastante solícito e colaborador. Eu lhe disse que precisava de sua ajuda para realizar minha tarefa de casa porque, assim como ele, eu também estudava, só que em uma escola de gente grande. Ele se mostrou muito interessado em realizar as tarefas propostas e a compartilhar suas experiências, seus sentimentos e opiniões comigo. Segundo me disse, passava todas as tardes sob os cuidados de seus avós e, na ausência deles, ficava em companhia de um de seus tios ou tias. Sua mãe trabalhava o dia todo e, à noite, frequentava o primeiro ano de um curso de graduação, “quase escurecendo, ela passa em casa, toma banho e vai direto para a faculdade”. Como qualquer outro menino de 10 anos, Felipe gostava muito de brincar com outras crianças, notadamente com seus vizinhos:



*A gente brinca de jogar bola, a gente brinca de polícia ladrão, a gente brinca bastante é de bicicleta. Mas, agora, a minha tá com pneu murcho, tá com freio quebrado, precisa trocar a corrente... E, também, a gente brinca de bola.*

Solicitei que Felipe fizesse um desenho no qual representasse uma pessoa que aprende e outra que ensina – o “Par Educativo” (OLIVERO e PALÁCIOS, 1985), como já apontado. Muito embora não seja objetivo deste estudo analisar a produção pictográfica – como não foi feito com Sofia – não podemos, entretanto, não a levar em consideração, especialmente tendo em vista que o relato da criança sobre o desenho tem como objetivo verificar a relação do sujeito com seu processo de ensino e aprendizagem. Nas imagens de Felipe, foi possível perceber a ausência de objetos de conhecimento e de um contexto escolar (Anexo 15): ele fez o desenho de dois meninos, um de 14 anos e o outro mais novo com 5 anos de idade. Segundo seu relato, o mais velho estaria ensinando o mais novo a pular corda:

*Um dia meu sobrinho, perguntou pra mim se eu ensinava ele a pular corda, aí eu falei tá bom, aí no outro dia ele chegou. Quando que você quer que eu te ensine a pular corda? Pode ser agora! aí eu fui pra fora com ele, aí ele falou: pode ser aqui mesmo, mais bonito. Aí eu comecei a pular, aí eu falei pra ele fazer a mesma coisa que eu tava fazendo, mas primeiro de tudo: tomar cuidado né?! Ai ele falou tá bom, aí quando eu comecei a pular, ele viu aí ele começou a pular, aí ele falou: muito obrigado!*

Felipe contou que gostava muito de passear com seu avô-pai. Costumavam passar quase todos os finais de semana em uma pequena chácara que se localizava na cidade vizinha mais próxima. Nesse sentido, quando propus que desenhasse os quatro momentos mais gostosos do dia, o tema representava os momentos vividos com seu avô relacionados a esses finais de semana. Novamente observei que sua produção não destacava o papel da escola, ou sequer algum momento vivenciado nela. Sobre sua produção pictográfica relatou:

*É quando eu vou pra Ibiúna, quando eu estou pescando em Ibiúna e quando eu peguei um peixe e o meu tio pegou um peixe pequenininho!*

Na tentativa de expressar sua vontade de aprender e conhecer coisas novas, Felipe chega até mesmo a inventá-las. Pode-se chamar isso de verbete: ‘curiar’, que se refere à curiosidade. Assim, ele disse:

*Uma coisa que eu gosto de curiar? Os bichos. Eu fico cutucando eles, cutucando, cutucando, pra ver o que eles fazem.*

#### **4.9 Núcleos de significação das conversas com Felipe**

Das conversas com Felipe, foram constituídos 27 pré-indicadores, que formaram 4 indicadores, como é possível visualizar no Anexo 13. Desses indicadores foram organizados 2 núcleos de significação:

- **Núcleo 1** – Descrença em si mesmo: *“Se eu conseguir, que nessas coisas eu não sou muito bom, não...”*
- **Núcleo 2** – Ausências do professor: *“O professor não fica dentro da sala. Assim, depois que faz a lição, ele vai beber café. Aí, quando ele volta, está todo mundo bagunçando!”*

**Núcleo 1: Descrença em si mesmo:** *“Se eu conseguir, que nessas coisas eu não sou muito bom não...”*

No intuito de se aproximar dos significados e sentidos constituídos por Felipe sobre suas vivências de insucesso escolar, foi possível percebê-los por meio de como ele narrava suas experiências. Seu discurso foi organizado na busca de construir zonas de sentido sobre o cotidiano do menino na escola.

Esse primeiro núcleo contempla indicadores relativos à percepção de si enquanto aluno e, também, aquela que tem sobre os demais de sua classe. Ao

longo de nossas conversas, Felipe foi me mostrando sentimentos contraditórios envolvidos na percepção de si mesmo, enquanto aluno; ora ele expressava que não se considerava muito bom para realizar algo, ora afirmava que o era. Suas frases expressam claramente esse fato:

*Eu também não sou daqueles bom... bom aluno. Mas sou, eu sou também, eu sou bom aluno; [...] Eu não sou o pior da sala, tem aluno com tudo ruim! Ele [outro aluno de sua classe] nem está com boa nota, nem em Educação Física!*

Felipe considera-se como um aluno bom em Matemática, chega até mesmo a afirmar que gosta dessa matéria:

*Matemática, eu gosto! Porque eu aprendo a somar mais coisas. Porque se eu comprar alguma coisa, eu já vou saber, já. Por isso que eu gosto de matemática.*

Entretanto, em outros momentos, relata que por diversas vezes comete erros em suas tarefas:

*De vez em quando, eu erro bastante [nas contas].*

Em determinadas situações, Felipe afirma ter dificuldade com certos conteúdos matemáticos:

*Mas, algumas continhas, até que é mais difícil. Por exemplo, se for continha de menos.*

E, também:

*É porque eu não sei muito de divisão.*

Mas, novamente, ele se contradiz, ao dizer:

*Eu gosto mais quando ele [o professor] passa divisão.*

Parece que Felipe, ao mencionar tantas contradições acerca do que vem a “ser e não ser” bom em Matemática, acaba expressando seu desejo de entender bem os conteúdos dessa disciplina, quando tratados em classe. Pude perceber, também, que ele, em outras séries, não se considerava com problemas em tais conteúdos. Essa compreensão foi ficando mais clara quando o menino afirmou que, nesse ano, ao saber que seu desempenho em Matemática não tinha sido satisfatório, além de se surpreender, ficou também triste. Assim ele relatou:

*Quando eu fui mal em matemática, aí eu fiquei triste. Eu nunca tinha ido mal em matemática!*

Desde o início de nossas conversas, Felipe foi se mostrando um menino bastante curioso. Fez diversas perguntas, muitas mesmo, e de todos os tipos: “Onde você mora? Você tem filhos? Seu celular é da Vivo ou da Claro? Desde o início, contou algo bastante evidente: “Sou curioso!” Quando lhe perguntei sobre quais coisas despertavam mais sua curiosidade, ele me disse:

*Eu gosto de “curiá” [refere-se à curiosidade, à vontade de conhecer tudo o que observa], quando eu estou andando.*

Essa fala levou-me a inferir que talvez ele não percebesse a sala de aula como um lugar no qual se pode demonstrar curiosidade ou parecer curioso. Aos poucos, foi me explicando:

*A última vez que eu fiquei “curiando” um bicho, eu fiquei com medo! Eu nem imaginava, eu pensava que era uma lagarta comum. Aí, quando eu encostei o dedo nela, “rhum”...*

Em muitos momentos ao longo de nossas conversas, Felipe usou a palavra “medo”, para se expressar com relação às suas vivências escolares. Ao responder sobre as coisas que não gostava na escola, informou que não gostava dos meninos mais velhos de sua classe:

[não gosto] *Dos meninos de 12 anos da minha sala.*

Esses alunos eram os repetentes, alguns deles cursando o 5º ano pela terceira vez consecutiva. Outros já estavam até trabalhando como cobrador, em “Vans” de transporte coletivo alternativo; muitas vezes faltavam às aulas. Quando indagado acerca dos motivos para não gostar desses meninos, respondeu:

*Eu tenho medo que eles me batam... Mas é difícil eles me baterem. Mas, eu tenho medo deles.*

Esses meninos mais velhos estão já entrando na adolescência e, assim, diferenciam-se dos mais novos, como é o caso de Felipe. Essa diferenciação se dá em virtude das diferenças de idade e, especialmente, das diferentes experiências fora da escola. Por exemplo, o fato de alguns alunos já trabalharem ou estarem, inclusive, enveredando por caminhos incertos e perigosos, afastava a convivência entre os integrantes da sala. Conforme o professor Rafael disse:

*Eu vou falar, principalmente, de um aluno meu, que fala: ‘ Eu não perco o meu tempo, professor. Eu não preciso estudar. O meu amigo não estuda: ele faz isso, ele trafica, ele vende drogas e ganha mais que um professor! Pra que eu vou perder o meu tempo?’ Esse é o caso dos dois alunos meus que são os mais velhos da sala. Se prestar atenção, eles já estão em cada roubada! Feia...*

Assim, é possível entender com mais clareza as razões pelas quais Felipe se considera diferente dos meninos mais velhos de sua classe:

*Tem uns meninos na minha sala, que são bem diferentes, porque assim... eles já trabalham...*

Essa diferença faz com que Felipe tenha medo deles, mas, quando alguém ‘confiável’ está por perto, esse medo aparentemente desaparece:

*Nesse exato momento, eu não vou estar com medo, porque eles não vão estar aqui pra me bater, né?*

Esse alguém, no entanto, não inclui o professor, uma vez que, mesmo com sua presença em sala de aula, ele sente, às vezes, medo dos maiores:

*Fico [com medo] mesmo com o professor lá...*

As falas de Felipe também apontam outras veredas de entendimento acerca dos sentidos e significados do fracasso escolar: o fato de ser um menino curioso poderia caracterizá-lo como um bom aluno, uma criança interessada e atenta, que a todo o momento faz perguntas. Mas esse comportamento parece não ser considerado por Felipe como algo positivo, que sinaliza um menino ativo e interessado. Ao ser indagado sobre o que ele considerava ser um bom aluno, e se ele poderia apontar alguma criança em sua sala que correspondesse a essa descrição, responde:

*Todos os alunos são bons alunos, só que eles fazem muita bagunça.*

Essa fala revela um outro aspecto: a relação que estabelece entre ser bom aluno e um tipo de comportamento. Ao ser questionado, em seguida, sobre o que considerava ser um aluno inteligente, a mesma relação aparece, dessa vez entre inteligência e um bom comportamento. Em suas palavras:

*Inteligente, pra falar a verdade, acho todo mundo, porque ninguém é burro.[...] Pra falar a verdade, se todo mundo prestasse atenção, todos iam saber [o que foi ensinado]. [...] É porque eles não são burros, só que eles não prestam atenção e, depois, não sabem.*

Aqui, é possível inferir que o sentido e o significado atribuídos por Felipe ao que é ser um bom aluno é semelhante ao sentido que atribui a um aluno inteligente, estabelecendo, portanto, uma forte associação entre ser inteligente, ser bom aluno e ter bom comportamento. Esse entendimento parece ainda mais plausível quando, ao ser questionado sobre o que seria um aluno menos inteligente, a mesma relação aparece novamente, como mostram suas palavras:

*Menos inteligente é o Adriano e o Gabriel: só fazem bagunça; Ele [Gabriel] leva tudo na brincadeira, ele não gosta de estudar.*

Tendo em vista que Felipe já havia utilizado muitas vezes a expressão “prestar atenção”, é oportuno, neste momento, destacar as falas que se referem ao seu modo de se perceber como aluno em sala de aula, na medida em que ajudam a compreender o significado e o sentido que ele atribui a si mesmo.

