

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA PEREIRA CAVA**

**CRIANÇA CONSTITUINDO-SE SUJEITO NA SALA DE AULA**

Uma fabulosa emergência de complexidades

603920

**Porto Alegre**

**2007**

**PATRÍCIA PEREIRA CAVA**

**CRIANÇA CONSTITUINDO-SE SUJEITO NA SALA DE AULA**

Uma fabulosa Emergência de complexidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker

**Porto Alegre**

**2007**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

---

C376c Cava, Patrícia Pereira

Criança constituindo-se sujeito na sala de aula : uma fabulosa emergência de complexidades [manuscrito] / Patrícia Pereira Cava. – 2007.  
384 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

Orientação: Fernando Becker.

1. Processo ensino-aprendizagem – Criança – Sujeito. 2. Conhecimento – Escola. 3. Psicologia da aprendizagem. 4. Criança – Sujeito – Identidade. 5. Sala de aula – Criança – Sujeito. 6. Dificuldades de aprendizagem – Criança – Ensino fundamental – Estigma. I. Becker, Fernando. II. Título.

CDU: 159.953.5-053.2

---

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

**PATRÍCIA PEREIRA CAVA**

**CRIANÇA CONSTITUINDO-SE SUJEITO NA SALA DE AULA**

Uma fabulosa Emergência de complexidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_\_ 2007.

---

Prof. Dr. Fernando Becker - Orientador

---

Banca Examinadora

---

Banca Examinadora

---

Banca Examinadora

---

Banca Examinadora

---

Banca Examinadora



Pai, em tua memória.

Memória de uma existência que nos contempla, nos acompanha.

Memória que coexiste em cada um de nós, teus filhos, em nossos gestos, nossas atitudes, nossa maneira de ser.

Talvez seja essa a “eternidade” da vida, como nos fala Rubem Alves.

Seguirmos vivendo em cada um daqueles que estiveram conosco em momentos significativos de nossa vida.

É assim que te sinto.

É assim que segues em mim.

## AGRADECIMENTOS

Ao Ernani, sua presença e amor cotidianos tornam a vida mais leve e bela.

À minha família, pela torcida e pelo apoio, em especial a minha mãe, que em seus 72 anos de idade me presenteia com sua energia de viver.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, suas mães e pai, pelo carinho e disponibilidade.

À escola pesquisada, em especial à equipe diretiva e às professoras participantes pela confiança em meu trabalho.

Ao orientador, Professor Fernando Becker pela liberdade de ação e de pensamento que sempre me possibilitou e pelas contribuições valiosas em toda *caminhada*,

Aos professores e funcionários do PPGEDU/UFRGS.

Aos colegas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, em especial aos professores da área de Psicologia da Educação.

Aos Colegas de Seminários de Tese, Celso, Clarissa, Gilberto, Jaqueline, João, Liane, Nara, Regina, Vera e aqueles que me acompanharam em diferentes momentos. Em especial à Célia e à Simone.

A CAPES, pela bolsa de estudo concedida, o que viabilizou esta pesquisa,

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma me auxiliaram neste percurso.

## RESUMO

Pautada pelo problema de pesquisa “Como a criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e singularidade”, e com os objetivos de entender o processo de aprendizagem mediante suas interdições; compreender como e por que as representações calcificadas do que vem a ser um aprendiz se mantêm; identificar formas de resistência ao instituído, utilizadas pelo sujeito-criança na escola e verificar os processos de conhecimento que transitam na escola, desenvolvo uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico.

A pesquisa de campo realiza-se numa turma de segunda série do ensino fundamental, numa escola pública, durante o ano letivo de 2005, por intermédio de observações em sala de aula e entrevistas. O foco desta pesquisa são sete crianças encaminhadas pela professora para as aulas de apoio pedagógico, oferecidas na escola, no turno inverso ao das aulas. Além das crianças, entrevisto suas mães, um dos pais e a professora da turma. O referencial teórico pauta-se fundamentalmente pela interlocução com a epistemologia genética de Jean Piaget e o pensamento complexo de Edgar Morin.

Minha tese principal: o determinismo proveniente de uma lógica dedutivo-identitária deixa a criança que não está aprendendo na escola por demais marcada com os estigmas do imaturo, do inseguro, do distraído, do desinteressado, ocupando o não-lugar em relação ao conhecimento (ou o lugar da repetição do mesmo) e recebendo atitudes desencorajadoras, o que dificulta o movimento em direção ao aprender, pois tal lógica expulsa da escola a contradição, o inusitado, o imprevisível, não enxergando que o caminho em direção ao aprender é, simultaneamente, ordenado e desordenado, singular e universal, individual e coletivo, previsível e imprevisível.

Segunda tese: por desconhecer os processos de conhecimento de seus alunos, a professora apega-se demais a *marcas de identidade* da criança que não está aprendendo na escola, não ajudando a desenvolver atitudes de aprendizagem.

Terceira tese: as interdições presentes no espaço da sala de aula bloqueiam o processo de aprendizagem. No entanto, compreender tais interdições é fundamental para superá-las e permitir, então, que sujeitos constituam-se em *espaços de segurança* e de liberdade.

Quarta tese: o percurso para se constituir sujeito é composto por não-linearidades, assim como o próprio ato de conhecer, tais quebras e rupturas precisam ser entendidas para que as emergências apareçam.

Quinta tese: as dificuldades nos processos de comunicação entre adulto e criança, no ambiente da escola tornam as crianças pouco participativas, na medida em que se sentem submetidas ao desejo e à lógica dos adultos, sem espaço para sua manifestação como sujeitos de vontade e de ação.

Para que o sujeito singular possa de fato manifestar toda sua singularidade e desenvolver seu conhecimento, necessita ser reconhecido como sujeito, sujeito de direitos, direito às necessidades humanas fundamentais, que possibilitem liberdade de escolhas e emancipação. Falta à escola, em particular e a sociedade, em geral, reconhecer o sujeito na criança para que ela não se torne prematuramente o “sujeito-homem” das cenas cotidianas de exclusão e violência que assistimos temerosos nos canais de comunicação e, às vezes, ao vivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** criança; sujeito; aprendizagem; conhecimento; escola.

## ABSTRACT

Based on the research problem, “How the child who is not learning at school becomes a subject of knowledge and singularity”, and with the purposes of understanding the learning process through its interdictions; understanding how and why the calcified representations of what comes to be an apprentice is kept; identifying the forms of resistance to the instituted, used by the subject-child at the school and verifying the knowledge processes which take place at school, I develop an ethnographic type qualitative research.

The field research occurs in a second grade elementary school group, at a public school, during the school year of 2005, through observations in class and interviews. The focus of this research are seven children chosen and guided by the teacher to the pedagogical support classes, offered at the school, in the opposite day period to the one in which the children regularly go to classes. Besides the children, I interview their mothers, one of the fathers and the class teacher.

The theoretical referential is basically founded by the interlocution with the genetic epistemology from Jean Piaget and complex thinking of Edgar Morin.

My main thesis: the *determinism* proceeding from a deductive-identitary logic ends up marking a child who is not learning at school with the stigmas of being immature, insecure, absent-minded, disinterested, taking a *non-place* in relation to knowledge (or the place of repetition of itself) and receiving discouraging attitudes, which makes harder the movement towards learning, as such logic expels from the school the contradiction, the unusual, the unpredictable, not noticing that the path towards learning is, simultaneously, arranged and confused, singular and universal, individual and collective, predictable and unpredictable.

Second thesis: by not knowing the knowledge processes of her students, the teacher is too much attached to *identity marks* of the child who is not learning at school, not helping to develop learning attitudes.

Third thesis: the present interdictions within the classroom block the learning process. However, understanding such interdictions is fundamental to overcome them and permit, then, that subjects are made in *security spaces* and of freedom.

Fourth thesis: the path to develop a subject is composed by non-linearities, as well as the act of knowing itself, such breaks and ruptures need to be understood so that the emergencies are noticed.

Fifth thesis: the difficulties in the processes of communication between adult and child, in the environment of the school make the children few participative, as they feel submitted to the wish and logic of the adults, without space to their manifestation as subjects of will and action.

In order to have the singular subject able to manifest all their singularity and develop their knowledge, it needs to be acknowledged as a subject, a subject with rights, right to fundamental human necessities, which enable freedom of choices and emancipation. The school lacks, in private and the society, in general, to acknowledge the subject in the child so that it does not become prematurely the “subject-man” of the daily scenes of exclusion and violence which we watch, full of fear, on communication means and, sometimes, live.

KEY WORDS: child; subject; learning; knowledge; school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 TECENDO FIOS COM AS IDÉIAS DE MORIN .....</b>	<b>18</b>
1.1 Princípios/operadores do conhecimento.....	20
1.2 Discutindo a noção de sujeito em Morin.....	24
1.3 Conceitos de emergências, imposições externas e inibição de potencialidades.....	30
1.4 Idéia do <i>imprinting</i> .....	34
1.5 Conceito de lógica dedutivo-identitária.....	36
1.6 Questões de comunicação.....	39
1.7 Idéias a respeito da inteligência, pensamento e consciência.....	42
1.8 Pensando em direção a uma “pedagogia da complexidade”.....	45
<b>2 TECENDO FIOS COM AS IDÉIAS DE PIAGET .....</b>	<b>49</b>
2.1 Abstração e equilibração: a processualidade no conhecer.....	55
2.2 Desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem.....	61
2.3 Presença da afetividade e do interesse na aprendizagem.....	69
2.4 Pensando em direção a uma “pedagogia da construção”.....	74
<b>3 TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: DA ASSOCIAÇÃO À CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>82</b>
3.1 Cultura da aprendizagem.....	82
3.2 Da associação à construção.....	85
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>90</b>
4.1 Contexto, sujeitos e estratégias de pesquisa.....	92
4.2 Do estranho no ninho à invisibilidade.....	96
4.3 Processo de análise e escrita.....	100
4.4 Pesquisa com crianças.....	105
<b>5 DOS SUJEITOS: SUAS RELAÇÕES E APRENDIZAGENS .....</b>	<b>110</b>

5.1 Relações familiares.....	111
5.2 Relações escolares e aprendizagens.....	123
5.3 Considerações preliminares.....	164

## **6 DA INFÂNCIA: DO SER CRIANÇA (CONSTITUINDO A SINGULARIDADE).....169**

6.1 Infância das crianças.....	169
6.1.1 Desenhando o cotidiano: as infâncias multiplicadas em imagens.....	169
6.1.2 A infância das crianças: “pode brincar”, mas na escola nem sempre!.....	172
6.1.3 Das brincadeiras na escola: os momentos furtivos.....	175
6.1.4 Do recreio: “o que é recreio que eu não sei?”.....	179
6.1.5 Das festas e passeios na escola: apenas formalidades ou aprendizagens? .....	183
6.1.6 Outras formas de lazer das crianças: outros espaços e tempos.....	189
6.1.7 Os direitos das crianças: uma breve conclusão.....	192