*Eu presto [atenção], mas ainda tenho dificuldade. Por exemplo, o professor fala alguma coisa comigo e, aí, eu presto atenção. Mas qualquer coisa, qualquer coisinha que me faça distrair, eu esqueço [a matéria] depois.*

*Gosto [de estudar]. Quando me distraio, fica difícil de me concentrar... Aí, fico na brincadeira.*

Felipe parece considerar que um bom aluno, ou um aluno inteligente, é aquele que presta atenção. No entanto, por mais que se esforce, não consegue manter sua atenção por muito tempo e, conseqüentemente, acaba por se esquecer da matéria que, supostamente, o professor trabalhou junto à sala. Assim, percebo que se Felipe não tem uma visão positiva de si mesmo, é, também, porque esse é o sentido que lhe é atribuído pelos adultos em seu entorno. Com relação a essa questão, González Rey (2003) afirma:

Os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais; portanto, têm um momento de expressão ao nível individual, e um no nível social, ambos gerando consequências diferentes, que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual. A subjetividade social não é uma abstração, é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. A atuação dos sujeitos concretos é de forma simultânea individual e social, e a forma como suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que essas ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro dos quais cobram vida (pp. 205-206).

Conforme já tratado, esse entendimento de Felipe acerca de sua pessoa vai sendo construído na e pelas relações estabelecidas com sua família, a comunidade e, ainda e em especial, com as pessoas com as quais se relaciona na escola: professores, funcionários e demais alunos, com destaque para os de sua classe. Foi possível perceber, então, que, na fala de Felipe, existem ocasiões em que ele “não é, assim, muito bom” e outras, notadamente quando menciona sua família, que se percebe de forma mais positiva. No momento em que desenhava, disse a ele que seu desenho estava ficando bonito. E ele respondeu:

*Tudo mundo lá de casa fala isso: – “o Felipe desenha bem”. [Mas] precisa ver a minha prima, ela desenha bem; todo mundo fala assim: “o Felipe desenha bem”, [mas] eu não acho que eu desenho bem, não.*

Parece-lhe ser difícil concordar com as qualidades positivas que outras pessoas lhe atribuem; é quase como se ele não tivesse nenhum traço ou atributo a valorizar. No próximo núcleo, outros aspectos importantes, que favorecem a compreensão sobre o movimento de Felipe a respeito das condições cotidianas vivenciadas na escola, serão apresentados.

**Núcleo 2: Ausências do professor:** *“O professor não fica dentro da sala. Assim, depois que faz a lição, ele vai beber café, aí quando ele volta está todo mundo bagunçando!”*



No decorrer de minhas conversas com Felipe foram surgindo aspectos que auxiliaram a delinear alguns dos sentidos e significados atribuídos às suas experiências de fracasso escolar. Para a elaboração desse núcleo, foram aglutinados os indicadores: a) *Visão sobre a escola*; b) *Percepção de si na relação com o professor*.

Os conteúdos mais reveladores da fala de Felipe são os que se referem aos seus temores. Conforme já mencionado, o menino, em muitos momentos, usou a palavra “medo” para se referir ao que sentia, especialmente quando tratava da ausência do professor em sala de aula. Espontaneamente, Felipe me disse:

*O professor não fica dentro da sala. Assim, depois que faz a lição, ele vai beber café e, aí, quando ele volta, está todo mundo bagunçando!*

Com isso, muitas brigas e confusões entre os demais alunos acabavam ocorrendo. Na opinião de Felipe,

*A maioria delas começa por causa de brincadeiras de mau gosto, que andou tendo, ontem mesmo quase teve uma briga, quase...*

No momento seguinte, contou como se formou uma das brigas ocorridas:

*Uma menina, acho que ela é maior que eu, acho que o João fez uma brincadeira de mau gosto com ela, e ela não gostou. Ela deu um tapa no João. O João levantou e começou a jogar ela nas cadeiras. As cadeiras caíram no chão. Aí, o professor pegou o João pelo braço e, aí, ele começou a chorar [...] Aí, quando o professor saiu, os dois ficaram assim: batendo mais!*

Outra questão que vale ser ressaltada, em relação às ausências do professor, diz respeito à desordem que reina em sala de aula. Na concepção de

Felipe, a bagunça acaba por distraí-lo muito, a ponto de ele não conseguir resistir. Assim ele se expressou:

*Hoje, eu estava fazendo uma lição. Eu estava o maior concentrado, com a maior vontade de fazer, né. Aí, estava fazendo a lição, escrevendo. Aí, o professor saiu da sala e todo mundo levantou. Aí, um aluno começou a fazer gracinha, um negócio lá. Eu rachei o bico...*

Devido ao ambiente de sala de aula apresentar-se caótico para Felipe, “é o maior “stress” na minha sala!”, e ao mal estar que isso lhe causa, ele parece sentir medo de lá estar:

*Eu fico com medo [quando o professor sai da sala].*

Ao ser questionado sobre como seria se o professor não se ausentasse tantas vezes da sala de aula, respondeu:

*Aí, eu não ia ter medo!*

Acreditamos que esse sentimento tão desagradável – o medo – decorra de episódios em que ele acabou se desentendendo com outro aluno que o machucou. Vejamos sua narrativa:

*A gente estava fazendo umas continhas... Aí, ele [o outro aluno] falou, assim, que eu estava copiando dele. Eu falei que eu não estava! Aí, ele puxou meu caderno e eu segurei. Ele rasgou o meu! Aí, eu falei assim: agora, me dá o seu pra eu rasgar. Aí, ele: [disse] não! Puxou, assim, e falou que eu rasguei. Aí ele me deu um soco...*

Quando perguntei se o professor soube do ocorrido, ele respondeu negativamente:

*Ele [o professor] não estava na sala. Aí, ninguém contou....*

Ninguém contou e nem mesmo Felipe. Muito provavelmente, o menino calou-se em virtude da forma como vê o professor, isto é, de sua concepção de que o professor é nervoso. Ele disse:

*Porque ele [professor] não tem paciência, também. Quando a gente apronta, ele fica muito nervoso, né? Qualquer criança que tiver fazendo bagunça, ele vira e fala: – vai sentar ali! Ele fala nervoso, porque ele já está irritado...*

Talvez estejam aí os conteúdos mais importantes para a compreensão dos sentidos e significados que ele atribui às suas experiências escolares negativas. Como é possível perceber, além de medo das saídas do professor da sala de aula, ele também o experimenta quando o professor encontra-se presente. A figura do professor assusta-o. Ao ser novamente questionado o motivo de não ter contado ao professor sobre a briga acerca do caderno, ele disse:

*Não sei, parece que eu tenho medo dele [o professor], alguma coisa assim...*

No momento seguinte, completou:

*Fiquei com medo de ele [o menino] me bater de novo.*

Muito provavelmente, o medo vivenciado por Felipe em relação ao professor traz consequências para sua aprendizagem. De fato, há ampla evidência de que a interação professor-aluno se constitui em fator fundamental na apropriação de novas informações, modos de pensar e de agir, como apontado no capítulo 2 e, também, sob a perspectiva Vygotskiana.

Dessa maneira, o medo sentido pelo aluno é entendido, aqui, como algo que barra, dificulta, impede mesmo, uma trajetória escolar bem sucedida. Felipe

não tem, em razão desse sentimento, a quem recorrer em caso de dúvida; ele não pede ajuda ao professor:

*Eu não pergunto para o professor, porque eu tenho medo.*

E por que motivo, perguntei a Felipe:

*Não sei por que... Ele vai só explicar, mas eu tenho medo [...] Tenho medo que ele olhe pra mim e brigue comigo.*

Fui compreendendo melhor, ao longo de nossas conversas, esse medo em relação ao professor Rafael. Na realidade, esse medo já existia mesmo antes de Felipe ser seu aluno. Na comunidade, todos conhecem Rafael, afinal ele já ministra aulas na escola “de cima” há mais de uma década! Conforme ele mesmo me explicou, há pais que gostam de seu trabalho e também há os que não o apreciam:

*A comunidade também diz isso... Como eu estou aqui... tem gente que não gosta [do meu trabalho], porque eu sou meio que casca de ferida... A turma fala que eu sou muito bravo, que eu sou muito chato! Mas tem alguns pais que, até hoje, falam: – Rafael, olha, de 0 a 10, se eu puder colocar o meu filho com você... Eu tenho certeza que muitos querem e, também, que muitos não querem [que o filho estude na sala dele], porque ‘é o meu bibelô’ [do pai], porque eu não sou um professor carinhoso. Eu não tenho que receber nenhum carinho de nenhum aluno. Eu vim pra fazer o meu trabalho e esse negócio de ficar... Se você observar, nem as meninas têm aquela coisa toda, não! Pra mim, todo mundo é igual. Todo mundo leva bordoadas iguais, senta, fecha a boca, vamos trabalhar, gente. Eu não tenho que tá aqui pra vocês gostarem de mim. Eu sempre pensei isso: eu tô aqui pra fazer o meu trabalho, da melhor forma possível. Carinho, eu tenho os meus filhos pra me dar. Amor, eu tenho os meus filhos pra me dar. Aqui, vocês são meus alunos e eu sou o professor de vocês. E então, sempre tive esse pensamento. Esse negócio aí, de meu aluno querido... Não, querido, não! Todos são queridos, mas desde que produza. Tem que trabalhar! Amor e carinho, a gente tem dos filhos, pra receber e dar.*

Como é possível observar, na concepção do professor Rafael há uma dicotomia muito grande entre afeto e cognição, algo que se opõe radicalmente ao que se defende neste estudo. Ainda que seja verdade que o papel do professor não implica dar e receber amor, não há como não considerar que respeito e

tolerância são instrumentos vitais de qualquer docente. Nesse sentido, os afetos e a cognição são, de fato, dois lados de uma mesma moeda. Rafael não dá nem recebe amor de seus alunos. O afeto é outro, mas continua sendo afeto: medo, intransigência, autoritarismo, pouco caso. Essa postura, tal como percebida por Felipe e por parte da comunidade escolar, é divulgada e, portanto, de todos conhecida. O temor não precisa de apresentação formal. Ele se manifesta mesmo na ausência de qualquer interação, trazido pela experiência do outro, pela significação dada pelo outro. Assim, ao receber, no primeiro dia de aula, a notícia de que seria aluno de Rafael, veio o desalento. Essas foram as suas palavras:

*Eu estava entrando na escola [1º dia de aula], eu estava com meu amigo Mauricio. Aí, ele [professor] falou assim: – alunos do Rafael!” Aí, começou falar os nomes e, aí, eu falei: – não, não fala Felipe, não fala! Aí, ele falou Felipe da Silva! Aí, eu fiquei com medo! Nossa! E falei: – nossa, eu peguei o Rafael.*

Após minha indagação, procurando entender por que havia se sentido daquela maneira, Felipe respondeu:

*Porque todo mundo falava assim: – o Rafael é nervoso, é nervoso. Aí, eu não queria pegar o Rafael, não.*

Diante disso, concluí que esse professor, em particular, tinha para esse menino um sentido muito doloroso. Não era alguém, como ele mesmo dizia, “legal”, nem mesmo era alguém interessante. Ele era – e continua sendo – muito ameaçador, algo que não é de imediato apreensível no adjetivo “chato”, empregado pelo garoto.