6.2 Infância vivida e pensada pelos adultos.....	198
6.2.1 Da professora: “as crianças hoje em dia estão tão diferentes!”.....	198
6.2.2 Das mães e pai: semelhanças e diferenças entre as “crianças de hoje” e as do “seu tempo”.....	202
6.2.3 Tempos e lugares das brincadeiras do(a) filho(a): crianças sitiadas, mas brincantes.....	207
6.2.4 Por outra breve conclusão.....	209

## **7 DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS .....213**

7.1 Escolaridade: trajetórias de mães, pai e professora.....	213
7.1.1 Trajetória escolar das mães e pai das crianças.....	213
7.1.2 Trajetória escolar e profissional da professora.....	221
7.2 O sentido da escola.....	225
7.2.1 O sentido da escola para as crianças.....	225
7.2.2 Importância da escola para as mães e pai das crianças.....	227



7.3 Da sala de aula.....	231
7.3.1 Atividades de sala de aula.....	231
7.3.2 Dos objetivos e conteúdos.....	244
7.3.3 Das explicações da professora.....	247
7.3.4 Da avaliação: “pescando” dificuldades.....	250
7.3.5 Aulas de apoio.....	261
7.3.6 Aulas de artes.....	277
7.3.7 Aulas na biblioteca.....	283
7.3.8 Aulas de educação física.....	293
7.3.9 Organização dos espaços e tempos na escola.....	299
7.4 Escola como palco de um teatro.....	304
<b>8 DO APRENDER: NA PERIFERIA DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>312</b>
8.1 Cenários de aprendizagem: estratégias e razões para o aprender e o não aprender.....	313
8.1.1 Estratégias de aprendizagem e razões para o aprender e o não aprender nas entrevistas das crianças .....	313
8.1.2 Estratégias de ensino-aprendizagem e razões para o aprender e o não aprender na entrevista da professora .....	318
8.1.3 Em busca de razões para o não aprender dos(as) filhos(as) na escola .....	327
8.1.4 Estratégias de ensino-aprendizagem nas ações de alunos/as, professoras e pesquisadora.....	335
8.1.5 Pedidos de ajuda: indicadores de colaboração.....	347
8.1.6 Não aprender: dificuldades e resistências.....	353
8.2 Encontros e resistências nos percursos do aprender.....	358
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>364</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>378</b>

## INTRODUÇÃO

“Queira-se ou não, cada qual pertence ao seu século” (COMTE *apud* MORIN, 2001a, p. 15). Pertencço a uma geração privilegiada no sentido de viver a mudança de século e de milênio. Ao mesmo tempo faço parte de uma geração que vive um mundo em transformações radicais que exigem novas formas de olhar para esse mesmo mundo. Percebo-me neste mundo com a responsabilidade de olhá-lo desconfiando de suas certezas e experimentando um novo modo de pensá-lo. É por isso que busco o pensamento complexo, como apoio, como guia não como certeza.

Por essa razão também é que me sinto no dever de olhar para a educação, meu campo de atuação, e, mais especificamente para a criança, como sujeito de conhecimento e de singularidade, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão e não de reduzi-las. Pretendo reafirmar a necessidade da práxis como fundamental na pedagogia, meu campo de formação. Insistir na possibilidade de criação teórica sempre nova emergindo constantemente da própria atividade. É assim que venho me constituindo como professora e pesquisadora.

Todas as idéias que aqui escrevo são mais uma prova de que não existem *insights, estalos*, vindos do nada. Mas as construções teóricas que fazemos vêm de um longo processo de elaboração, de pensamento e, até mesmo, de sofrimento. Não chegam de uma revelação, mas advêm de um longo processo de ação sobre nosso objeto de pesquisa.

As discussões sobre os espaços, tempos e saberes constituintes do sujeito-criança acompanham meus percursos, desde o processo inicial de formação, ainda no curso de Pedagogia. No Mestrado desenvolvi a pesquisa sobre as significações do aprender em crianças de classes populares, nas séries iniciais, pautada pelo interesse e necessidade

em saber mais sobre as crianças com as quais convivia cotidianamente na escola pública. Na minha experiência como professora de Psicologia da Educação, na Universidade, desde 1998, sinto o peso da “espera de ordem” das alunas em relação ao humano, a necessidade que sentem da prescrição, do diagnóstico, tudo precisa estar previsto para ter algum sentido possível. Por outro lado, quando trabalhava com as crianças, e, hoje, ao desenvolver pesquisas com elas, estas têm uma necessidade de conhecimento, pouco, ou nada, organizada. Eu é que tento “pôr ordem” e entender suas imprevisibilidades.

Quero com isso afirmar a pessoalidade e a processualidade deste meu ato de escrita e reflexão teórica. Quero trazer à minha pesquisa também algo de “vida”, ter uma preocupação em olhar para a vida de outra forma: “a reintegração da vida no homem é também uma reintegração da vida nas nossas vidas” (MORIN, 2001, p. 468). É com o olhar de pedagoga de formação, com o olhar de professora de séries iniciais atuando com crianças de classes populares em escola pública de periferia e com o olhar de professora universitária atuando no campo teórico da psicologia da educação que me aproximo dos dados empíricos e do referencial teórico desta pesquisa. Mas é também com o olhar de alguém que vive, sente e se responsabiliza com sua história, com a humanidade e desumanidade do seu tempo que me empenho neste trabalho de pesquisa.

“A situação dos conhecimentos científicos, de que se alimenta essencialmente a minha investigação, não constitui a sua ‘base’. É a transformação desses conhecimentos que constitui o seu motor. As idéias destrutivas tornam-se aí idéias reconstrutoras” (MORIN, 2001, contra capa do livro). Portanto, não quero com minha tese repetir as idéias dos meus interlocutores teóricos, Jean Piaget e Edgar Morin, que já estão tão bem escritas nos livros, mas quero que essas idéias me permitam transformar, ou fazer avançar as minhas idéias, o meu conhecimento das coisas, sem querer ser pretensiosa.

Se eu tivesse certeza de que as teorias dão conta de toda a realidade para que pesquisaria? Apenas “prenderia” a realidade dentro de teorias.

Feitos esses esclarecimentos iniciais apresento a seguir o problema e as hipóteses que pautam esta pesquisa e os capítulos que compõem este trabalho, esperando que a leitura seja aprazível e instigante aos seus leitores.

Busco responder nesta pesquisa ao seguinte problema: “como a criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade” (pensando na transitoriedade do processo de aprendizagem e na processualidade do constituir-se) guiada pelas seguintes hipóteses:

- 1- O *determinismo* proveniente de uma lógica dedutivo-identitária deixaria a criança que não está aprendendo na escola por demais marcada, ocupando o *não-lugar* em relação ao conhecimento e recebendo atitudes desencorajadoras, o que dificultaria o movimento em direção ao aprender.
- 2- Por desconhecer os processos de conhecimento de seus alunos, a professora se apegaria por demais a marcas de identidade da criança que não está aprendendo, não a ajudando a desenvolver atitudes de aprendizagem.
- 3- As interdições e *quebras* no processo de aprendizagem revelam não-linearidades (ou circularidades) presentes no próprio ato de conhecer e no próprio percurso de se constituir sujeito.
- 4- A dificuldade no processo de comunicação entre adulto e criança, no ambiente da escola (na qual pouco se leva em conta a opinião de alunos e alunas, na elaboração do planejamento, execução e avaliação das atividades, de acordo com suas idades), tornaria as crianças pouco participativas, na medida em que se sentem submetidas ao desejo e à lógica dos adultos, sem espaço para sua manifestação como sujeitos de vontade e de ação.

Início a escrita deste trabalho, apresentando o referencial teórico deste estudo (capítulos um, dois e três), pautada pelas interlocuções com Edgar Morin e Jean Piaget. Dessa maneira, discuto nos capítulos um e dois, alguns conceitos desses autores que permitem uma aproximação com meus dados empíricos, os quais serão desenvolvidos ao longo do trabalho. No capítulo três discuto a cultura da aprendizagem em nossa sociedade e três grandes paradigmas a respeito do processo de conhecimento e seus respectivos modelos psicológicos e pedagógicos.

Num segundo momento (capítulo quatro), apresento o caminho metodológico desta pesquisa, explicitando seu contexto, sujeitos, estratégias de pesquisa, desafios da coleta, análise, escrita e, por fim, uma breve discussão sobre a pesquisa com crianças.

Nos demais capítulos (do quinto ao oitavo), apresento as categorias de análise, em quatro grandes temas que constituem o sujeito-criança na escola: dos sujeitos e de suas relações; da infância; da escola e do aprender.

No capítulo cinco, “Dos sujeitos”, apresento, num primeiro item, um pouco da história das crianças desta pesquisa em suas relações familiares, algumas características destas e de suas famílias. Num segundo item, discuto as relações escolares e de aprendizagens vividas pelas crianças, na perspectiva dos próprios sujeitos pesquisados, de suas mães (e pai), da professora e da pesquisadora.

No capítulo seis, “Da infância”, num primeiro item mergulho no que compõe a infância das crianças pesquisadas: as imagens, brincadeiras, festas, passeios, lazer, enfim, os espaços e tempos vividos, desenhados e contados por estas. Num segundo item discuto a infância vivida e pensada pelos adultos, os quais falam sobre as crianças do *seu tempo* e as crianças *de hoje*, estabelecendo um diálogo entre esses diferentes tempos e suas diferentes experiências, de viver a infância, de conviver com a infância e de pensar sobre esta.

O capítulo sete, “Da escola”, o mais longo da tese, faz um passeio pelas trajetórias escolares dos adultos entrevistados na pesquisa, fala dos sentidos da escola para estes e as crianças e, fundamentalmente, adentra o espaço da escola refletindo sobre as experiências desenvolvidas nele: as diferentes atividades propostas; a forma como têm sido pensados objetivos, conteúdos, avaliação pela professora titular e como os demais sujeitos percebem esses elementos no seu cotidiano; os *outros espaços* pedagógicos – as aulas de apoio, artes, biblioteca e educação física e, por fim, como estão organizados os espaços e tempos na escola.

No capítulo oito, “Do aprender”, exponho as idéias referentes ao aprender e ao não aprender que aparecem nas falas e as estratégias que aparecem nas ações de crianças e professoras. Como pensam e como desenvolvem suas ações e estratégias nos cenários de aprendizagem? Além disso discuto os *pedidos de ajuda* como indicadores de colaboração e as *dificuldades e resistências* presentes no não-aprender.

Acredito, a partir das reflexões aqui expostas, que estudar questões referentes à constituição dos sujeitos, aos processos de aprendizagem, à produção e transmissão do conhecimento, desde a educação infantil até o ensino superior, é tarefa primordial para quem trabalha na formação de professores, que atuarão com crianças, adolescentes e adultos em práticas de ensino e de aprendizagem.

*Complexus*, do latim, significa o que está tecido em conjunto. Com minhas indagações, percursos e interlocuções teóricas quero tecer os fios e compor uma *tapeçaria*, à semelhança da metáfora de Morin. Uma *tapeçaria* que permita a percepção dos detalhes que compõem a trama e, ao mesmo tempo, a amplitude do que foi tecido. É um aproximar e ampliar o foco, o que traz a possibilidade de movimento na mirada do mesmo. É esse movimento que pretendo provocar nas idéias e contribuições que forem tecendo-se, deixando espaços para que outras idéias apareçam a partir da mirada de

outros autores e interlocutores. É esse movimento que me impulsiona em direção à *insaciável vontade de saber*.