*É chato, o meu professor.*

E, por conta disso, quase não havia interação entre ambos:

*Eu não sou muito de me enturmar com o meu professor, eu nunca fui de me enturmar com o professor.*

Quando questionado se o professor não conversava com ele e com os demais alunos, mais uma vez e previsivelmente, a resposta foi negativa. As frases abaixo evidenciam isso mais claramente:

*Eu converso de vez em quando... Eu só converso com ele [professor] sobre lição. Outras coisas, não.*

*Algumas vezes, a gente conversa, quando ele [professor] está calminho.*

*Mas ele [professor] não conversa muito com a gente, não.*

Em uma de nossas conversas, Felipe contou-me como havia sido seu final de semana, passado no sítio junto ao pai-avô. Quando questionei se ele contava para o professor essas suas experiências fora da escola, tal como acabara de fazer, ouvi essa resposta:

*Não é o tipo de coisa que ele pergunta, não [final de semana] [...] Eu converso de vez em quando. Eu só converso com ele [professor] sobre lição, outras coisas, não.*

Crianças que não contam para seu professor como vivem, o que estão conhecendo do mundo, não são, evidentemente, crianças conhecidas. Como é que se ensina a quem não se conhece? Perguntei a Felipe se o professor ensinava bem as crianças, notadamente as que tinham mais dificuldade para aprender. Ele me disse:

*Quando a criança não quer aprender, ele não ensina. Ele fala assim: – já que você não quer aprender, fica na sua casa, perturbando a sua mãe! Ele [professor] não gosta que fique perturbando ele, quando ele está explicando as coisas.*

Diante das colocações de Felipe e a partir das observações realizadas em sala de aula, é possível inferir que quando uma criança tem alguma dificuldade ou

mesmo alguma dúvida, ela não pode ser solucionada. O não entendimento pode ser compreendido, por Rafael, como desatenção e daí a se repreender e humilhar é um pulo. Tudo isso alimenta o sentimento de temor que Felipe sente. Se alguém não conhece os alunos, não esclarece as dúvidas que surgem no dia a dia, é também esperado que não elogie as crianças. E, de fato, Felipe confirmou o que já sabia:

*O único professor que nunca me elogiou foi o Rafael – o único!*

Logo em seguida, explicou-me por que isso não acontecia:

*Porque eu faço bagunça [portanto, o professor não elogia].*

Novamente, fica fácil perceber que, para Felipe e, possivelmente, para seu professor, um aluno para ser elogiado não pode bagunçar. E se ele gostaria de ser elogiado, a resposta novamente é direta:

*Eu gostaria [de ser elogiado], porque agora eu já parei de fazer bagunça... Eu não estou fazendo muito, mas...*

O menino reafirma outra vez a articulação bom comportamento e bom aluno. Perguntado se Rafael elogia os demais alunos, respondeu “*não muito*”. Insisti: “*nem um pouquinho?*” E, apenas naquele momento, foi-me apontado que apenas os alunos que não fazem bagunça são elogiados pelo professor:

*Quando esta criança faz tudo certo, não faz bagunça, não conversa, ele fica elogiando, como com a Fabiana, a Helena, a Giovana...*

Mas professor é sempre professor, de modo que Felipe ora o considera “chato”, ora pensa que ele é seu amigo:

*Eu acho [que o professor é amigo], porque quando eu começo a conversar com ele [professor], aí eu já penso nisso, já.*

Felipe contou-me também sobre a possibilidade de ser reprovado na série com o professor Rafael e justificou-se assim:

*...pois a maioria das pessoas da minha casa repetiu com ele.*

Contudo, ao falar disso, em momento nenhum faz referência ou estabelece qualquer relação com seu desempenho na escola. Para ele, a reprovação se dá, possivelmente, porque o professor é bravo, chato e porque dele se sente medo; um medo que é reforçado pelas pessoas de sua família, especialmente por sua mãe:

*[a mãe fala]: Felipe, se você não melhorar essas notas, você fica sem videogame e repete. Você sabe que pra repetir com o Rafael é um dois. [...] Você está na escola e, se você repetir, você fica sem videogame e sem computador.*

Outra questão que se revela pela fala de Felipe é o fato de que, na concepção de outros alunos, quem tem mais de 11 anos e estuda na escola “de cima” é considerado “burro”, especialmente pelos alunos da escola “de baixo”. Segundo o que Felipe me contou, eles acabam “tirando sarro” de quem se encontra nessa situação, ou seja, os alunos repetentes. Assim ele falou:

*Ele [estudante da escola de baixo] tava descendo e, aí, falou assim: – quantos anos você tem menino? Aí, eu falei? – Dez. Aí, o Pedro [amigo que estava junto] falou “zoando”: – eu tenho 11. Aí, o moleque falou: – Que escola você está, na de cima ou na de baixo? Aí, ele falou assim: – Na de cima. Aí, ele falou assim: É burro! Ficam chamando a gente de burro...*

Acredita-se que Felipe tenha receio em repetir o ano por dois motivos. Primeiro, porque isso causa um extremo desconforto: implica perder o grupo-classe, ficar longe dos amigos, ouvir as reprimendas da família, perder tempo e, pior, ter que suportar as zombarias maldosas de outros alunos. Além disso, repetir



o ano significa, nessa escola em particular, fazer parte do grupo de alunos que estudam na escola “de cima” e têm mais de 11 anos, condição que implica ser rotulado de “burros”.

De acordo com Felipe, a escola é considerada como um lugar que serve

*Pra aprender a ler, escrever, a fazer amizade e só!*

Ao finalizar sua fala, ao enfatizar o “só”, parece não encontrar outros propósitos para o espaço escolar. O menino relatou que as coisas e os momentos que ele mais gostava na escola eram

*...a hora do recreio. Eu brinco bastante. Eu gosto de Educação Física e PROERD.*

Vejamos como ele explica essas suas preferências:

*Porque a gente brinca, a gente faz atividades legais, a gente tem PROERD, a gente tem Educação Física. [...] A gente brinca de bola, faz esporte, e de PROERD. Ele [o instrutor] ensina a não usar drogas, ensina que a gente não deve fumar, fala pra gente não beber quando a gente crescer...*

O PROERD, para relembrar, era ministrado por um policial militar, duas vezes na semana, em aulas de aproximadamente 50 minutos, realizadas em salas de aula das turmas do 5º ano, caso da turma de Felipe. Em razão de serem em geral muito interativas, essas aulas conquistavam a atenção e o gosto dos alunos, como já foi visto anteriormente, quando se discutiu a fala de Sofia. Felipe, por sua vez, falava sobre a escola com certo entusiasmo, mas, quando lhe indaguei se esse era um lugar gostoso de ficar, obtive a seguinte resposta:

*Não muito. De vez em quando, eu tenho sono, dor de cabeça e, aí, fica mais complicado.*

## CAPÍTULO V. CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la?  
É a senha da vida, a senha do mundo.*

*Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Neste momento, serão discutidas e apresentadas as significações que construí, com base nos relatos das crianças participantes deste estudo, sobre as situações de insucesso escolar que vivenciavam. Vale ressaltar que as significações dizem respeito tanto às semelhanças identificadas nas falas dos sujeitos, como aos sentidos, cuja construção se dá com base em aspectos mais idiossincráticos e pessoais. Acredita-se que essa discussão faz-se aqui necessário, na medida em que possibilita, justamente, ir além desse plano e, aprendendo com o que foi nele discutido, passar para o da ação. Nesse sentido, é preciso envidar esforços para evitar, tanto quanto possível, situações que ocasionem mal-estar na clientela das escolas de um modo geral e, particularmente, na das públicas, uma vez que elas não constituem, efetivamente, uma escolha pessoal das famílias. De fato, as crianças ou jovens são alocadas às unidades escolares mediante critério de proximidade das residências dos alunos.

Como já dito no capítulo I, grande parte dos estudos que trataram da questão do fracasso escolar levaram em conta apenas o ponto de vista dos adultos, desconsiderando a forma como as próprias crianças configuram suas vicissitudes e infortúnios. Pesquisar essa questão espinhosa sob o prisma da criança constitui, portanto, uma contribuição nova para uma discussão antiga que, como pode ser vista, aguarda ainda soluções cada vez mais urgentes. Ao inserir a criança nessa discussão, segui a recomendação de vários autores, notadamente a de Malaguzzi (1999), para quem:

A conversa sobre a educação não pode estar confinada à sua literatura. Essa conversa, que também é política, deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças mais amplas influenciam o modo como os seres humanos – até mesmo crianças pequenas – lêem e lidam com as realidades da vida. Elas requerem a emergência, nos níveis tanto geral quanto local, de novos métodos, de conteúdos e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais (p. 71).

Após diversas leituras da análise e interpretação dos dados apresentados no capítulo anterior, algumas semelhanças foram encontradas nos relatos de Sofia e Felipe. Nesta direção, vale insistir na tecla tão conhecida que é a de que só se é aluno, quando se conta com um professor. A precariedade da interação das crianças com o regente de sua classe acaba, como já apontado em estudos anteriores, comprometendo todo propósito da escolarização. Sem ensino, a criança não se desenvolve, uma vez que, de acordo com a perspectiva Vygotskiana, é o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento, em uma relação recíproca: o novo desenvolvimento permite novas aprendizagens. Dessa forma, interações precárias, dentro e fora de sala de aula, do professor com as crianças, tomam, conforme se pôde concluir, diferentes dimensões, ainda que todas elas trágicas. Felipe sente-se temeroso diante da postura autoritária que percebe em seu professor e, por isso, evita entrar em contato com ele. Sofia, por sua vez, busca sem sucesso um pouco de aprovação e, por não saber como a obter, uma vez que sempre fracassa, está prestes a desistir de aprender.

A pouca e inadequada interação professor-alunos gera o que dela se espera, ou seja, sentimentos negativos e prejudiciais à constituição de um aluno aprendiz: medo, desolação, sensação de não-valoria, ou seja, a sensação de que não se merece ser ensinado, acompanhado e valorizado. Essas emoções denotam as marcas da subjetividade de Felipe e Sofia. Elogios – que há muito tempo estão incluídos na tradição do bom ensino – parecem não serem considerados importantes pelo docente. Passando por cima do que diz o bom senso educacional, o professor Rafael prefere ser visto como alguém que não tem tempo nem paciência para perder com “maus” alunos. Assim, as duas crianças, sem reconhecimento de suas conquistas e sem auxílio para superar as dificuldades do aprender, acabam acreditando que lhes falta “inteligência” e

“capacidade”. De fato, ambos, de formas distintas, percebem-se como alunos malogrados, a despeito de se empenharem em se sair bem na escola.

O professor Rafael mostra estar vinculado a uma concepção de ensino equivocada quanto à forma de tratar os alunos. Em sua fala, fica claro que afetos positivos estão excluídos da interação que mantém com os alunos: “*Carinho, eu tenho os meus filhos pra me dar. Amor, eu tenho os meus filhos pra me dar. Aqui, vocês são meus alunos e eu sou o professor de vocês*”. No entanto, seres humanos, sobretudo os que se encontram sob a custódia e supervisão de um adulto na condição de filhos ou de alunos, precisam de carinho e, sempre, de respeito que, segundo La Taille (2006), constitui um dos principais valores morais, senão o mais básico. Diz isso para lembrar que todo ser humano tem uma dignidade própria, que precisa ser respeitada para que possa se desenvolver adequadamente, entendendo sua diferença e aceitando a dos outros.