## 1 TECENDO FIOS COM AS IDÉIAS DE MORIN

[...], se existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...], mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade (MORIN).

Mais que uma teoria a obra de Edgar Morin oferece um pensamento complexo, produto de um método de complexificação do conhecimento que passa por uma reforma do pensamento. Constrói sua perspectiva apoiando-se especialmente na teoria sistêmica, na cibernética de segunda ordem e na teoria da informação<sup>1</sup>.

Em seu livro *Meus demônios*, Morin (2003a) explicita as reorganizações sucessivas de sua maneira de pensar, chamando-as de *reorganizações genéticas*. Apresenta nelas três grandes momentos de seu pensamento.

Um primeiro núcleo organizador vai ser constituído a partir da leitura de Hegel, segundo ele, “vitalizada e marxizada” (MORIN, 2003a, p. 190). Nele o autor destaca como fundamentais as idéias de integração das verdades isoladas, de integração das contradições e da dúvida. Para Morin (2003a, p. 193) o núcleo paradigmático que produzia e controlava seu pensamento nesse momento era a integração de sua “dialógica espontânea na dialética hegeliana e a integração da antropologia de Marx em sua concepção da humanidade”.

Um segundo momento nessa sua reorganização genética põe em evidência uma ruptura decisiva com algumas de suas idéias, destacando nove grandes temas nessa mudança: a totalidade deslocada, fragmentada e inacabada, aspiração a um saber global e não mais total; a insuperabilidade das contradições (reconhecimento da irreduzibilidade destas); a reativação da dúvida no pensamento interrogativo; o abandono das astúcias da razão e a consolidação de uma ética de resistência contra as

---

<sup>1</sup> Para um maior detalhamento de ambas teorias consultar livros: Le Moigne (1994) e Vasconcellos (2003). Referência completa ao final do trabalho.



barbáries de seu tempo; a antropologia tornando-se mais complexa (o homem se define pela técnica, pela razão, pelo imaginário e pela afetividade); o pensamento planetário; a primeira emergência de um diagnóstico de civilização; a provincialização de Marx<sup>2</sup>; a autonomia e o repensamento político.

Um terceiro momento em direção ao pensamento complexo vai ser vivido, segundo Morin (2003a, p. 198), quando ele é “levado a pôr em ação estratégias de pesquisa aptas a responder aos desafios da complexidade enfrentada”, o que o leva em direção a uma reforma paradigmática.

Nessa terceira reorganização genética ele destaca os seguintes temas, desenvolvidos em toda sua obra: a complexidade despedindo a totalidade<sup>3</sup>; uma concepção complexa da organização elaborada a partir de noções de origem sistêmica, cibernética e auto-organizacional; uma concepção da auto-eco-organização, que permite fundar em termos científicos as noções de autonomia, de individualidade e de sujeito; o princípio dialógico; a epistemologia complexa que envolve, entre outras idéias, a importância do conhecimento do observador que concebe; uma racionalidade aberta e complexa, em oposição à racionalização; uma antropologia complexa; e, por fim, as condições da ação e da ética, definidas em sua complexidade.

Sua perspectiva de complexidade pode chamar-se paradigmática em vários sentidos: articula-se a partir dos novos paradigmas das ciências, reordena o conhecimento e aplica-se a todo tipo de realidade. Concentra-se na complexidade humana e social, realidade em que se encontra o maior grau de complexidade.

A complexidade é um modo de pensamento que vincula tanto a ordem, o universal e o regular, como a desordem, o particular e o devir. Complexo vem do latim *complexus*, diz-se do que se compõe de elementos diversos, do que está tecido em

---

<sup>2</sup> Marx “[...] não é mais que uma estrela em uma constelação em gestação [...]” (MORIN, 2003a, p. 197).

<sup>3</sup> “O conhecimento complexo enfrenta a incerteza, a inseparabilidade e as insuficiências da lógica dedutiva-identitária” (MORIN, 2003a, p. 199).

conjunto. “A dialógica do uno e do múltiplo, que caracteriza a complexidade, afasta-se definitivamente do generalismo estéril das leis gerais, tanto quanto do relativismo pueril que insulariza o singular” (ALMEIDA, 2002, p. 29). Assim, tanto singularidades, quanto características universais são resguardadas no pensamento complexo<sup>4</sup>.

Pensava-se que só havia ciência do geral. Hoje não apenas a física nos coloca num cosmos singular, mas as ciências biológicas dizem-nos que a espécie não é um quadro geral no qual nascem indivíduos singulares, a espécie é ela própria um *pattern* singular muito preciso, um produtor de singularidades. Além disso, os indivíduos de uma mesma espécie são muito diferentes uns dos outros (MORIN, 2003b, p. 94-5, grifo do autor).

Desse modo pretendo fazer neste trabalho uma aproximação a algumas das idéias desse pensador, desenvolvendo os seguintes temas, que considero de grande importância para discutir os dados desta pesquisa: os princípios/operadores do conhecimento; a noção de sujeito (principalmente a idéia de sujeito de singularidade); os conceitos de emergências, imposições externas e inibição de potencialidades; a idéia do *imprinting*; o conceito de lógica dedutivo-identitária (primeira hipótese da pesquisa); questões de comunicação (quarta hipótese da pesquisa); idéias a respeito da inteligência, do pensamento e da consciência; e, por fim, pensar em direção a uma “pedagogia da complexidade”.

### 1.1. PRINCÍPIOS/OPERADORES DO CONHECIMENTO

Morin (2003b, p. 51) propõe um “método”, como caminho articulador ou de autoconstrução do conhecimento até o pensamento complexo. Como ele próprio diz:

---

<sup>4</sup> Morin (1996a, p. 276) alerta: “Não se pode viver sem idéias gerais, e refiro-me às que concernem à natureza do homem, da vida, da sociedade”.

O meu único método: tentar esclarecer os múltiplos aspectos dos fenômenos, e tentar apreender as ligações instáveis. Unir sempre, era um método mais rico, mesmo ao nível teórico, do que as teorias blindadas, couraçadas epistemológica e logicamente, metodologicamente aptas a tudo enfrentar, exceto evidentemente a complexidade do real.

O trabalho que realizou chamado *O Método* busca segundo ele “elaborar e encontrar operadores – instrumentos do conhecimento, que efetivamente permitam abordar a complexidade” (MORIN, 2002a, p. 13). A seguir destaco sete desses operadores do conhecimento<sup>5</sup> desenvolvidos por Morin, ao longo de sua obra, os quais são fundamentais para o entendimento de sua abordagem e que pretendo fazer dialogarem com meus dados de pesquisa.

Um desses instrumentos (operadores) é a **noção de sistema** (ou princípio organizacional): um sistema é o conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas. Um todo organizado produz qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente, estas são as “emergências”, sobre as quais falarei posteriormente. Por outro lado o todo é menos que a soma das partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto, o autor fala de imposições externas e inibição de potencialidades.

Portanto é necessário ter um pensamento que possa conceber o sistema e a organização, pois tudo o que conhecemos é constituído da organização de elementos diferentes – os átomos, as moléculas, os astros, os seres vivos, os ecossistemas, a biosfera, a sociedade e a humanidade. Este, um operador de primeiro nível (MORIN, 2002a, p. 13).

Um segundo operador a ser destacado é a **idéia de circularidade** (ou princípio do ciclo retroativo) o qual diz respeito ao caráter retroativo do sistema. Morin sugere uma causalidade circular, onde o próprio efeito volta à causa, negando a idéia linear causa-efeito. Segundo ele tal princípio “permite o conhecimento dos processos auto-

---

<sup>5</sup> A ordem apresentada é aleatória, pois Morin não hierarquiza em importância tais princípios.

reguladores” (Morin, 2003d, p. 72). O ciclo de retroação (*feedback*) pode estabilizar um sistema ou amplificá-lo. Para estabilizar ele necessita reduzir o erro, já sob sua forma positiva o *feedback* é um mecanismo amplificador. Morin (2003d, p. 73) dá o seguinte exemplo deste último: “a situação de chegada aos extremos em um conflito: a violência de um protagonista conduz a uma reação ainda mais violenta”. Podemos observar essas retroações no ambiente de sala de aula, principalmente sob sua forma amplificadora, nos diversos conflitos tanto entre as crianças, como entre estas e suas professoras.

Um terceiro instrumento é mais uma vez uma idéia de circularidade, agora uma **circularidade autoprodutiva**<sup>6</sup> ou princípio do ciclo recorrente. Para esclarecer tal idéia Morin utiliza o exemplo da sociedade produzida pela interação entre os indivíduos. Os indivíduos produzem a sociedade, sem eles não haveria mais sociedade. No entanto, a própria sociedade, com sua cultura e linguagem, retroage sobre os indivíduos. Somos produtos e produtores ao mesmo tempo. A causalidade complexa, diferentemente da causalidade linear, “permite rejuntrar fenômenos que, senão, permaneceriam isolados em nosso espírito” (MORIN, 2002a, p. 14). Tal princípio permite superar falsas alternativas entre indivíduo/sociedade; particular/geral; inato/adquirido; partes/todo, entre outras.

Um quarto operador é o que Morin chama de **hologramático**: a parte está no todo, assim como o todo está no interior das partes. Ele traz a idéia de holograma da física<sup>7</sup> formulando, no entanto, o que ele chama de “princípio hologramático generalizado”. Esse princípio:

[...] diz respeito à complexidade da organização viva, à complexidade da organização cerebral e à complexidade socioantropológica. [...] a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes,

<sup>6</sup> Para se referir a esse terceiro operador Morin (1999, p. 112-3) também utiliza a denominação de “princípio autogerativo”.

<sup>7</sup> “Imagem física, concebida por Gabor, diferentemente das imagens comuns fotográficas e de filmes, o holograma é projetado no espaço em três dimensões e produz um sentimento surpreendente de relevo e de cor” (MORIN, 1999, p. 113).

a qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo (MORIN, 1999, p. 113-4).

Aqui, Morin (2003d, p. 72) traz, entre outros exemplos, a idéia de que “a sociedade está presente em cada indivíduo no que diz respeito ao todo através da sua linguagem, da sua cultura e de suas normas”, desenvolvendo a noção de *imprinting*, a qual abordarei em seguida.

Um outro operador seria o **dialógico**, a idéia de juntar duas idéias ao mesmo tempo antagônicas e complementares. “A dialógica permite-nos aceitar racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2003d, p. 74). Esse princípio permeia toda a tese no momento em que este trabalho de pesquisa se propôs a entrar na sala de aula e aí observar a criança que não está aprendendo e, ao mesmo tempo, está se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade.

Um sexto operador, destacado por Morin (2002a, p. 16) e, segundo ele, “indispensável nas ciências humanas e sociais” seria **a introdução do conhecedor no conhecimento**, ou seja, a idéia de integrar o observador à sua observação, o que dará um outro sentido ao ato de pesquisar, de fazer ciência: o sujeito observador é parte de sua pesquisa, ele “surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação” (MORIN, 2003, p. 456). Tal postura exige do pesquisador um permanente processo de auto-reflexão e auto-crítica a fim de reconhecer-se como parte de sua observação e, ao mesmo tempo, diferenciar-se desta. Eis o grande desafio, ser sujeito e objeto ao mesmo tempo, de forma complementar e antagônica, estudando as relações daí advindas.

Um sétimo princípio/operador do conhecimento, fundamental para entender a noção de autonomia/dependência é o **princípio da auto-eco-organização**.

Os seres vivos são seres auto-organizadores que se autoproduzem sem cessar e por isso gastam a energia para salvaguardar sua autonomia. Como eles têm necessidade de retirar a energia, a informação e a organização do seu ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência e, portanto, é necessário concebê-los como sendo auto-ecoorganizadores (MORIN, 2003d, p. 73).

Retomarei este princípio a seguir, ao discutir a noção de sujeito. Segundo Morin (2002a, p. 17), todos esses instrumentos “têm a propriedade de reunir o que está separado, sendo que os dois mais importantes são as idéias de circularidade e de dialógica”. Tais princípios/operadores do conhecimento serviram de guias ao abordar meu tema de pesquisa, desde sua concepção, passando pelo trabalho de campo e culminando na sistematização e conceitualização dos dados que ora apresento.

## 1.2. DISCUTINDO A NOÇÃO DE SUJEITO EM MORIN

Cada um contém uma solidão inacreditável, uma pluralidade extraordinária, um cosmo insondável (MORIN).

No século XX observamos a invasão da cientificidade clássica nas ciências humanas e sociais, expulsando o sujeito da produção científica (MORIN, 1996). A "ciência clássica" não permite uma sustentação para a noção de sujeito. A visão mecanicista percebe o mundo e o sujeito humano a partir do modelo de um relógio<sup>8</sup>: desmonta-os e reduz-los a peças simples; analisa-os, então e os entende como um todo métrico ou geométrico.

E assim toma rosto o paradigma chave do Ocidente: o objecto é o cognoscível, o determinável, o isolável, e conseqüentemente o manipulável. Detém a verdade objectiva e neste caso ele é *tudo* para a ciência, mas manipulável pela técnica não é *nada*. O sujeito é o desconhecido,

<sup>8</sup> Descartes, no século XVII, será o primeiro arquiteto da visão do mundo como relógio (idéia retirada do filme “Ponto de mutação”).

desconhecido porque indeterminado, porque espelho, porque estranho, porque totalidade. Assim na ciência do Ocidente, o sujeito é o *tudo-nada*; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; é como o suporte de toda a verdade, mas ao mesmo tempo é apenas 'ruído' e erro diante do objecto (MORIN, 2003b, p. 63, grifos do autor).

Morin (2001, p. 185) ao falar de 'sujeito' não se reduz ao sujeito humano, para ele "[...] a qualidade de sujeito é própria de todo o ser que computa/atua de modo ego-autocêntrico e auto-ego-referente" (aqui ele fala de um indivíduo vivo). Localiza na concepção de autonomia, noção ligada à dependência, a possibilidade de fundamentar cientificamente a noção de sujeito. Dependência energética, informativa e organizativa de um indivíduo em relação ao mundo exterior (biológico, meteorológico, sociológico, cultural). Essa seria a representação do processo de auto-eco-organização, "em função do princípio de Von Foerster<sup>9</sup>, segundo a qual a auto-organização é dependente" (MORIN, 1996, p. 47).

A definição do sujeito, nesse sentido, supõe a autonomia-dependência do indivíduo em relação à organização viva da qual faz parte. Assim o sujeito se produz a si mesmo ao mesmo tempo em que produz sua própria espécie (princípio autogerativo ou da circularidade autoprodutiva). A objetivação do indivíduo-sujeito (o eu-mesmo) produz o princípio de diferença, enquanto que o eu, como puro surgimento do sujeito, produz o princípio de equivalência, ambos bases do princípio de identidade. Há um princípio informático de identidade, cambiante, e um princípio de continuidade de identidade, daquilo que permanece, independente de todas as modificações. "Sem dúvida, já não sou essa criança, já não tenho esse corpo e esse rosto, mas a ocupação desse lugar central do eu que se mantém permanente, através de todas as modificações, estabelece a continuidade da identidade" (MORIN, 1996, p. 50).

<sup>9</sup> Von Foerster: austríaco, nasceu em 1911, doutor em física. Cimentou as bases epistemológicas da cibernética de segunda ordem (cibernética dos sistemas observantes). Sua obra constitui um dos pilares do desenvolvimento conceitual da idéia de auto-organização ao referir-se aos sistemas capazes de organizarem-se a si mesmos (VASCONCELLOS, 2003).

Percebe-se, na discussão de tais princípios, a presença do operador “dialógico” do conhecimento, em toda sua importância. Nesse sistema de trocas entre um sujeito que é ao mesmo tempo diferença e equivalência, que é ao mesmo tempo cambiante e idêntico, princípios ao mesmo tempo antagônicos e complementares é que vai se constituindo um sujeito singular.

No entanto, segundo Morin (1996, p. 50), há algo mais na noção elementar do sujeito, ao pensar os sujeitos humanos. Há dois outros princípios subjetivos associados: o princípio de exclusão e o de inclusão. O princípio de exclusão refere-se ao egocentrismo absoluto, “eu é a coisa mais corrente, mas ao mesmo tempo é uma coisa absolutamente única”, enquanto o princípio de inclusão integra na nossa subjetividade outros diferentes de nós.

A condição de sujeito comporta, ao mesmo tempo que o princípio de exclusão, um princípio de inclusão; este nos permite nos incluirmos numa comunidade, um Nós (casal, família, partido, Igreja) e incluir esse Nós no centro do mundo. [...] Portanto, o egocentrismo do sujeito favorece não somente o egoísmo, mas também o altruísmo, pois somos capazes de dedicar o nosso eu a um Nós e a um Tu (MORIN, 2002, p. 76).

Há ainda um terceiro princípio, que é necessário agregar aos anteriores: o de intercomunicação com o semelhante, o congênere, o qual constitui, entre os humanos, o seguinte paradoxo: a possibilidade de comunicar e ao mesmo tempo produzir a incomunicabilidade. “O Eu do sujeito não passa de uma estação de transmissão num tecido de intersubjetividade” (MORIN, 2002, p. 78)<sup>10</sup>.

Nessa direção Morin (2001, p. 228-9) fala de um princípio de comunicação-comunhão que envolve comunicações “frias” entre congêneres (trocas de informações) e comunicações “quentes” que fazem comunicar dois sujeitos (e não apenas a informação), “[...] o anel que encerra o sujeito sobre si mesmo abre-lhe ao mesmo

<sup>10</sup> A concepção do sujeito de Morin (2002, p. 79) reconhece “o aspecto fundador, quase simultâneo, da auto-afirmação do Eu e da sua relação com o outro”.



tempo a possibilidade de comunicar-se com outrem”. Portanto, a estrutura do sujeito é ao mesmo tempo a da solidão e a da comunicação: a ego-estrutura é simultaneamente a estrutura-outros.

O autor destaca alguns traços constitutivos do indivíduo-sujeito, os quais comportariam uma dimensão existencial: a existência física; o jogo da existência vivida; a morte incerta/certa; a tragédia da existência; a existência solitária e comunicante; o caminho da sensibilidade à afetividade.

A existência física apresenta três traços característicos: produz-se incessantemente; é imersão e emergência num ambiente, caráter de autonomia e de ecodependência; tem relativa solidão: “toda a autonomia é de certo modo solitária” (MORIN, 2001, p. 216).

Viver é o modo de existência próprio do indivíduo-sujeito; “o termo ‘vivido’ exprime a experiência singular, egocêntrica, exclusiva de um indivíduo-sujeito” (MORIN, 2001, p. 217). A condição existencial do jogo marca a vida. Incerteza e luta contra a incerteza. Risco permanente do erro e risco de morte.

Um terceiro traço constitutivo do indivíduo-sujeito é marcado pela morte, dupla fatalidade (interna e externa), certeza e incerteza. A relação vida/morte é ao mesmo tempo certa (a prazo) e incerta (em cada instante).

A tragédia da existência reside na relação indivíduo-mundo, entre estar na periferia do mundo e se sentir no centro deste. “O indivíduo é um *quantum* de existência, efêmero, descontínuo, pontual” entre o nascimento e a morte: “instante periférico que se julga o umbigo do mundo” (MORIN, 2001, p. 218, grifo do autor).

Uma outra marca constitutiva do indivíduo-sujeito é sua existência solitária e comunicante. O ser vivo comporta ao mesmo tempo uma solidão existencial (produz e mantém a sua membrana-fronteira) e uma comunicação com o exterior (através das

informações extraídas e dos sinais emitidos). “A solidão, a separação, a incerteza constituem as condições prévias e necessárias da comunicação. Só os solitários podem e devem comunicar” (MORIN, 2001, p. 218).

O caminho da sensibilidade à afetividade marca esta última como consequência e não origem da existência subjetiva: “[...] especialmente nos mamíferos, a afetividade se desenvolverá e o ser sentirá em si, na sua intimidade, as saciedades da existência” (MORIN, 2001, p. 219). A afetividade é uma das emergências da qualidade de sujeito.

Nesse entrelaçamento de múltiplos componentes podemos situar o sujeito como uma qualidade fundamental, possuidor de marcas características, entre as quais se poderia destacar: um sistema neurocerebral, enlaçando conhecimento e comportamento; a afetividade e também marcas especificamente humanas como a linguagem e a cultura; a liberdade, como possibilidade de escolhas entre diversas alternativas e o sentimento de amor. “Somos os únicos, na Terra, entre os seres vivos, a dispor de um aparelho cerebral hipercomplexo, os únicos a dispor de uma linguagem de articulação dupla para a comunicação entre os indivíduos, os únicos a dispor de consciência [...]” (MORIN, 2002, p. 49).

O que marcaria definitivamente o sujeito humano seria a consciência do pensamento, a consciência da existência e da finitude desta, a consciência da vida e da morte, do acaso, da incerteza e do perigo. “É justamente o conhecimento que nos põe frente à tragédia da subjetividade” (MORIN, 1996, p. 54). E segundo o autor a tragédia da existência do sujeito estaria ligada aos seguintes princípios de incerteza: primeiro, a idéia de que o “eu” deve emergir<sup>11</sup>, segundo, a idéia de que o sujeito oscila, por natureza, entre o tudo e o nada, entre estar no centro do mundo (princípio egocêntrico) e, ao mesmo tempo, ser minúsculo e efêmero no universo.

---

<sup>11</sup> “É por isso que a frase de Freud deve ser retomada em sua plenitude e inspiração fundamental: ‘Onde está o ele, o eu deve devir’. O que não significa que o ‘ele’, que o ‘se’ devam desaparecer, mas que o ‘eu’ deve emergir” (MORIN, 1996, p. 54).