Respeitar significa perceber o outro na sua diferença, em sua alteridade e, sobretudo, aceitá-lo para que ele, o outro (sempre, mas em especial quando crianças ou jovens), confiando nos adultos, possam se aprimorar e/ou se superar. Respeitar, portanto, implica valorizar e, não, menosprezar as crianças. Implica não as fixar em um mesmo lugar ou posição, nem manter com elas uma relação de coerção. Respeitar é ajudar as gerações mais jovens a se apropriarem do mundo em que nasceram estrangeiras e preservar, nelas, os sentimentos positivos que mantêm acerca de si mesmas. Mas Rafael, o professor, não faz nada disso, em sua pouca empatia diante de crianças. E, ao assim agir, negligencia que:

O modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal (Malaguzzi, 1999, p. 77).

Nesta direção, é importante lembrar que os seres humanos e, particularmente, as crianças, são sensíveis ao olhar do Outro. De fato, esse olhar

externo, ao ser apropriado, é constitutivo da subjetividade. Daí que crianças, ao serem olhadas com descrença, desacreditam também de si mesmas. De igual modo, ao serem tratadas rudemente, entendem que só assim merecem ser tratadas. Pouco a pouco, elas passam a ser ninguém e a nada valer para si mesmas. Vem então a angústia, o sofrimento e a impossibilidade de ver a experiência educativa e o convívio com o professor como uma oportunidade prazerosa e única de interagir com adultos interessantes, que vão, pouco a pouco, descortinando para elas novas formas de pensar, de sentir e de agir em um mundo paulatinamente melhor entendido e dominado.

A literatura está repleta de autores que mostram a relação de interdependência entre as crianças e os adultos a sua volta. Mas ninguém fala disso melhor do que Lahire (2004), quando diz: “[...] ninguém é ‘esperto’, ou ‘dependente’, ou ‘fatalista’ no vazio. Cada traço que atribuímos ao indivíduo não é seu, mas corresponde mais ao que acontece entre ele e alguma outra coisa ou pessoa (p. 18)”. Assim, pode-se inferir que a maneira como Rafael se relaciona com Felipe e Sofia e, possivelmente, com as demais crianças (e – por que não dizer: do jeito que as vê), contribui para que eles se vejam de uma forma negativamente valorada.

Dessa maneira, entra-se em um ciclo vicioso: a forma como os professores (e toda e qualquer pessoa) interage com os alunos (e todo e qualquer indivíduo) leva crianças e jovens a construírem uma visão de si que acaba por dificultar e, muito freqüentemente, a impedir, movimentos de transformação. Assim, lembra Franco (2001), se a interação social é constitutiva dos sujeitos, e se ela for ruim, é importante, urgente e necessário que ela seja modificada. A questão é como fazer isso, quando o professor, sem nenhum pejo, como visto, afirma que seus alunos têm “preguiça de pensar”.

Essa visão depreciativa a respeito das crianças encontra-se intimamente articulada à significação constituída pelas crianças participantes acerca do que acham de si enquanto alunos. Além de Rafael não ver neles qualidade, mais grave ainda é não se dar conta de que são crianças diferentes, que precisam ser reconhecidas em suas peculiaridades para poderem chegar a ser iguais. Ao dizer que todos são iguais para ele, reduz as possibilidades de lhes dar atenção

diferenciada em seus percursos cognitivo, afetivo e social. Mesmo quando Felipe e Sofia atuam como o esperado – permanecendo quietos, de bocas fechadas e se esforçando para prestar atenção em sala de aula – não são vistos de maneira positiva e nem seus esforços são notados. Com isso, a frustração aumenta, como, também, a sensação de incapacidade.

Este estudo mostrou que as significações que as crianças tendem a dar às situações de insucesso escolar vivenciadas são fonte de sofrimento, temor e de desamparo. Se há algo bom na escola? As crianças apontam apenas o brincar. A escola, como ela é entendida, não faz sentido na experiência desses alunos: ela não representa a possibilidade de aprender e de se desenvolver e, assim, como supor que ela tenha importância em suas vidas? Nesse sentido, a escola acaba não suprimindo as necessidades educativas de Felipe e Sofia e, por conta disso, eles pensam que fracassam na escola porque nela não aprendem. Consequentemente, esse fracasso implica uma sociedade pouco informada e pouco crítica, de seres facilmente manipuláveis (SEVERINO, 2002).

É preciso mudar esse estado das coisas, algo que não é facilmente alcançado. Faltam professores bem formados, capazes de liderar as gerações mais novas, fornecendo-lhes instrumentos e ferramentas construídos pela humanidade em sua história. Reconheço que não há saídas simples para mudar a realidade educacional brasileira. Acredito, no entanto, que existem possibilidades. Quando leio Fullan (2009) falar da escola como centro de formação profissional, no qual todos, reunidos em torno de um projeto pactuado, cooperam no sentido de construir uma escola onde seja possível ensinar e aprender para alunos e professores, sinto-me revigorada. Percebo que essa é a direção. Contudo, para que ocorra uma transformação em grande escala nas salas de aula do Brasil, é essencial demandar novas iniciativas dos governos federais e estaduais. São eles que, na condição de zeladores da educação pública, devem zelar, também, pela formação e desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas redes públicas. Podem exigir resultados, proporcionar incentivos e promover capacitação.

Assim, parece-me fundamental cuidar da formação dos profissionais que atuam no sistema de ensino público brasileiro, preparando-os para dar vida aos

conhecimentos escolares, construir, junto com as crianças, um sentido àquilo que se está aprendendo, em um relacionamento que busca facilitar a permanência bem sucedida na escola. Isso implica pensar que um processo de ensino e aprendizagem de boa qualidade se dá sempre entre sujeitos – sujeitos professores e sujeitos alunos – que ocupam posições distintas e complementares. Para ensinar, além de uma sólida formação básica, o professor necessita realizar cursos de formação continuada, algo que pode ajudá-lo a cumprir outra de suas tarefas básicas, que é a de refletir sistematicamente sobre a qualidade com que desempenha seu ofício. Isso pode ser feito de vários modos, mas o mais importante, em minha opinião, é por meio da observação dos alunos: eles estão aprendendo na quantidade e na qualidade desejada? Que tipos de erros cometem mais freqüentemente? Encontram prazer em vir para a escola? Gostam de aprender acerca de si mesmos, dos outros em sua volta e do mundo que os cerca? Conseguem trabalhar em conjunto? Inquietam-se diante da forma caótica que se lida com o meio ambiente? Percebem a relação entre o modo de vida e a saúde?

Um professor só responde adequadamente a essas questões se elas forem centrais para todos os que trabalham na unidade escolar, daí a importância do projeto político pedagógico. No entanto, se presente por lei nas escolas, esse projeto, na maior parte das vezes, é encarado como apenas mais um documento escolar. Muitos, nem mesmo sabem que o projeto político pedagógico expressa (ou, pelo menos assim se supõe) a intencionalidade daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a saber: os funcionários, os professores, os especialistas, os gestores, os alunos e suas famílias, bem como a comunidade mais ampla em que se encontram. E essa intencionalidade, que almeja a transformação social, é essencialmente política e ética, pois diz respeito ao que se espera do futuro e das novas gerações.

Isso também não se faz presente na escola investigada. Assim, sua direção se engana quando pretende que Rafael assuma a posição de coordenador pedagógico, algo que diz respeito à liderança necessária para orientar a equipe de professores e para encaminhar decisões no sentido de melhorar a atuação de cada docente e de seu conjunto. Rafael poderia exercer

essa função? Certamente, não. Nada mais distante de seu perfil. Esse convite equivocado revela que a escola não discerne bem seu papel profissional, ao desconhecer as exigências do cargo de coordenador pedagógico e ao não discernir quem o pode, legitimamente, exercer. Como percebido, esse professor mal coordena sua própria sala de aula.

Além da importância dos aspectos pedagógicos, a formação política, indissociável da formação ética, também merece cuidados. Em termos de escola, ela implica que não basta apenas refletir: é preciso fazê-lo, de forma crítica, sobre a escola em que se leciona (suas relações de poder, seus grupos rivais, suas principais fontes de atrito, as formas de solucionar conflitos etc.) e sobre si mesmo. Essa reflexão crítica é importante para que não se adote ingenuamente os preconceitos tão presentes no ideário pedagógico (os alunos são desvalidos, indisciplinados e pouco motivados; suas famílias são desestruturadas, não educam seus filhos e nem se interessam pelos assuntos escolares etc.) e para que os conflitos humanos sejam vistos como parte necessária dos processos de mudança. Alguns princípios são centrais para lidar, de maneira respeitosa e ética, com os impasses políticos que barram a transformação da experiência escolar:

- primeiro, há que se explicitar as razões pelas quais se segue um ou outro curso de ação, expondo o ponto de vista com clareza, para que elas não fiquem implícitas nem ocultas;
- segundo, nortear a vida escolar e, notadamente, a relação professores-alunos, pelo diálogo, aprendendo a escutar argumentos contrários, defender os próprios, fazer concessões e alterar o próprio ponto de vista, se esse for o caso;
- terceiro, não jogar para o grupo responsabilidades que são de todos, inclusive a de se pronunciar, respeitosa e civilizadamente, contra aqueles que, eventualmente, querem impor idéias que não foram devidamente discutidas.

Por estar tão de perto ligada ao amanhã, a formação docente diz respeito não apenas a aspectos relacionados ao conhecimento e à didática, mas – e eu



diria notadamente – à paixão, desejo e compromisso, exigindo, assim, sabedoria, para lidar também com os afetos (Hargreaves, 1995). Presentes em todas as interações, eles podem auxiliar em muito a formação das maneiras de pensar, sentir e agir dos adultos de amanhã. Guiados com sabedoria e temperança, os afetos concorrem para que se aprenda a discernir entre os melhores e piores caminhos (e, não, como é tão comum, entre os caminhos certos e os errados), algo fundamental em uma sociedade tão incerta como a dos dias de hoje. É urgente, portanto, que se abra espaço, na formação dos professores, para que se aprenda a lidar com as emoções (em especial as negativas), por que isso, tal como os preceitos morais, a ética e a cidadania, não se aprende de forma espontânea, sem a ajuda de um mestre.

Afetos, além de discutidos, precisam ser direcionados. De nada vale pregar respeito, honestidade e generosidade enquanto abstrações, se tais virtudes não tiverem a devida concretude nas relações interpessoais, nos comportamentos escolares, no processo de ensino e aprendizagem. Abstrações desse tipo exigem um clima de respeito e confiança. Os bons mestres estabelecem ligações, por meio de suas falas, entre comportamentos e atitudes. Tudo isso cria uma base segura para que os alunos possam observar, perguntar, criticar, experimentar e aprender. Uma boa escola e um bom professor podem converter conhecimentos acadêmicos em aprendizagens escolares significativas de uma forma agradável e desafiante. Um professor, para quem a experiência escolar diz respeito apenas ao intelecto, destrói algumas das bases daquilo que se almeja da escolarização. Por outro lado, o docente que entende qual é seu real alcance fará da passagem pela escola algo valioso e estará, mesmo que não o saiba, promovendo a transformação que aqui se almeja.