A busca pelo sentido de nossa existência é um tema presente em toda a história da humanidade. Questões como *Quem sou eu? De onde vim e para onde vou? Por que estou neste mundo?* fazem parte da produção histórica do conhecimento. Quanto mais sabemos, mais ignoramos, o que traz a noção de incompletude ao conhecimento.

A ciência, nos 500 anos mais recentes, vem nos apontando como o lugar do humano: *não* mais o centro do universo, *não* mais o início de tudo, *não* mais um sujeito livre de todas as determinações. A negação se faz presente na constituição do nosso próprio lugar.<sup>12</sup>

A consciência da precariedade e da transitoriedade da vida e da presença da morte tem levado ao homem/mulher uma sensação de angústia e abandono universal. *Sozinhos, abandonados, angustiados*, seguimos perguntando: qual então o sentido de nossa existência? "Somos, antes de mais nada, **construtores de sentido**, porque, fundamentalmente, somos **construtores de nós mesmos**" (CORTELLA, 1999, p. 32, grifos do autor). O humano produz-se produzindo cultura e sendo por ela produzido (princípio da circularidade auto-produtiva).

Segundo Morin (1996, p. 55), somente através de um pensamento complexo, "capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados", poderemos conceber a idéia de sujeito.

O sujeito humano é complexo por natureza e por definição. Sujeito engraçado, portanto, pois, ao mesmo tempo, apresenta-se como singular e comum, comunicador e incomunicável. Além disso, precisamos incorporá-lo à trindade humana, situá-lo numa cultura, numa história...(MORIN, 2002, p. 81)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> "Os 500 anos mais recentes nos 'descentraram' bastante: Copérnico (1473-1543) e Galileu (1564-1642) derrubaram a certeza de sermos o centro universal; Darwin (1809-1882) abalou a convicção de estarmos um pouco abaixo dos 'anjos' e nos remeteu para a companhia, superior ainda, de outros primatas; Freud (1856-1939), ao identificar em nós um 'porão' desconhecido e colocar sob suspeita a noção de termos uma 'alma' livre a nos dirigir. Isso tudo somente no nível da Ciência, sem apontar a multiplicidade de interpretações cambiantes das religiões e das artes" (CORTELLA, 1999, p. 27).

<sup>13</sup> Ao falar na trindade humana, Morin está se referindo à tríade: indivíduo – sociedade – espécie.

“A nossa singularidade extrema está ligada à marca de acontecimentos exteriores tornados os *nossos* acontecimentos” (MORIN, 2001, p. 82-3, grifos do autor). Somos constituídos pelos nossos genes, pelas nossas experiências, pelos vínculos que criamos ao longo de nossa existência. Nossa singularidade é formada por uma “constelação de traços de individualidade. Dizer singularidade significa dizer originalidade, e até unicidade. É dizer diferença – diferença entre um indivíduo e outro, diferença/desvio em relação a um tipo médio ou ideal” (MORIN, 2001, p. 174).

Nesse sentido, pensar a criança que não está aprendendo na escola como sujeito de conhecimento e de singularidade, envolve pensá-la nessa confluência de sentidos, não como um sujeito cindido entre aquele que conhece e aquele que é singular, mas no sentido de pensar como o processo de conhecer-aprender vai se inscrevendo no sujeito singular, que pensa, se comunica, vive, sofre, sente o mundo, por outro lado, como o sujeito singular vai se inscrevendo no sujeito que conhece, que lida com os desafios cotidianos de aprendizagem do mundo, com seus antagonismos e complementaridades. Pensar a singularidade e o conhecimento como traços da individualidade de um sujeito que aprende/não-aprende (capital de singularidade e de conhecimento) e que não é estático, mas se auto-produz na sua relação de autonomia-dependência com o mundo. Mais uma vez os princípios dialógico e de circularidade autoprodutiva se fazem presente em toda sua profundidade.

### 1.3. CONCEITOS DE EMERGÊNCIAS, IMPOSIÇÕES EXTERNAS E INIBIÇÃO DE POTENCIALIDADES

Ao falar sobre a noção de sistema, um dos princípios/operadores do conhecimento, enfatizei dois conceitos, os quais pretendo agora retomar: os conceitos

de emergências e de imposições. Ambos são discutidos no contexto de uma “organização”, a qual tem o seguinte significado para Morin (2003, p. 133):

[...] é o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos. [...] Ela assegura solidariedade e solidez relativa a estas ligações, assegurando então ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. A organização, portanto: transforma, produz, religa, mantém.

A organização viva constitui, incessantemente, o que Morin (2001, p. 230) chama de “solidariedade de comunidade” entre indivíduos-sujeitos, mediante interações comunicadoras/organizadoras. O que importa para uma “organização viva não é apenas adaptar-se, mas aprender, inventar, criar” (MORIN, 2001, p. 365).

Toda a organização traz consigo antiorganização, negatividade, e, portanto uma potencialidade autodestrutiva. No entanto, “o RE vivo – repetição/recorrência – é a pulsão de sobrevivência necessária a todo o desenvolvimento ou desabrochar da vida” (MORIN, 2001, p. 383). O Re tem uma natureza recorrente, geradora, organizadora, produtora da repetição viva, não significando uma mecânica repetitiva, à imagem de uma máquina copiadora, mas co-produtora de tudo aquilo que vive.

A repetição, na organização viva, pode aparecer como ‘fracasso da decisão’ ou como ‘possibilidade da intervenção’. Como fracasso da decisão “é o efeito de um bloqueio pulsional e computacional que, como num risco discado, impede o desenvolvimento espiral” (MORIN, 2001, p. 383). Como possibilidade da intervenção, o RE complexo precisa romper com a repetição impeditiva, transformando-a e conservando-a ao mesmo tempo, gerando mudanças diante de situações novas. “Na vida, do mesmo ao mesmo, existe movimento, trabalho, geração, mobilização das potências computantes/organizadoras, criação de um ser, de uma existência” (MORIN,

2001, p. 380). O processo evolutivo necessita de continuidade e de ruptura ao mesmo tempo.

Pretendo pensar a sala de aula como uma ‘unidade complexa’, produto de uma dinâmica ininterrupta de organização/antiorganização; repetição/recorrência; continuidade/ruptura; composta por alunos e professores, cujas ligações permitem certa solidez e emergências, mas que, ao mesmo tempo, sofrem perturbações, tanto externas quanto internas e precisam enfrentar as imposições daí advindas.

Para Morin (2003, p. 137) *emergências* são “[...] as qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em um outro tipo de sistema”, ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. Qualidades inerentes às partes podem ser desenvolvidas no e pelo todo. Pensando na sala de aula, as crianças são as mesmas, mas com professores diferentes e em ambientes diferentes acabam tendo outras características, outros comportamentos. Nesses ambientes algumas de suas qualidades podem aparecer ou inibir-se. Pretendo pensar quais são as emergências advindas das relações entre as crianças e entre estas e suas professoras nos diferentes contextos.

Por outro lado, toda a relação organizacional exerce *imposições* sobre os elementos que lhe são submetidos. As imposições do todo inibem qualidades das partes, “[...] inibem qualidades, possibilidades de ação ou de expressão” (MORIN, 2001, p. 145). Nesse sentido, o todo é menos do que a soma das partes. Imposições externas podem causar inibições de potencialidades. Num contexto em que a possibilidade de expressão é inibida, como muitas vezes acontece na escola, o desenvolvimento da autonomia de pensamento pode ser dificultado.

A autonomia do indivíduo será maior, quanto maior for a possibilidade de “jogo dialógico dos pluralismos, multiplicação das brechas e rupturas no interior das determinações culturais, possibilidade de ligar a reflexão com o confronto, possibilidade de expressão de uma idéia, mesmo desviante” (MORIN, 2001a, p. 23).

O problema das imposições coloca-se de maneira ambivalente e trágica no plano das sociedades humanas:

É certamente a cultura que permite o desenvolvimento das potencialidades do espírito humano. É certamente a sociedade que constitui um todo solidário protegendo os indivíduos que respeitam suas regras. Mas é também a sociedade que impõe suas coerções e repressões sobre todas as atividades, desde as sexuais até as intelectuais. Enfim e sobretudo nas sociedades históricas, a dominação hierárquica e a especialização do trabalho, as opressões e escravidões inibem e proíbem as potencialidades criadoras dos que as suportam (MORIN, 2003, p. 145).

Se pensarmos na escola, quantas possibilidades criativas são inibidas! Deve-se considerar em todo sistema o ganho em emergências e a perda por imposições. A descrição do sistema deve ser qualitativa e complexa. Devem-se considerar o “pleno emprego das qualidades estratégicas, inventivas e criativas” (MORIN, 2001, p. 369), ainda fortemente inibidas em nossa sociedade e o desenvolvimento de comunicações e confraternizações como possibilidades emancipatórias.

Pretendo, ao discutir os dados desta pesquisa, realizar uma descrição qualitativa e complexa, levando em conta as emergências, imposições e inibições presentes no sistema complexo representado pela ‘sala de aula’ e suas interferências na constituição de sujeitos singulares que estão em situação de dificuldade na escola.

#### 1.4. IDÉIA DO *IMPRINTING*

O conhecimento dos sujeitos muitas vezes fica aprisionado em determinismos, normas, proibições, rigidez, bloqueios, quer sejam políticos, sociais, econômicos, culturais. Morin (2001a, p. 29) chama de *imprinting* cultural aquilo “que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão”. O *imprinting*:

[...] impede de ver diferentemente do que mostra [...] determina a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças, e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má. O *imprinting* manifesta os seus efeitos mesmo em nossa percepção visual. ‘Somos culturalmente hipnotizados desde a infância’ (MORIN, 2001a, p. 30).

Essas marcas vão sendo constituídas nos sujeitos por um processo de “normalização” que indica até onde se pode ir, em determinadas situações, quais os comportamentos e palavras mais adequados em certos contextos, quais as palavras, comportamentos, conceitos a desdenhar. No entanto, essas marcas não podem ser pensadas como ‘camisas de força’, das quais é impossível despir-se. As idéias e ações mudam apesar dos determinismos: “a cultura aprende-se, reaprende-se, retransmite-se, reproduz-se de geração em geração” (Morin, 2001, p. 273).

Morin aponta algumas condições que permitem a autonomia do pensamento e a possibilidade de expressão. Entre elas, a existência de vida cultural e intelectual dialógica, que consiste no encontro, comunicação e debate de idéias e pontos de vista diversos; o ‘calor’ cultural, ou seja, a intensidade e multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, idéias, concepções e a possibilidade de expressão de desvios: “há em qualquer lugar uma minoria de desviantes potenciais e, dentro dessa minoria,



uma minoria pode marginalizar-se ou, eventualmente, rebelar-se” (MORIN, 2001a, p. 37).

Podemos pensar que isso é o que acontece nas salas de aula, os ditos ‘desviantes’ às vezes marginalizam-se, saindo da escola, ou, às vezes, rebelam-se de diferentes formas, até mesmo resistindo às normas e interdições ou as formas de ensinar e aprender. Basta, às vezes, uma pequena brecha nas interdições e determinações para a emergência de um desvio inovador, de uma potencialidade criadora. “A desconexão relativa quanto ao *imprinting* abre possibilidades de invenção, de criação, de onde surgem novas visões/idéias da cultura, da sociedade, do real, do mundo” (MORIN, 2001a, p. 44).

No entanto, para a possibilidade de manifestação de espíritos autônomos, em espaços de comunicação e debate de pontos de vista, são necessárias múltiplas oportunidades na educação, o que sabemos não acontecem para todos, da mesma forma. “É por isso que existem tantos pequenos Mozart que nunca tiveram a possibilidade de aprender solfejo ou piano. A história só conhece os que tiveram sorte...” (MORIN, 2001a, p. 60). Eu diria sorte e oportunidades.

Sujeitos do conhecimento com a possibilidade de escolher, problematizar, criam rupturas e transformações nas amarras culturais. Daí a importância de olharmos para as emergências como possibilidades de rupturas em relação ao instituído nos modos de conhecer e aprender e de refletirmos a idéia de *imprinting* cultural ao discutirmos as imposições e inibições ao partilhar das idéias sobre o aprender e o não-aprender entre os sujeitos desta pesquisa.

## 1.5. CONCEITO DE LÓGICA DEDUTIVO-IDENTITÁRIA

Na primeira hipótese da pesquisa falo de uma ‘lógica dedutivo-identitária’ (na proposta de tese essa denominação é substituída pela expressão ‘lógica classificatória’, por ainda não conseguir defini-la). Pretendo, neste item, esclarecer tal conceito, utilizado por Morin, em seu *Método 4*.

Ele o utiliza ao referir-se a uma lógica clássica. Três princípios da lógica identitária: a) princípio da identidade ( $A \text{ é } A$ ); b) princípio de contradição (isto é, de não-contradição –  $A$  não pode ser simultaneamente  $B$  e não  $B$ ); c) princípio do terceiro excluído ( $A \text{ é } B \text{ ou não } B$ ). Os três princípios são solidários. “A razão e a ciência clássicas absolutizaram esses princípios” (MORIN, 2001a, p. 213).

O raciocínio e a construção teórica efetuam-se logicamente por dedução e indução<sup>14</sup>. No entanto, a lógica clássica “fecha-se na indução e na dedução, colocando fora da lógica o que é realizado pela invenção e pela criação” (MORIN, 2001a, p. 215). A lógica acaba atuando como um juiz do conhecimento. A racionalidade reconhece-se na soberania absoluta da lógica dedutivo-identitária.

A contradição é um escândalo para a lógica identitária. Pode apresentar-se como: paradoxo (atentado ao bom senso); antinomias (conflito entre duas proposições igualmente demonstráveis) e aporias (confronto entre duas soluções incompatíveis entre si). A contradição vai ser expulsa do pensamento racional ocidental com Aristóteles, pois ela “introduz a não-identidade na identidade, a pertença e a não-pertença de um mesmo atributo a um sujeito e estabelece uma relação simultânea de exclusão e de inclusão entre dois termos [...]” (MORIN, 2001a, p. 219). Por exemplo, pensar o

---

<sup>14</sup> Dedução – procede do universal ao particular. Indução – parte de fatos particulares para chegar a princípios gerais (MORIN, 2001a, p. 214).

aprender e o não-aprender acontecendo num mesmo sujeito – a criança. Minha tese propõe esse ‘escândalo’.

No entanto, as contradições estão presentes em diversos lugares na aventura do conhecimento. É preciso chegar à idéia complexa: duas proposições contrárias podem ser complementares, como na relação indivíduo/espécie; sociedade/indivíduo. A contradição “constitui [...] o desvendamento do desconhecido no conhecido, a irrupção de uma dimensão escondida, a emergência de uma realidade mais rica e revela os limites da lógica e a complexidade do real” (MORIN, 2001a, p. 222).

A lógica dedutivo-identitária leva a um pensamento redutor ou visão determinista/atomista ocultando as solidariedades, sistemas, organizações, emergências. Aplica-se a tudo o que é fragmentário no discurso e no pensamento, a sua inteligibilidade repele a confusão e o caos, abre-se às nossas necessidades instrumentais e manipulatórias e não às nossas necessidades de compreensão. É intemporal: pressupõe um objeto e um observador fixos. Deve correr atrás do tempo aleatório, transformador, inovador. Mais ainda, “implacável, anônima, a lógica oculta a existência do sujeito, ao mesmo tempo que faz deste um onisciente abstrato logo que sabe utilizar a lógica” (MORIN, 2001a, p. 231).

[...] se é verdade que a complexidade da realidade ultrapassa as possibilidades de compreensão pelo espírito humano, ao menos este dispõe de recursos suficientes para pressenti-la, sentir-lhe o cheiro e reconhecê-la, mesmo de maneira tosca, confusa, obscura. É por isso, coisa difícil de reconhecer, que há, por vezes, mais riqueza cognitiva em formulações vagas, quase contraditórias, ambíguas, [...] do que onde ronrona o discurso mecânico, cujas bielas estão mergulhadas no óleo. Aquilo que se concebe complexo não se enuncia sempre com clareza, e as palavras para expressá-lo não chegam com facilidade. No limite, há no espírito humano, como na realidade, alguma coisa de não-*formalizável*, de não-*logicizável*, de não-*teorizável*, de não-*teoremizável*. [...] Quanto mais nos elevarmos aos níveis complexos do real, mais utilizaremos as potencialidades complexas do pensamento racional [...] (MORIN, 2001a, p. 236-7, grifos do autor).

O princípio dialógico, sobre o qual falamos anteriormente, seria um modo de utilizar a lógica em virtude de um paradigma de complexidade, integrando as contradições no pensamento, sem se deixar subjugar pela própria lógica. “Se houvesse uma lógica capaz de subjugar o pensamento, este perderia a criatividade, a invenção e a complexidade” (MORIN, 2001a, p. 244). Pensamentos criadores, inventivos e complexos são transgressores e é por intermédio destes que o sujeito reaparece.

A questão não reside em renunciar à lógica, mas em reconhecer seus limites. Precisamos pensar na lógica como um instrumento do pensamento, capaz de transformar as brechas do conhecimento em aberturas, pois há brechas de inteligibilidade no real que resistem à lógica. Para isso necessitamos, do que Morin chama, de uma ‘lógica maleável’, oposta à razão fechada, que possibilite a relação dialógica entre teoria e empiria. “A racionalidade verdadeira é sempre capaz de levar-nos aos limites do entendimento e às fronteiras da enormidade do real” (MORIN, 2001a, p. 257). A complexidade é, ao mesmo tempo, uma exigência lógica e a aceitação de um ilogismo em função desta exigência.

O pensamento simplificador recorta a realidade em fragmentos, eliminando a contradição, com a intenção de ser rígido, preciso, certo. No entanto, com esse recorte deixa de lado o obscuro, o vago, a incerteza e a possibilidade de compreensão de camadas profundas do real. O pensamento complexo deve manter a exigência de clareza, precisão, coerência a fim de ver e compreender a realidade com suas contradições, imprecisões, obscuridades. “O fim do discurso teórico não é trazer a clareza a todas as coisas, mas ver apesar de e com a mancha cega. [...] Pensar logicamente é espantar-se incessantemente” (MORIN, 2001, p. 430-1).

Discutirei, ao longo do trabalho, como o *determinismo* proveniente da lógica dedutivo-identitária deixa a criança em situação de dificuldade na escola marcada com o rótulo da não-aprendizagem, dificultando o movimento em direção ao aprender.

## 1.6. QUESTÕES DE COMUNICAÇÃO

Na quarta hipótese da pesquisa destaco a dificuldade de comunicação entre adultos e crianças, no ambiente da escola, o que tornaria as crianças pouco participativas, na medida em que se sentem submetidas ao desejo e à lógica dos adultos, sem espaço para sua manifestação, como sujeitos de vontade e de ação. Neste momento pretendo discutir algumas questões de comunicação, discutidas por Morin e que me ajudarão a pensar sobre essa quarta hipótese no contexto dos dados.

Morin discute a comunicação, no contexto da cibernética<sup>15</sup>, um dos pilares do seu pensamento complexo. No entanto, ele faz uma crítica de reducionismo à cibernética, ao trazer o modelo da máquina artificial a todos os seres vivos, expulsando as ambigüidades e as desordens de sua organização. Além dessa, outra carência à cibernética seria a subordinação da comunicação ao comando. Nesse ponto ele propõe, o que chama de ‘si-cibernética’: “[...] arte/ciência de pilotar junto, em que a comunicação não é mais um utensílio do comando, mas uma forma simbiótica complexa de organização. [...] A comunicação é a dimensão nova que a vida traz” (MORIN, 2003, p. 311).

A si-cibernética exprimiria a descoberta da organização comunicacional. Os seres vivos são organizados de maneira comunicacional. Os múltiplos

---

<sup>15</sup> “[...] nome para se referir a esse campo da teoria do controle e da comunicação, seja na máquina, seja no animal [...]. A palavra cibernética vem do grego *kybernetes*, que significa piloto, condutor. [...] A Cibernética costuma ser considerada como a ‘arte de tornar a ação eficaz’” (VASCONCELLOS, 2003, p. 214-5).

desenvolvimentos da vida, dos indivíduos, das sociedades, dos ecossistemas exigem múltiplos desenvolvimentos da comunicação. O grande “progresso” na história da vida vai se dar com a entrada da enganação na comunicação, ou seja, a mentira humana. Quanto mais a comunicação se desenvolve, mais a informação se multiplica e dispersa, adverte e trai.

[...] as situações reais de comunicações não dependem somente deste código e deste repertório comum que é a linguagem: elas dependem também de um outro tipo de código, ligado à ideologia, que depende de uma paradigmologia, *sempre implícita, sempre escondida, sempre presente e sempre dominante*. Nas situações reais, a própria lógica do receptor é intermitente; ele pode passar de uma lógica empírico-racional a uma lógica mágico-afetiva; sua decodificação pode variar, da decodificação da letra à decifração do sentido escondido, etc (MORIN, 2003, p. 420 – grifos do autor).

Nesse sentido, a mensagem humana está constituída de uma multiplicidade complexa de mensagens potenciais. A comunicação complexa está repleta de ambigüidades e mal-entendidos. O ‘barulho’, ruído que perturba a comunicação da informação, pode aparecer também como criação.

Ao discutir anteriormente a noção de sujeito em Morin, destaquei o princípio de comunicação-comunhão, levantado por este, o qual envolveria comunicações frias e quentes entre os sujeitos. Podemos falar assim de interações comunicadoras/organizadoras entre indivíduos-sujeitos constituindo comunicações cooperativas. Como falamos anteriormente, a estrutura do sujeito é ao mesmo tempo a da solidão e a da comunicação.

O desenvolvimento da comunicação é inseparável: a) do desenvolvimento de um código/linguagem (químico, gestual, mímico, sonoro); b) do desenvolvimento das relações interpessoais (inclusive afetivas); c) das estratégias coletivas de ataque ou de defesa; d) da transmissão das informações; e) da aquisição dos conhecimentos junto a

outrem; f) dos procedimentos de confirmação/verificação dos dados ou acontecimentos (MORIN, 2001, p. 64).