Sofia e Felipe, mais do que se representarem, representam uma grande parcela das crianças que têm vivido experiências negativas em seu processo de aprendizagem. Já se encontram, tal como os meninos repetentes da turma do 5º ano que estudam na ‘escola de cima’, correndo o risco de enveredar por caminhos perigosos, desperdiçando suas vidas. Certamente a situação da educação brasileira é altamente complexa e envolve a necessidade de diferentes medidas e tomadas de decisões em diversos níveis. Contudo, é sempre preciso,

para chegar a algum lugar, dar um primeiro passo no sentido de impedir que as situações de insucesso escolar continuem a ser reproduzidas na e pela escola, roubando das crianças os direitos de aprender, de se desenvolver, de construir uma imagem positiva de si e, mais importante: vir a ser, futuramente, um cidadão capaz de pensar criticamente, de sentir e agir, levando em consideração valores éticos e políticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 26 n. 2. Brasília, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica in BOCK, A. M. B. et al. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C. M.; SANCHEZ, S.G. Reflexões sobre sentido e significado. In Bock, A. M.B.; GONÇALVES, M. da G. M. (org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

BOAZ, C. e NUNES, M. L. T. *Caracterização das queixas de meninos e meninas em clínicas-escola nos últimos 30 anos*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia, PUC-RS, 2009.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHISKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual das crianças em idade escolar. In: LEONTIEV A. et al. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4 ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007.

BOURDIEAU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998/2008.

BRANDÃO, Z.; BAETE, A. B e ROCHA, A. D. *Elaboração de um programa de formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau*. Rio de Janeiro: PUC/CEAT, 1980.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicol. Teor. Prat.* v. 7. n.1. São Paulo, jun. 2005.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 35-42.

CARDOSO, F. L.; SABBAG, S.; BELTRAME, T. S. Prevalência de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em relação ao gênero de escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*. 9 (1): 50-54, 2007.

CARVALHO, A.; BERALDO, K.; SANTOS, F.; ORTEGA, R. Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicol. Cienc. Prof.* v. 13, n. 1-4, Brasília, 1993.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*. v. 9, n. 2, pp. 291-300, maio/ago, Maringá, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.121, pp.11-40. jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu* (22), pp. 247-290, 2004.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber*. elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, (1994/2007). p. XVII- XXXVI.

Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. (2009). *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 3*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade>. Acesso em 20 de abril de 2010.

CORREA, J.; MCLEAN, M. Aprendendo a ler e escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 12, n.2, Porto Alegre, 1999.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, S.H.V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 11-28.

\_\_\_\_\_. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicol. USP*. v.8 n. 1 São Paulo, 1997.

DAVIS, C. e ESPÓSITO, Y. L. Escola pública: um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 5: 29-49, 1992.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. C. e MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 141-157.

EGAN, K. *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Portugal: Dom Quixote, 1994.

FARIA A. L. G. et al. (Orgs.) *Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FARIA, G. G. G. de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições* – Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiás, 2008.

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 102-117.

FRANCO, A. F. *Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção social da auto-estima de alunos que viveram histórias de fracasso no processo de escolarização. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 7: 95-112, 1993.

GONÇALVES, Maria da Graça M. *Psicologia Sócio-Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, 2003.

\_\_\_\_\_. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês. Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOULART, A. R. *Desesperança aprendida: sentidos de alunos de uma escola pública sobre si mesmos como aprendizes*. Dissertação. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

GUALBERTO, I. C. *Repetência escolar na 1ª série do 1º grau: onde buscar a solução?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 1984.

HARGREAVES, A. Development and desires: a postmodern perspective. In GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP – Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 28 de maio de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2009). *Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/condiçãodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/indicsoais2009.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2010.

JACOB, A. V. *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia*. Tese (Doutorado em Saúde Mental). Universidade de São Paulo, 2001.

JANUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KUROSAWA, A. *Relato Autobiográfico*. Tradução de Roseane Barguil Pava. et al. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1995, 2004.

LA TAILLE, Y de. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, M. I. Repensando a escola – com a palavra: a criança da área rural. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 312-314.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança*. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-10.

MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.7, n. 3, pp.263-271, 1991.

MATURANO, E. M.; LOURENÇO, S. R.; LINHARES, M. B. e MACHADO, V. L. S. Avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In: MATURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. e ZUARDI, A. W. *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: Comissão de Pós-Graduação em saúde mental da FMRP/USP. 1997, pp.11-47.

MELO, N. T. C. de M. *Os sentidos e significados atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

MURTA, Agnes Maria Gomes. *Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade*. 2008. 222p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) PUC/SP. São Paulo.

NATIVIDADE, M. R. da; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A.V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, vol. 1, n. 1, janeiro-junho 2008.

NOGUEIRA, C.M. M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78 ISSN 0101-7330.

NOVAES, M. H. O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. In: PEREIRA, T. da S.(org.). *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, pp. 525-536, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVERO, M. E. C.; PALACIOS, C. V. R. Teste “Pareja Educativa”. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje Hoy*, año VI, nº 10, 1985.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. *Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito*. *Psicologia: reflexão crítica*, v. 17, n.1, Porto Alegre, 2004

PANTANO, T.; ZORZI, J. L. (Org.) *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PELISSARI, A. R. M. de S. *Dificuldades de aprendizagem em escrita: autoconceito e aceitação social*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.



PEREIRA, E. G. B. e FILHO, J. F. A. A construção das masculinidades: Os discursos e as imagens na Educação Física Infantil. *Revista Científica Internacional*. Ano 2. n. 8, julho/agosto, 1993.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. PLACCO, V. M. N. de S. (org.) São Paulo: Educ., 2000, pp.33-61.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. São Paulo: 2001.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. v. 20. n. Especial, pp. 137-162, jun./dez, Florianópolis, 2002.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3 ed. Petrópolis. Vozes, 1999.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho, pp. 145-168, 2006.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 43-51.

ROSENBERG, L. Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da grande São Paulo. São Paulo: *Fundação Carlos Chagas*. FINEP, 1981.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N. T. et al. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 113-123.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, N. T. et al. *Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 151-164.

SARMENTO, M. J. *A lógica das ações nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2000.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <SARESP.edunet.sp.gov.br/2008/>. Acesso em 13 de out. de 2009.

Sistema de Progressão Continuada em [www.crmariocovas.sp.gov.br/pro](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pro). Acesso em 28 set. de 2009.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – Disponível em <[www.inep.gov.br/basica/saeb/fault.asp](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/fault.asp)>. Acesso em 10 de out. de 2009.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.). *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 312-314.

SILVA, A. P. F. da S. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”*. 2009. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) PUC/SP. São Paulo.

TACCA, M. C. V. R. e BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor – alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, janeiro/abril, ano/vol. 13. n. 001. pp. 39-48. Universidade do Rio Grande do Norte, 2008.

TOMAZ, L. M. B. *Fracasso escolar: um estudo sobre o sentido atribuído por estudante da E.J.A.* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) PUC/SP. São Paulo.

TRISOTTO, R. M. de A. *Os sentidos e os significados do sucesso escolar para uma professora de escola pública*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) PUC/SP. São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WOLFF, O. Um estudo das causas do fracasso escolar no 1º ano das escolas primárias do Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. *Educação e Realidade*, (3); 67-105, 1978.

YAEGASHI, S. F. R. *Estudo descritivo dos problemas de aprendizagem de alunos de 1ª e 2ª série do 1º grau: o ponto de vista dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Maringá, Maringá, 1995.

YAEGASHI, S. F. R. *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Conversa com as crianças**

#### **1. DADOS PESSOAIS:**

**1.1. Nome:**

**1.2. Idade:**

**1.3. Escolaridade:**

**1.4. Escola:**

**1.5. Profissão dos pais:**

**1.5.1. Mãe:**

**1.5.2. Pai:**

**1.6. Estado civil dos pais:**

**1.7. Número de irmãos:**

**1.7.1. Número de irmãos que sabem ler:**

**1.8. Idade dos irmãos:**

#### **2. HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA POR ELA MESMA:**

2.1. Você pode me contar um pouco da sua vida, desde quando você nasceu?

2.2. O que você mais gosta de fazer? Dê-me exemplos.

2.3. O que você menos gosta de fazer? Dê-me exemplos

2.4. Como é sua casa?

2.5. Quem mora na casa?

2.6. Quem trabalha?

2.7. Quem cuidava de você quando era menor?

2.8. Quem eram seus amigos, quais são hoje?

2.9. Quais eram as brincadeiras? (até chegar à vida atual).

### **3. HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR:**

- 3.1. Você se lembra do primeiro dia que foi para a escola?
- 3.2. Qual era a escola?
- 3.3. Como foi o primeiro dia de aula?
- 3.4. Você se lembra da professora?
- 3.5. E os colegas?
- 3.6. O que foi mais gostoso e mais amedrontador?
- 3.7. Você acha que era mais gostoso antes ou agora?

#### **4. RELAÇÃO COM A ESCOLA E APRENDIZAGEM:**

- 4.1. Diga uma coisa que você acha fácil fazer ou aprender.
- 4.2. Diga uma coisa que você acha difícil fazer ou aprender.
- 4.3. Do que você mais gosta na escola? Por quê?
- 4.4. Do que você menos gosta na escola? Por quê?
- 4.5. O que você acha que é bom na vida? E na escola?
- 4.6. Porque você acha que as pessoas vão para a escola?
- 4.7. Você gosta da escola? Sim? Não? Por quê?
- 4.8. A escola é um lugar gostoso de ficar?
- 4.9. O que você mais gosta na escola? Dê-me exemplos.
- 4.10. O que é que você não gosta nessa escola? Dê-me exemplos.
- 4.11. Você gosta de estudar? Sim? Não? Por quê?
- 4.12. Como são as aulas? Elas são interessantes?
- 4.13. Como se sente quando vai à escola? (eu vou ler algumas palavras e você me diz a que mais combina com o que você sente na escola: preguiça; vontade; disposição; vergonha; raiva, entusiasmado; tristeza; medo; felicidade).
- 4.14. E seus amigos, quem são eles, como são?
- 4.15. Você acha que está aprendendo nessa escola? O quê?
- 4.16. O professor passa tarefas para casa?
- 4.17. Quais tarefas você gosta mais?
- 4.18. Você consegue fazer as tarefas sozinho ou pede ajuda? De quem?
- 4.19. Você acha que demora muito para fazer as tarefas de casa? E as da classe?
- 4.20. Qual aula você gosta mais? Por quê?
- 4.21. Como é um bom aluno?
- 4.22. E um mau aluno, como é?

- 4.23. Como é uma criança inteligente?
- 4.24. Quem você acha que é inteligente na sua classe? Por quê?
- 4.25. E quem você acha que é menos inteligente na sua classe? Por quê?
- 4.26. Se você repetiu o ano, foi por quais motivos? Como foi repetir o ano: bom, ruim, indiferente?

## **5. RELAÇÃO COM O PROFESSOR:**

- 5.1. Conta para mim: quem é seu professor? Você acha que seu professor ensina bem?
- 5.2. O professor conversa com os alunos em sala de aula? Dê-me exemplos.
- 5.3. O professor cuida bem dos alunos que têm mais dificuldade em aprender? Como?
- 5.4. O professor elogia os alunos? Quando?
- 5.5. E quando alguém erra o professor fica bravo?
- 5.6. Ele fala alto e mostra o erro para todos da sala?
- 5.7. Você já foi elogiado pelo professor? Quando?
- 5.8. Como você se sentiu?
- 5.9. Ele já ficou bravo com você? Quando?
- 5.10. Como você se sentiu?
- 5.11. Você acha que seu professor é seu amigo?

## **Anexo 2. Roteiro de observação em sala de aula**

### 2.1. Procedimentos de ensino e aprendizagem:

- 2.1.1. O professor sabe adequar o ritmo do ensino ao ritmo dos alunos?
- 2.1.2. O professor estimula o interesse dos alunos pelos conteúdos?
- 2.1.3. O professor relaciona os conteúdos a aspectos relevantes do dia a dia dos alunos?
- 2.1.4. O professor usa técnicas variadas de ensino?
- 2.1.5. O professor usa técnicas variadas de avaliação da aprendizagem?
- 2.1.6. O professor valoriza a capacidade de aprendizagem dos alunos?
- 2.1.7. O professor passa dever de casa?
- 2.1.8. O professor sabe quais alunos estavam com dificuldades de aprendizagem na sua disciplina?
- 2.1.9. O professor acompanha continuamente o progresso dos alunos?
- 2.1.10. O professor parece conhecer bem seus alunos?
- 2.1.11. Utiliza trabalho diversificado para atender os alunos em diferentes tempos de aprendizagem?
- 2.1.12. Os conteúdos das aulas despertaram o interesse dos alunos?
- 2.1.13. O professor comenta com a classe os resultados de prova ou avaliação? Como o faz? Simplesmente diz o resultado de cada questão ou o resultado global? Passa questão por questão conjuntamente com a classe levando os alunos a reverem seus pontos fortes e fracos?
- 2.1.14. Os alunos conhecem o sistema de correção das provas usado pelo professor?
- 2.1.15. O professor domina os conteúdos que estava ensinando?
- 2.1.16. Os alunos trazem as lições de casa?
- 2.1.17. O professor responde às perguntas dos alunos? Como? Simplesmente dizia sim ou não, certo ou errado? Repete o raciocínio ou informação como o fizera anteriormente? Leva, conduz o aluno ou os alunos a refazerem o raciocínio que fizera anteriormente?



## **2.2. Utilização do espaço:**

- 2.2.1. A sala de aula tem boas instalações e mobília adequada?
- 2.2.2. A sala de aula tem um ambiente motivador?
- 2.2.3. Como é a disposição do mobiliário?
- 2.2.4. Como é a disposição e organização dos materiais?
- 2.2.5. O professor expõe as produções dos alunos?

## **2.3. Utilização do tempo:**

- 2.3.1. O horário das aulas foi cumprido rigorosamente?
- 2.3.2. Como são organizadas as atividades?
- 2.3.3. O professor procura utilizar o tempo de forma produtiva?
- 2.3.4. Procura imprimir um ritmo constante de trabalho?
- 2.3.5. Organiza rotinas com a classe?
- 2.3.6. Houve atividades? Foram interessantes?

## **2.4. Relações interpessoais:**

- 2.4.1. Os alunos fizeram trabalhos de grupo na sala de aula?
- 2.4.2. O professor elogiou, em classe, os trabalhos bem feitos?
- 2.4.3. Houve comentários sobre atividades extraclasse (festas, excursões)?
- 2.4.4. Como se dá a interação do professor com os alunos observados?
- 2.4.5. Onde eles se sentam?
- 2.4.6. Quem são seus amigos?
- 2.4.7. Conversam, trocam idéias, brincam?
- 2.4.8. Parecem isolados e/ou alheios ao que se passa na sala?
- 2.4.9. Prestam atenção?
- 2.4.10. São disciplinados?
- 2.4.11. O professor cria situações de interação? Estimula a autoconfiança?
- 2.4.12. Cria um clima de estímulo ao trabalho? De entusiasmo?

### **Anexo 3. Entrevista com o Professor**

- 1) O que você acha do ensino oferecido nesta escola?
- 2) Quais os principais desafios enfrentados por esta escola?
- 3) Como você vê os alunos de ensino fundamental dessa escola?
- 4) Você acha fácil motivar os alunos? Como você faz?
- 5) Quais as estratégias utilizadas por você para desenvolver o conteúdo programático?
- 6) Como você lida com os alunos que têm mais dificuldade?
- 7) Que inovações educacionais foram implementadas na sala de aula recentemente?
- 8) Você passa lição de casa para os alunos? Por quê?
- 9) Como você corrige as lições ou trabalhos de casa?
- 10) Você deixa claro para os alunos quais são os critérios que utiliza para avaliá-los? Quais são esses critérios?
- 11) Você considera importante oferecer o reforço ou a recuperação escolar? Por quê? Se ocorre, como são oferecidos?
- 12) A escola é muito exigente?
- 13) Como você vê o trabalho do diretor?
- 14) Quais as causas das faltas dos alunos?
- 15) Como a escola lida com os problemas de indisciplina dos alunos?
- 16) Como você define o clima da escola?
- 17) Como você vê as relações interpessoais na escola?
- 18) Quais suas expectativas sobre os alunos que estão saindo do Ensino Fundamental I para o próximo ano?

#### **Anexo 4. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Pais das crianças.**

Durante a leitura do documento abaixo fui informado (a) que posso parar para fazer qualquer pergunta, para tirar dúvidas, para entender melhor, e deixar o estudo em qualquer momento que eu queira.

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de um estudo que tem como objetivo, conhecer o ponto de vista das crianças sobre as situações de insucesso escolar que vivenciam.

Eu, \_\_\_\_\_, fui procurado (a) pela profissional Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos e informado (a) sobre o Projeto de pesquisa com o título “Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram”. O **MENOR** sob minha responsabilidade, \_\_\_\_\_, com \_\_\_\_\_ de idade, foi selecionado (a) para participar desse estudo.

Fui informado que para esta pesquisa meu filho(a) terá encontros individuais com a pesquisadora no qual será pedido a ele (a) que realize atividades e procedimentos, que não implicam em nenhum risco. Todo o processo levará no máximo três encontros de no máximo 60 minutos cada.

Além disto, estou ciente que:

- Poderei sair desse estudo a qualquer momento, caso decida, tendo sido esclarecido (a) de que minha recusa em participar ou a minha desistência no curso do mesmo não acarretará dano algum.
- A pesquisadora não será remunerada para a realização desse estudo, assim como os alunos voluntários não receberão benefícios financeiros para a sua participação no mesmo;
- Os objetivos e procedimentos que serão seguidos na pesquisa foram explicados de forma simplificada;
- Estou ciente que durante a realização da pesquisa o menor sob a minha responsabilidade poderá ter seu teste gravado com o objetivo de registrar o

encontro e suas falas, mas na garantia do sigilo na identificação da criança;

- As entrevistas serão divulgadas sem mostrar os nomes, sendo utilizados nomes fictícios para tal;
- Os resultados da pesquisa serão publicados em revista especializada da área de saúde e educação e utilizados somente para fins científicos, em meio adequado. O menor sob a minha responsabilidade não será identificado como participante deste estudo. Ou seja, os dados serão utilizados SEM constar o nome e o endereço.

**Declaro que minha participação no estudo é voluntária e que a minha assinatura garante que recebi uma cópia de igual teor.**

Em qualquer dúvida ou complicação que me ocorra no transcurso deste estudo, poderei contatar a responsável do projeto, Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos pelo telefone (11) 91546945.

Assim, considero-me satisfeito(a) com as explicações deste documento e as explicações prestadas, inclusive durante a leitura desse documento, realizada pela mesma e que foi de forma pausada e clara, quando também tive a oportunidade de fazer perguntas. Portanto, no momento concordo em participar dessa pesquisa.

Assinatura \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Testemunha \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Testemunha \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos

**CPF 177433348-13**

## **Anexo 5. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professor**

Durante a leitura do documento abaixo fui informado (a) que posso parar para fazer qualquer pergunta, para tirar dúvidas, para entender melhor, e deixar o estudo em qualquer momento que eu queira.

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de um estudo que tem como objetivo, conhecer o ponto de vista das crianças sobre as situações de insucesso escolar que vivenciam.

Eu, \_\_\_\_\_, fui procurado(a) pela profissional Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos e informado(a) sobre o Projeto de pesquisa com o título “Insucesso escolar: o ponto de vista das crianças que o vivenciaram”.

Fui informado que para esta pesquisa terei encontros individuais com a pesquisadora no qual serão realizadas entrevistas, que não implicam em nenhum risco. Todo o processo levará no máximo três encontros de no máximo 60 minutos cada.

Além disto, estou ciente que:

- Poderei sair desse estudo a qualquer momento, caso decida, tendo sido esclarecido(a) de que minha recusa em participar ou a minha desistência no curso do mesmo não acarretará dano algum.
- A pesquisadora não será remunerada para a realização desse estudo, assim como eu não receberei benefícios financeiros pela minha participação no mesmo;
- Os objetivos e procedimentos que serão seguidos na pesquisa foram explicados de forma simplificada;
- Estou ciente que durante a realização da pesquisa, as entrevistas serão gravadas com o objetivo de registrar o encontro e nossas falas, mas na garantia do sigilo de minha identificação;

- As entrevistas serão divulgadas sem mostrar os nomes, sendo utilizados nomes fictícios para tal;
- Os resultados da pesquisa serão publicados em revista especializada da área de saúde e educação e utilizados somente para fins científicos, em meio adequado. O menor sob a minha responsabilidade não será identificado como participante deste estudo. Ou seja, os dados serão utilizados SEM constar o nome e o endereço.

**Declaro que minha participação no estudo é voluntária e que a minha assinatura garante que recebi uma cópia de igual teor.**

Em qualquer dúvida ou complicação que me ocorra no transcurso deste estudo, poderei contatar a responsável do projeto, Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos pelo telefone (11) 91546945.

Assim, considero-me satisfeito(a) com as explicações deste documento e as explicações prestadas, inclusive durante a leitura desse documento, realizada pela mesma e que foi de forma pausada e clara, quando também tive a oportunidade de fazer perguntas. Portanto, no momento concordo em participar dessa pesquisa.