A multiplicação das comunicações entre os indivíduos contribui para o desenvolvimento do conhecimento tecendo uma rede social cada vez mais complexa. Por outro lado, os progressos do conhecimento aumentam o paradoxo da separação/comunicação da organização cognitiva em relação ao mundo: “[...] quanto mais a organização cognitiva torna-se original, singular, individual, fechada sobre si mesma, separada do mundo, mais está apta a tornar-se objetiva, coletiva, universal, aberta e em comunicação com o mundo” (MORIN, 1999, p. 228).

Qualquer comunicação, entre os receptores sensoriais e o mundo exterior; no interior do aparelho neurocerebral; passando pelas comunicações entre os indivíduos; multiplica os riscos de erro. Vivemos o paradoxo, o que nos faz comunicar é também o que nos impede de comunicar. O desenvolvimento das comunicações entre os indivíduos e sociedades permite a ‘mundialização’ do humanismo, mas também do desumanismo, possibilita a comunicação e a incomunicabilidade simultaneamente.

A multiplicação fabulosa das informações que temos hoje deveria contribuir para o aumento da complexidade de uma organização fundada na comunicação, no entanto, acaba fazendo barulho de ‘fundo’ sociológico. “A parte maior desta nebulosa não somente se dissolve em barulho, mas inclusive *faz barulho* na enorme massa de ‘informações’ no sentido jornalístico, ou seja, submerge, desarticula, confunde toda possibilidade de compreender o mundo e a sociedade” (MORIN, 2003, p. 409 – grifos do autor).

Assim também na sala de aula, as informações, idéias transmitidas (comunicações frias), fazem comunicar os sujeitos (comunicações quentes), por intermédio de suas linguagens, seja através do tom de voz, dos gestos, dos silêncios,

desenvolvendo tipos diferentes de interações comunicadoras, ora subjugadoras, ora emancipadoras, ora possibilitadoras da expressão dos indivíduos-sujeitos ali presentes, ora impeditivas de tal expressão. São essas diferentes comunicações que pretendo discutir a partir dos dados desta pesquisa, a fim de refletir sobre a quarta hipótese: a dificuldade de comunicação entre adultos e crianças.

### 1.7. IDÉIAS A RESPEITO DA INTELIGÊNCIA, PENSAMENTO E CONSCIÊNCIA

Pretendo refletir neste momento sobre três conceitos, os quais são para Morin interdependentes, cada um comportando o outro: a inteligência, o pensamento e a consciência humanos. A inteligência seria a arte estratégica, o pensamento a arte dialógica e da concepção e a consciência a arte reflexiva.

Ao falar de inteligência o autor trata das ‘estratégias cognitivas’, as quais devem: “a) extrair informações do oceano do ‘ruído’; b) realizar a representação correta de uma situação; c) avaliar as eventualidades e elaborar cenários de ação” (MORIN, 1999, p. 71). A inteligência envolve estratégia cognitiva e de ação. A estratégia não envolve apenas ajustamento da ação às circunstâncias, mas também transforma as circunstâncias em função das ações, tendo assim um caráter inventivo, não obedecendo a “receitas ou programas de realização” (MORIN, 1999, p. 197).

O pensamento, atividade específica do espírito humano, como arte dialógica “deve estabelecer fronteiras e atravessá-las, abrir e fechar conceitos, ir do todo às partes e das partes ao todo, duvidar e crer; deve recusar e combater a contradição, mas ao mesmo tempo assumi-la e alimentar-se dela” (MORIN, 1999, p. 201). Como arte da concepção, o pensamento deve permitir uma “configuração original, formando unidade organizada, engendrada por um espírito humano” (MORIN, 1999, p. 204).



O pensamento autogera-se. Vive, dessa maneira, longe do equilíbrio estático, necessitando então de um permanente processo de regulação entre a realidade exterior e o movimento interno do pensar, um movimento em espiral, que envolve retorno reflexivo após cada nova aquisição, após cada modificação sofrida.

As noções de invenção e criação são derivadas do pensamento. A primeira tem uma conotação de engenhosidade, “ver o que todo mundo viu e pensar o que ninguém pensou” (MORIN, 1999, p. 208), a segunda consiste numa potência organizadora sintética (concepção). O pensamento é raro e difícil, atividade pessoal e original.

A consciência é produto e produtora da reflexão, retorno do espírito sobre si mesmo via linguagem, pensamento do pensamento. A consciência pode ser concebida como intencionalidade. Ela intervém durante o conhecimento, o pensamento ou a ação: “o pensamento pode pensar-se ao fazer-se, no seu próprio movimento” (MORIN, 1999, p. 211), configurando assim uma tomada de consciência<sup>16</sup>:

[...] ato reflexivo que mobiliza a consciência de si e engaja o sujeito numa reorganização crítica do seu conhecimento ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. [...] Incerta, limitada, frágil, a consciência individual permanece a instância suprema do espírito humano, e apenas os indivíduos podem tentar assumir a consciência (MORIN, 1999, p. 212).

A consciência é historicizada, dependente das condições socioculturais de cada época e historial, nascida na história, vivendo a sua história e submetida à história. O processo de progressão da consciência é difícil e aleatório, necessita do circuito reflexivo entre inconsciência e consciência. Por ser complexa, a consciência só pode ser frágil. A reflexão do mundo e de si são limitadas. “O devir da humanidade depende assim do devir da consciência” (MORIN, 1999, p. 219).

---

<sup>16</sup> Essa idéia do pensamento pensando-se a si próprio coincide com o processo de ‘abstração refletida’, discutido por Piaget, o qual apresentarei no próximo capítulo.

A inteligência, o pensamento e a consciência constituem atividades superiores do espírito, consistindo num 'problematizador/solucionador' polivalente e polimorfo.

Não devemos encerrar os indivíduos num estilo de inteligência, de pensamento e de consciência. “[...] a utilização plena do pensamento tem como condição necessária (mas não suficiente) o diálogo, o confronto e a discussão [...]” (MORIN, 1999, p. 220). Os pluralismos são condições de complexidade cultural para escapar dos ‘hábitos’ e ‘viseiras mentais’.

Segundo Morin (1999, p. 221), “[...] a inaptidão para integrar-se num grupo ou na sociedade, a incapacidade de imitar o comportamento dominante, a impossibilidade de aderir ao reconhecido, ao admitido, ao evidente, podem estar na origem de uma nova concepção, inclusive no domínio científico”, mas, penso eu, podem estar também na origem dos ‘desvios’ e ‘expulsões’ das crianças da escola, por exemplo. Quantas vezes as crianças são tidas como ‘desviantes’ na escola, por não conseguirem adaptar-se a uma realidade instituída, por não conseguirem seguir modelos de ‘bom comportamento’, de ‘bom aluno’, por não realizarem suas aprendizagens da forma costumeira com que se espera delas?

Vivemos ainda a pré-história do espírito humano: “[...] a nossa inteligência não atingiu o seu apogeu; o pensamento ainda é subdesenvolvido; a consciência, bárbara. [...] O pensamento ainda não sabe conceber o cérebro do qual se origina” (MORIN, 1999, p. 222)<sup>17</sup>. No entanto, é a consciência dos nossos limites que nos possibilitará superá-los. Urge um esforço sobre-humano de inteligência, pensamento e consciência críticos, emancipados e solidários que compreenda com humildade nossa ignorância. A compreensão é condição de sobrevivência da humanidade. O autor acrescenta que a

---

<sup>17</sup> Cerebrum: um circuito auto-eco-organizador, indo do *sensorium* ao *motorium* – dos neurônios sensoriais aos neurônios motores, gerou o *cerebrum*. Nosso cérebro é “um gigantesco centro de computações”, tratando o conhecimento, a ação e as interações conhecimento/ação (MORIN, 1999, p. 63).

associação inteligência/consciência e amor/fraternal é a única capaz de enfrentar os desafios enfrentados pela complexidade, como “recurso permanente na luta interminável contra a crueldade” (MORIN, 2001, p. 494).

#### 1.8. PENSANDO EM DIREÇÃO A UMA “PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE”

O esforço em direção ao pensamento complexo é importante e é nesse sentido que gostaria de discutir algumas implicações desse pensamento na pedagogia. Uma primeira complexidade está na idéia de que tudo está em relação. Então não posso pensar numa prática de sala de aula dissociada das relações que envolvem as outras disciplinas, a produção dos alunos, a escola ou instituição na qual trabalho, a sociedade onde vivo. Uma pedagogia da complexidade implica, portanto, pensar a pedagogia nas suas inter-relações.

Pensar a pedagogia nas suas inter-relações envolve, também, deixar de aprender “separando” como acontece na escola. Nessa direção Morin (1996a, p. 275) faz uma reflexão essencial:

Aprendemos muito bem a separar. [...] Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade, e se incrusta na especialização; e o mundo dos *experts* e dos especialistas maneja cada vez mais nossas sociedades.

O pensamento complexo não propõe eliminar a ‘distinção’, fundamental nos processos de conhecimento, mas a ‘disjunção’, que esfarela os conhecimentos em pedaços sem sentido. “[...] reunir e isolar devem se inscrever em um circuito recursivo

de conhecimento que não se limita nem se reduz jamais a um desses dois termos: isolar/reunir” (MORIN, 2003, p. 462). O processo de síntese chama a análise, que chama a síntese, infinitamente, criando um novo tipo de unidade, o circuito.

Pensar a pedagogia da complexidade exige pensar a aprendizagem como uma forma de estratégia, que não consiste apenas em adaptar-se ao meio para responder as suas exigências, mas, fundamentalmente, em desenvolver uma autonomia em relação a esse meio, em saber como fazer para adquirir saber. Dessa maneira, aprender não é apenas reconhecer o já conhecido ou transformar o desconhecido em conhecimento. “É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 1999, p. 70). Reside aí um misto de continuidade e de novidade.

Pensar a pedagogia da complexidade implica também trabalhar com a desordem e com a incerteza, enfrentando-as de frente. Pensar a desordem como elemento necessário nos processos de criação e invenção, “pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido” (MORIN, 1996a, p. 279).

Implica trabalhar em direção à “descentração” do homem e da própria ciência, no sentido de percebermos homem e ciência como produtos e produtores de si, ambos inscritos um no outro. Nossa produção científica se inscreve num mundo que está inscrito em nós, nossas estruturas de conhecimento são inseparáveis do mundo que conhecemos. Bachelard (2000, p. 21) propõe uma *pedagogia da ambigüidade* “para dar ao espírito científico a flexibilidade necessária à compreensão das novas doutrinas. Assim, princípios epistemológicos verdadeiramente novos parecem-nos dever introduzir-se na filosofia científica contemporânea”.

Pensar a pedagogia da complexidade implica pensar o humano em sua natureza multidimensional, racional, simbólica, lúdica e nos dois estados da existência humana: o prosaico e o poético. O estado prosaico é sério e utilitário, o estado poético é lúdico e estético. Vivemos o estado prosaico “nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade”, já o estado poético “é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. [...] Volta-se ao deslumbramento infantil” (MORIN, 2002, p. 136).