Assinatura \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Testemunha \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Testemunha \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Elaine Cristina Vasconcelos dos Santos

**CPF 177433348-13**

## **Anexo 6.TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Diretora**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_ na condição de diretora dessa escola, compreendo os direitos das crianças na faixa etária de 6 a 10 anos e autorizo sua participação na pesquisa acima mencionada. Compreendo o que, como e por que este estudo está sendo feito. Compreendo, ainda, que sem qualquer ônus e a qualquer momento, o pesquisador poderá deixar de atuar na escola e as crianças poderão se desobrigar de participar da investigação. Os dados coletados serão mantidos sob sigilo, tal como assegurado. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /

---

Assinatura da Diretora

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

**Anexo 7. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Vice Diretora**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

na condição de diretora dessa escola, compreendo os direitos das crianças na faixa etária de 6 a 10 anos e autorizo sua participação na pesquisa acima mencionada. Compreendo o que, como e por que este estudo está sendo feito. Compreendo, ainda, que sem qualquer ônus e a qualquer momento, o pesquisador poderá deixar de atuar na escola e as crianças poderão se desobrigar de participar da investigação. Os dados coletados serão mantidos sob sigilo, tal como assegurado. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /

---

Assinatura da vice Diretora

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)



**Anexo 8. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
Coordenadora**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ na  
condição de coordenadora dessa escola, compreendo meus direitos e aceito  
participar da pesquisa acima mencionada. Compreendo o que, como e por que  
este estudo está sendo feito. Compreendo, ainda, que sem qualquer ônus e a  
qualquer momento, poderei me desobrigar de participar da investigação. Os  
dados coletados serão mantidos sob sigilo, tal como assegurado. Receberei uma  
cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /

---

Assinatura da Coordenadora

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

## Anexo 9. Análise das conversas com a aluna Sofia

### Pré-indicadores

Falas de Sofia	Pré-indicadores
<p>Assim ... eu tenho muita dificuldade em conta de dividir, aí meu pai me ensina na hora eu sei, aí quando eu durmo e acordo quando o professor passa a mesma coisa que tinha passado no dever de casa eu sei que eu não posso fazer. Eu não consigo não consigo, parece e sai a informação da minha mente. Minha mente, a minha cabeça não funciona.</p>	1. Falta de confiança em si mesma
<p>Quando chega a reunião, eu espero ter, assim, parabéns; eu espero tirar "A". Às vezes, quando meu pai me ensina aquela coisa que o professor vai passar na lousa, aí, dessa vez eu vou acertar e dessa vez eu vou tirar "A". Aí, no final do ano, eu não tiro.</p> <p>Eu venho pra escola toda arrumadinha com entusiasmo, e aí quando chega o final da aula advinha? Triste.</p> <p>Presto bem atenção ai eu não sei mais como faz.</p>	2. Frustração
<p>Choro às vezes, na realidade eu choro na sala por causa disso [errar], choro muito aí ele tá explicando aí ele fala: oh – você tem que prestar mais atenção! Aí eu falo que eu presto atenção pros meus pais, mas eu não entendo no final da aula.</p>	3. Culpabilização
<p>A mãe pensa que eu não me esforço... Eu... Eu acho que eles pensam que, assim, eu sou a mais bagunceira da sala, porque eu não acerto nada [...] Mas não eu não sou!</p>	4. Medo do julgamento da família
<p>É igual escola particular, só pra gente, entendeu? Assim, tipo se alguém teve dificuldade, o aluno sai e vai estudar com as outras professoras. E, aí, aquela pessoa, que está com dificuldade, eles passam lição só pra ela.</p> <p>É que minha mãe pagou uma escola particular para mim, para ver se eu fico mais com cuidados.</p>	5. Escola particular cuida melhor
<p>Dá pra arrumar amizade... Às vezes tem a lição que eu gosto, a prova que eu odeio.</p> <p>É assim: às vezes eu gosto, às vezes eu não gosto (de estudar)</p> <p>Essa é a hora que eu mais gosto. Com certeza, no recreio com as minhas amigas.</p> <p>No recreio a gente brinca, mas na sala é um arranha céu [de confusão]</p>	6. Bom, na escola, é brincar.
<p>Tipo se eu mandasse na cidade. Oh, muitas crianças tem dificuldade em matemática, muitas. Aí, eu passava a lição, a lição que todo mundo consegue fazer: [...] poemas, histórias, história e poema.</p> <p>A prova de fazer matemática é difícil... Eu nem gravo a tabuada na cabeça: eu tenho que contar.</p> <p>Quando eu não gosto? Quando passa matemática.</p>	7. Matemática é difícil

Falas de Sofia	Pré-indicadores
Ele falou, bem no início na aula: “eu gosto de passar matemática”. No primeiro dia, ele passou matemática.	8. O professor gosta de matemática
Pra aprender, porque quando for procurar um trabalho, porque todo trabalho, ele vai ter que fazer conta.	9. Importância da escola no futuro
Quando chegou a reunião a 1ª reunião não, na 2ª, ele disse: se eu ficar assim, se eu continuar assim, eu vou repetir... Toda hora ele fala.	10. Previsão de repetência do professor
Assim, quando eu não sei de uma coisa, eu quero, eu quero saber e saber [...] eu ainda quero ser mais inteligente que todos!	11. Desejo de aprender
Ele me explica, mas se eu voltar lá de novo, ele fala: “pruf” [como com raiva]. Conversar, pra gente não é pra conversar... Ele fala que a gente somos maus alunos.	12. Dificuldade na relação com o professor
Praticamente, eu não tenho amigo. Eu comecei ter amiga agora. Os meninos ficam enchendo o meu saco. Ficam me xingando... de ...louquinha ... Eu não sei, acho que eles tem raiva de mim. A Lucinete é assim: quando não tem ninguém para brincar, ela vem a mim. Que eu aceito qualquer pessoa, em qualquer momento. Agora, aquelas crianças que está na minha sala, não são assim de jeito nenhum. Eu só fico com essa amiga, mesmo.	13. Dificuldade na socialização com os amigos
Eu nunca tive fé, assim... Fé. E só este ano que eu tive... Porque eu ia tirar “A” no segundo “brimestre”.	14. Fé para tirar notas boas
Inteligente, assim, é aquelas crianças que nascem com inteligência... Ah, assim, que sabe na cabeça as contas, faz rapidinho, que acerta tudo, que tira “PS” (plenamente satisfatório).	15. Nascer inteligente
[O professor ensina bem] para outras pessoas, porque eu sou a que mais presta atenção. Eu sou a mais que não aprendo. Meu pai, eu acho que já falou mil vezes comigo disso.	16. O professor ensina bem para outras pessoas
Hum...Ele trata igualzinho... Ajudar, ele ajuda todos... Ele não ajuda, assim, muito.	17. Aluno com dificuldade não tem atenção diferenciada
Como eu falei, os alunos que não bagunçam, que faz a lição direito... tá na alta.	18. O professor elogia só quem não bagunça e faz lição direito
Elogiada, só quando eu não fui a aluna dele.	19. Nunca foi elogiada pelo professor
Porque ele [professor] me ensina, né?	20. O professor é amigo
Como é que são as aulas? Chatas! Eu só to desenhando agora, porque lá, na sala de aula, o professor não passa coisa, assim, pra nós pintar. Hoje, o professor vai dar aula de... hum... Aí, eu não quero pensar como vai ser essa aula, quando ele pega essas coisas aí, ele vai fazer a gente... Ele vai dá uma aula chata! O minuto mais gostoso é quando o professor passa ciências. Ah, não: é poema.	21. Professor não diversifica as atividades

## Anexo 10. Dos 21 pré-indicadores aos Indicadores das conversas com Sofia

Pré-indicadores	Indicadores
1. Falta de confiança em si mesma	1. Os sentimentos presentes (positivos e negativos) em Sofia
2. Frustração	
3. Culpabilização	
4. Medo do julgamento da família	
5. Desejo de aprender	
6. Fé para tirar notas boas	
7. Escola particular cuida melhor	2. Visão sobre escola
8. Bom na escola é brincar	
9. Matemática é difícil	
10. Importância da escola no futuro	
11. O professor gosta de matemática	3. Visão sobre o professor
12. O professor ensina bem para outras pessoas	
13. O professor elogia só quem não bagunça e faz lição direito	
14. O professor é amigo	
15. Professor não diversifica as atividades	
16. Aluno com dificuldade não tem atenção diferenciada	
17. Previsão de repetência do professor	4. Percepção de si na relação como o professor
18. Nunca foi elogiada pelo professor	
19. Dificuldade na relação com o professor	
20. Dificuldade na socialização com os amigos	5. Percepção de si na relação com os colegas
21. Nascer inteligente	

## Anexo 11. Dos indicadores aos núcleos de significação das conversas com Sofia

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Sentimentos positivos e negativos vividos por Sofia	1. Produção do fracasso escolar: <i>“Minha mente, minha cabeça não funciona...”</i>
2. Visão sobre escola	2. A sala de aula é um lugar confuso: <i>“No recreio a gente brinca, mas na sala é um arranha céu [de confusão]...”</i>
3. Percepção de si na relação com os colegas	
4. Visão sobre o professor	3. Ausência de intervenção do professor: <i>“Ajudar, ele ajuda todos... [Mas] ele não ajuda, assim, muito...”</i>
5. Percepção de si na relação com o professor	

## Anexo 12. Análise das conversas com o aluno Felipe

### Pré-indicadores

Falas de Felipe	Pré-indicadores
Quando eu fui mal em matemática aí eu fiquei triste. Eu nunca tinha ido mal em matemática.	1. Eu ia bem em matemática
Mas algumas continhas até que é mais difícil, por exemplo, se for continha de menos.  É porque eu não sei muito de divisão.  De vez em quando eu erro bastante [as contas].	2. Algumas contas são difíceis
Fazer continha de “mais” [é fácil].  Matemática eu gosto! Porque eu aprendo a somar mais coisas. Porque se eu comprar alguma coisa eu já vou saber já, por isso que eu gosto de matemática.  Eu gosto mais quando ele passa divisão.  De vez em quando, quando é tabuada do 5, eu nem uso a tabuada, eu já sei de cor.  Gosto de fazer aquelas continhas que o professor passa.	3. Gosto/acho fácil matemática
O que é bom na escola? Educação Física e PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência).  [Por que gosto] Educação Física a gente brinca de bola, faz esporte, e de PROERD ele ensina a não usar drogas, ensina que a gente não deve fumar, fala pra gente não beber quando a gente crescer...  Porque a gente brinca, a gente faz atividades legais, a gente tem PROERD a gente tem Educação Física.  Da hora do recreio. Eu brinco bastante.	4. O que é bom / o que eu gosto na escola
Eu não gosto de ler alto. Eu não sei ler bem muito bem, mas ler, eu leio.  Ler bem, muito bem eu leio, mas se for pra ler alto ...  Eu estou tendo dificuldade p/ ler alto né? Porque eu tenho vergonha.	5. Não gosto de ler em voz alta
Pra aprender a ler, escrever, a fazer amizade, só!	6. Escola é para aprender

Falas de Felipe	Pré-indicadores
<p>Todas as vezes que a gente leva cartinha pra bater na sala quando o professor sai, aí fica alguns idiotas na porta, pra ver se o professor volta.</p> <p>Nossa! E como... [o professor sai muito da sala de aula].</p> <p>Hoje eu estava fazendo uma lição, eu estava o maior concentrado, maior vontade de fazer né, aí estava fazendo a lição escrevendo, aí o professor saiu da sala todo mundo levantou, aí um aluno começou a fazer gracinha, um negócio, eu rachei o bico.</p> <p>Eu fico com medo. [quando o professor sai da sala]</p> <p>A maioria das vezes é pra ajudar a diretora e pra tomar um cafezinho.</p> <p>Ele não estava na sala aí ninguém contou...</p> <p>O professor não fica dentro da sala. Assim, depois que faz a lição, ele vai beber café, aí quando ele volta está todo mundo bagunçando!</p> <p>Aí quando o professor sai, os dois ficam assim: batendo mais!</p> <p>Aí eu não ia ter medo! [se o professor não saísse da sala]</p>	<p>7. Ausências do professor em sala de aula.</p>
<p>Não muito [escola é um lugar gostoso?]. De vez em quando eu tenho sono, dor de cabeça, aí fica mais complicado.</p>	<p>8. Escola não é um lugar muito gostoso para ficar</p>
<p>Todo mundo lá de casa fala isso: “o Felipe desenha bem”, precisa ver a minha prima, ela desenha bem.</p> <p>Todo mundo fala assim: “o Felipe desenha bem”, eu não acho que eu desene bem não.</p> <p>Parecem muito infantil essas histórias, que eu conto.</p> <p>Se eu conseguir, que nessas coisas eu não sou muito bom não [dobrar a folha sulfite].</p> <p>Na escola, tenho dificuldade de aprender, é difícil.</p>	<p>9. Não acho que sou bom/ falta de confiança em si mesmo</p>

Falas de Felipe	Pré-indicadores
<p>Do João que ele faz muita bagunça, e dos meninos de 13 anos da minha sala, 13 e 12 tem um que vai fazer 13.</p> <p>O João me empurrou no chão.</p> <p>Neste exato momento eu não vou estar com medo, porque eles não vão estar aqui pra me bater, né?</p> <p>Fico [com medo] mesmo com o professor lá...</p> <p>Fiquei com medo de ele [outro aluno] me bater de novo.</p> <p>Tem uns meninos na minha sala que são bem diferentes.</p> <p>Como eu disse naquela hora, eu tenho medo sim, porque até de vez em quando tem uns meninos aqui da escola de baixo que fica “zoando” com a gente, pode ser qualquer um, eles ficam zoando com a escola de cima.</p> <p>O Gustavo falou assim pro Pedro: eu quero o meu 1 real, se não eu vou te bater, aí comigo ele já é diferente já, ele fala assim: toda hora que você me vê você tem que me pagar um salgadinho! Eu tenho medo dele.</p> <p>Eu tenho medo que eles me batam, mas é difícil eles me baterem, mas eu tenho medo deles</p> <p>Dos meninos de 12 anos da minha sala [tenho medo].</p>	<p>10. Não gosto/tenho medo dos meninos mais velhos</p>
<p>A maioria das brigas começa por causa de brincadeiras de mau gosto.</p> <p>A gente estava fazendo umas continhas, aí ele [outro aluno] falou assim, que eu estava copiando dele, eu falei que eu não estava aí ele puxou meu caderno, eu segurei, ele rasgou o meu! Aí eu falei assim: agora me dá o seu pra eu rasgar, aí ele: [disse] não! Puxou assim e falou que eu rasguei aí ele me deu um soco...</p> <p>Andou tendo, ontem mesmo quase teve uma briga, quase...</p> <p>É o maior “strees” na minha sala!</p> <p>Eles falam: o João e o Pedro vão brigar, aí fica todo mundo olhando.</p> <p>Uma menina, acho que ela é maior que eu, acho que o João fez uma brincadeira de mau gosto com ela, e ela não gostou, ela deu um tapa no João. O João levantou e começou a jogar ela nas cadeiras, as cadeiras caíram no chão, aí o professor pegou o João pelo braço, e aí ele começou a chorar.</p>	<p>11. Tem muitas brigas na sala de aula</p>



Falas de Felipe	Pré-indicadores
<p>Eles ficam falando assim: que a gente não sabe ler, ele perguntou assim: quantos anos a gente tem? Aí ele fala: se a gente tem mais de 11, eles falam assim: é burro, não sabe ler, não sabe escrever.</p> <p>Ele [estudante da escola de baixo] tava descendo aí falou assim: quantos anos você tem menino? Aí eu falei 10, aí o Pedro falou “zoando” eu tenho 11, aí o moleque falou: que escola você está, na de cima ou na de baixo? Ai ele falou assim: na de cima, aí ele falou assim: é burro!</p> <p>Ficam chamando a gente de burro.</p>	<p>12. Quem tem mais de 11 anos e estuda na escola de cima é “burro”</p>
<p>Todos os alunos são bons alunos, só que eles fazem muita bagunça.</p> <p>Inteligente, pra falar a verdade acho todo mundo, porque ninguém é burro.</p> <p>Pra falar a verdade se todo mundo prestasse atenção, todos iam saber.</p> <p>É porque eles não são burros, eles não prestam atenção, depois não sabem.</p>	<p>13. Aluno bom/inteligente é o que não faz bagunça e presta atenção</p>
<p>Menos inteligente: o Adriano e o Gabriel, só fazem bagunça.</p> <p>Ele [Gabriel] leva tudo na brincadeira, ele não gosta de estudar.</p>	<p>14. Aluno menos inteligente é o que faz bagunça</p>
<p>Eu também não sou daqueles bom, bom aluno mas sou, também sou bom aluno.</p> <p>Eu não sou o pior da sala, tem aluno com tudo ruim, ele [Gabriel] nem está com boa nota nem em Educação Física.</p>	<p>15. Também sou bom aluno</p>
<p>Eu presto [atenção], mas ainda tenho dificuldade, por exemplo, o professor fala alguma coisa comigo, aí eu presto atenção, mas qualquer coisa qualquer coisinha que me faça distrair eu esqueço [a matéria] depois.</p> <p>Gosto [de estudar], mesmo quando me distraio, fica difícil de me concentrar, aí fico na brincadeira.</p> <p>Porque eles começam a brincar, aí eu fico com vontade, aí começa tudo.</p>	<p>16. Eu presto atenção, mas me distraio</p>
<p>[para não tirar nota vermelha] parar de bagunçar e prestar mais atenção no que o professor fala.</p>	<p>17. Para ir bem na escola tem que prestar atenção e não bagunçar</p>

Falas de Felipe	Pré-indicadores
<p>Sou curioso.</p> <p>A última vez q eu fiquei “curiando” um bicho, eu fiquei com medo eu nem imaginava, pensava que era uma lagarta comum, aí quando eu encostei o dedo nela “rhum”...</p> <p>Eu gosto de “curiá” quando eu estou andando.</p>	<p>18. Vontade de “curiar” (refere-se à curiosidade – observar) coisas novas</p>
<p>Porque ele [professor] não tem paciência, também quando a gente apronta ele fica muito nervoso né? Qualquer criança que tiver fazendo bagunça, ele vira e fala vai sentar ali, ele fala nervoso, que ele já está irritado.</p> <p>Quando a criança não quer aprender ele não ensina. Ele fala assim: “já que você não quer aprender fica na sua casa perturbando a sua mãe!” Ele não gosta que fique perturbando ele, quando ele está explicando as coisas.</p> <p>Quando ele [professor] está explicando alguma coisa, aí as crianças começam a bagunçar daí ele fica nervoso.</p> <p>Ele briga muito, não é que ele briga muito comigo, é que ele briga com as pessoas [alunos].</p>	<p>19. O professor não tem paciência/é nervoso</p>
<p>É chato o meu professor.</p> <p>Algumas vezes [conversa] quando ele [professor] está calminho.</p> <p>Mas ele [professor] não conversa muito com a gente.</p> <p>Eu converso de vez em quando, eu só converso com ele [professor] sobre lição, outras coisas não.</p> <p>Não é o tipo de coisa que ele pergunta não. [final de semana].</p> <p>Eu não sou muito de me enturmar com o meu professor, eu nunca fui de me enturmar com o professor.</p> <p>Não sei, parece que eu tenho medo dele, alguma coisa assim.</p>	<p>20. O professor não conversa, ele é chato</p>
<p>Quando esta criança faz tudo certo, não faz bagunça não conversa, ele fica elogiando como a Fabiana, a Helena, a Giovana.</p>	<p>21. O professor elogia só quem faz tudo certo e não faz bagunça</p>

Falas de Felipe	Pré-indicadores
<p>Porque todo mundo falava assim: o Rafael é nervoso, é nervoso, aí eu não queria pegar o Rafael não.</p> <p>Eu estava entrando na escola [1º dia de aula] eu estava com meu amigo Mauricio, aí ele [professor] falou assim: “alunos do Rafael!” Aí começou falar os nomes, aí eu falei: não, não fala Felipe, não fala! Aí ele falou Felipe da Silva, aí eu fiquei com medo! Nossa! E falei: nossa peguei o Rafael.</p>	22. Medo de ser aluno do professor Rafael
<p>O único professor que nunca me elogiou foi o Rafael – o único!</p> <p>Porque eu faço bagunça [portanto o professor não elogia].</p> <p>Eu gostaria [de ser elogiado], porque agora eu já parei da fazer bagunça, eu não estou fazendo muito.</p>	23. O professor nunca me elogiou
<p>[a mãe fala] Felipe se você não melhorar essas notas, você fica sem vídeo game e repete, você sabe que pra repetir com o Rafael “é um dois”.</p> <p>Pois a maioria das pessoas da minha casa repetiu com ele.</p> <p>A minha mãe disse: você está na escola, se você repetir, você fica sem vídeo game e sem computador.</p>	24. Com o professor Rafael pode repetir o ano
<p>Eu acho [que o professor é amigo], [porque?] penso nisso quando eu começo a conversar com ele [professor], aí eu já penso nisso já.</p>	25. Professor é amigo
<p>Eu não pergunto para o professor [quando tem dúvida], porque eu tenho medo.</p> <p>Não sei por que...Ele vai só explicar, mas eu tenho medo.</p> <p>Tenho medo que ele olhe pra mim e brigue comigo.</p> <p>É que eu estava em pé e ele disse: “Felipe! senta agora!” eu sentei na hora, eu morro de medo!</p>	26. Não tiro minhas dúvidas/tenho medo do professor
<p>Não! Ele nem é muito pra essas coisas [trabalhar com jogos].</p>	27. Professor não usa jogos em sala

### Anexo 13. Dos 27 pré-indicadores aos Indicadores das conversas com Felipe

Pré-indicadores	Indicadores
1. Eu ia bem em matemática	1. Percepção de si enquanto aluno
2. Algumas contas são difíceis	
3. Gosto/acho fácil matemática	
4. Não gosto de ler em voz alta	
5. Não acho que sou bom/falta confiança em si mesmo	
6. Eu presto atenção, mas me distraio	
7. Também sou bom aluno	
8. Vontade de “curiar” (refere-se à curiosidade) coisas novas	
9. O que é bom / o que eu gosto na escola	2. Visão sobre a escola
10. Escola é para aprender	
11. Escola não é um lugar muito gostoso para ficar	
12. Quem tem mais de 11 anos e estuda na escola de cima é “burro”	
13. Para ir bem na escola tem que prestar atenção e não bagunçar	
14. Tem muitas brigas na sala de aula	
15. Ausências do professor em sala de aula.	3. Percepção de si na relação com o professor
16. Não tiro minhas dúvidas/tenho medo do professor	
17. Medo de ser aluno do professor Rafael	
18. O professor não tem paciência/é nervoso	
19. O professor elogia só quem faz tudo certo e não faz bagunça	
20. Com o professor Rafael pode repetir o ano	
21. Professor não usa jogos em sala	
22. O professor não conversa, ele é chato	
23. O professor nunca me elogiou	
24. O professor é amigo	
25. Não gosto/tenho medo dos meninos mais velhos	4. Visão sobre os demais alunos
26. Aluno bom/inteligente é o que não faz bagunça e presta atenção	
27. Aluno menos inteligente é o que faz bagunça	

## Anexo 14. Dos indicadores aos núcleos de significação das conversas com Felipe

Indicadores	Núcleos de significação
1. Percepção de si enquanto aluno	1. Descrença em si mesmo: <i>“Se eu conseguir, que nessas coisas eu não sou muito bom não...”</i>
2. Visão sobre os demais alunos	
3. Visão sobre a escola	2. Ausência de interação com o professor: <i>“O professor não fica dentro da sala. Assim, depois que faz a lição, ele vai beber café, aí quando ele volta está todo mundo bagunçando!”</i>
4. Percepção de si na relação com o professor	

Anexo 15. Desenho do Par Educativo de Felipe



Anexo 16. Desenho do Par Educativo de Sofia



① Casa que tá vizinana

É o primeiro andar

É a Minina e Shajira

A Minina tá sozinha.

Porque da vez a lição serviu.

Anexo 17. Quatro momento mais importantes do dia para Felipe





Anexo 18. Quatro momento mais importantes do dia para Sofia