Nesse sentido volto a refletir sobre meu problema de pesquisa: pensar a criança que não está aprendendo significa pensar numa criança de “carne e osso”, que vive, sente, sonha, brinca, aprende, imagina, conhece, pensa, e por essas razões também desconhece, tem dúvidas, inquietações, busca, erra, reorganiza-se.

Pensar a pedagogia da complexidade implica desenvolver “estratégias de pensamento e de ação”. Estratégia de pensamento significa pensar com a incerteza. Estratégia de ação é a arte de atuar na incerteza<sup>18</sup>. “A pesquisa e a descoberta avançam na perplexidade da incerteza e da impossibilidade de decidir” (MORIN, 2002, p. 125).

Enfim, pensar a pedagogia da complexidade implica, pensar em direção a um aspecto fundamental, derivado dos anteriores, o de que o conhecimento envolve limites e possibilidades e que precisamos tomar consciência dos limites provocados pelas incertezas, assim como, precisamos encontrar meios de contornar nossas limitações. Morin em seu *O Método 3* nos alerta sobre as diversas fontes da incerteza, propondo alguns meios de contornar as limitações do nosso conhecimento, entre eles as possibilidades de trocas interindividuais e a consciência reflexiva, que nos permitem a

---

<sup>18</sup> “A estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996a, p. 284).

comunicação e a conservação do saber, mas também o confronto e a discussão dos pontos de vista diversos que, fundamentalmente, nos permitem enfrentar o paradoxo essencial: “o operador do conhecimento deve tornar-se ao mesmo tempo objeto do conhecimento” (MORIN, 1999, p. 36).

É esse o núcleo do seu empreendimento reflexivo. E sem a pretensão de fechar o debate e de ter um pensamento “completo”, Morin nos instiga, em sua obra, a enfrentarmos a complexidade de nosso mundo, a olharmos para nós mesmos, com nossas fragilidades e medos, com um olhar profundo, olhando-nos e pensando-nos de maneira complexa, múltipla e singular. Estamos confrontados com o desafio da complexidade. Que bom que pudéssemos ter respostas simples às nossas perguntas. No entanto, essas respostas simples são insuficientes para “compreender e explicar o que ocorre ao nosso redor e em nós” (MORIN, 1996a, p. 274).

Tenho claro que nestas incursões teóricas iniciais não esgotei as diversas possibilidades de leitura que a obra de Morin sugere aos meus dados empíricos, e nem tenho a pretensão de esgotá-las. Na realidade a intenção deste capítulo foi apenas esclarecer alguns conceitos do autor com os quais pretendo dialogar ao longo do trabalho. Suas contribuições precisam ser re-significadas num outro patamar, onde teoria e empiria dialoguem, jogando luz e sombra uma a outra, de forma complementar, concorrente e antagônica.

## 2 TECENDO FIOS COM AS IDÉIAS DE PIAGET

Resta que o homem vive, toma partido, crê em uma multiplicidade de valores, hierarquiza-os e dá assim um sentido à sua existência por opções que ultrapassam sem cessar as fronteiras do seu conhecimento efetivo (PIAGET).

O presente capítulo pretende trazer, em primeiro lugar, alguns elementos de reflexão para tentar situar a epistemologia no debate do problema do conhecimento e, fundamentalmente, apresentar a epistemologia genética de Jean Piaget como uma epistemologia que enfatiza um sujeito descentrado na ação, buscando uma forma de integrar a epistemologia kantiana e a epistemologia dialética hegeliana ao propor sua epistemologia genética. Em segundo lugar, este capítulo pretende discutir algumas relações entre aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento e a presença da afetividade e do interesse na aprendizagem, os quais considero fundamentais na discussão dos dados desta pesquisa. Por fim, assim como discutido no capítulo anterior, pretendo pensar em direção a uma “pedagogia da construção”.

Um elemento importante nessa reflexão seria discutirmos o conceito de epistemologia situando-o no debate da temática “ciência e filosofia” proposto pelo próprio Piaget (1975) em seu artigo “Ciências e filosofia”. Muitas vezes usamos as expressões “epistemologia” e “teoria do conhecimento” como sinônimos, mas não o são. A teoria do conhecimento fez parte da filosofia durante toda sua história. Já o termo *epistemologia* foi “introduzido em francês para designar o estudo crítico das ciências, dirigido a determinar seu valor, seu fundamento lógico e seu campo de ação” (GARCÍA, 2002, p. 15). Portanto, sua significação está situada no próprio debate da temática “ciência e filosofia” cuja distinção, segundo Piaget, não existia para os primeiros pensadores gregos, sendo a filosofia, por longo tempo, solidária da ciência.

Piaget (1975, p. 226) aponta *seis variedades* de epistemologias presentes em grandes sistemas filosóficos ao longo da história: Platão com as matemáticas (primeira variedade); Aristóteles com a lógica e a biologia (segunda variedade); Descartes com a álgebra e a geometria analítica e Leibniz com o cálculo infinitesimal (terceira variedade); o empirismo de Locke e Hume com suas antecipações da psicologia (quarta variedade); Kant com a ciência newtoniana e suas generalizações (quinta variedade); Hegel e o marxismo com a história e a sociologia (sexta variedade).

Tendo em vista as intenções deste capítulo me deterei, brevemente, nas “notações esquemáticas” feitas por Piaget sobre os sistemas de Kant e Hegel.

Segundo ele, Kant teria criado uma quinta variedade de interpretação epistemológica, a da construção *a priori*, cujo acontecimento científico central seria a doutrina newtoniana da gravitação e sua extensão a domínios de escalas variadas, que testemunhava “um reencontro, até nos detalhes, entre a dedução lógico-matemática e a experiência” (PIAGET, 1975, p. 232). Para Kant, a inteligência não se limita a receber marcas como uma *tabula rasa* (perspectiva empirista), mas estrutura o real por meio de formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento. Sobre a perspectiva kantiana Piaget (1975, p. 233) argumenta:

A construção própria ao sujeito epistêmico, por mais rica que seja na perspectiva kantiana, ainda é muito pobre, já que é inteiramente dada ao início, enquanto um construtivismo dialético, [...] permite atribuir ao sujeito epistêmico uma construtividade muito mais fecunda, se bem que chegando nos mesmos caracteres de necessidade racional e de estruturação da experiência que aqueles para os quais Kant pedia garantia à sua noção de *a priori*.

Já a dialética de Hegel (sexta variedade epistemológica) marcaria a novidade em relação ao emprego essencialmente conceitual que Kant já fizera da dialética. “Sua noção fundamental de um universo concreto desempenhou o papel que se sabe na



constituição da dialética marxista” (PIAGET, 1975, p. 233-4). A necessidade de especulação não foi estranha a Hegel e ele traz, no domínio da natureza, um dos belos exemplos de reflexão especulativa com tendência paracientífica, que faz pensar na duplicação de uma ciência já constituída, “o que suscita o problema da dualidade dos conhecimentos possíveis sobre um mesmo objeto e o da legitimidade de asserções qualificadas de conhecimento por alguns e não reconhecidas por outros” (PIAGET, 1975, p. 234).

Para Piaget (1975, p. 234) existem duas dominantes na história da filosofia, uma relativamente constante e a outra variável. A dominante constante seria “o conjunto dos problemas que gravitam em torno da significação da vida humana em relação à totalidade do real”. A dominante variável seria “o problema do saber, pois, para situar a vida humana e as próprias questões teológicas na totalidade do real, é preciso uma tomada de posição cognitiva e não somente praxeológica” (PIAGET, 1975, p. 235). É em relação a essa dominante que Piaget diz poder-se falar de variações, no sentido de inúmeros progressos solidários com a história das ciências.

Piaget (1975, p. 236) diz ainda que a elaboração de sistemas visando a um conhecimento filosófico *sui generis* e distinto, por sua natureza, do conhecimento científico é um fenômeno recente e que a trágica dissociação dos conhecimentos (dificuldade crescente da matéria epistemológica) é agravada “pela falta de hábito dos trabalhos interdisciplinares, [...] que constituem o principal remédio contra o isolamento científico e principalmente epistemológico”.

Para um maior acordo dos espíritos, duas direções complementares parecem impor-se, segundo ele:

Um retorno às fontes, permitindo reencontrar as tendências que estavam para vir a ser antes do trágico divórcio da ciência e da reflexão filosófica, e

uma diferenciação organizada ou orgânica dos problemas tal que sua delimitação especializada atraia a síntese, em oposição às concepções de conjunto globais ou sincréticas que visam à totalidade e chegam de fato a uma multiplicação de escolas que não falam mais a mesma linguagem (PIAGET, 1975, p. 236).

Essas idéias de Piaget apontam para a superação da epistemologia clássica, ao trazerem a necessidade de uma delimitação do problema do que seja o conhecimento, reafirmando mais uma vez, que a diferença entre as ciências e a filosofia não se deve à natureza dos problemas, mas à sua delimitação e aos métodos de verificação.

Piaget (1975, p. 193), na introdução de sua *Sabedoria e ilusões da filosofia*, diz que os perigos que ameaçam o conhecimento localizam-se todos em torno de uma mesma fronteira: aquela que separa a verificação da especulação<sup>19</sup>. Piaget não quer com essa idéia desprezar a filosofia, ao contrário, ele reivindica sua função, negando a possibilidade de estabelecer uma divisão entre ciência e filosofia, esclarecendo, posteriormente que “a filosofia tem sido a matriz da ciência e continua, sem dúvida, a matriz de ciências e de novas perspectivas que estão por vir, mas apenas o será à medida que não se feche em sistemas e não se considere geradora de conhecimento” (PIAGET, *apud* GARCÍA, 2002, p. 19).

É nesse contexto que Piaget desenvolve sua *epistemologia genética*. Epistemologia, por estar preocupado com a teoria do conhecimento científico, e genética, já que seu objetivo é estudar o conhecimento pela sua gênese, “chegando às formas mais elementares no nível da infância” (GARCÍA, 2002, p. 22-3). A síntese proposta por Piaget tem uma base rigorosamente científica.

---

<sup>19</sup> Segundo García (2002, p. 16) esse “retrocesso da filosofia especulativa poderia ser considerado a primeira grande queda epistemológica do século”. O autor, mais adiante, esclarece a que está se referindo quando fala em “queda epistemológica”: “o colapso das explicações elaboradas pela filosofia especulativa para fundamentar a ciência” (GARCÍA, 2002, p. 18).

Piaget muda o foco de compreensão do desenvolvimento cognitivo. Traz a idéia de que o desenvolvimento cognitivo dá-se por um processo interativo e construtivo. Interativo, entre um sujeito do conhecimento, com seus esquemas de assimilação, e um objeto cognoscível, com propriedades físicas, sociais e culturais próprias. A organização dos esquemas de assimilação do sujeito seria originada na ação, que levaria a uma transformação do objeto e a uma conseqüente transformação do próprio sujeito, modificando assim seus esquemas cognitivos (acomodação). Construtivo, na medida em que o conhecimento não é “acumulado” no sujeito, mas modifica-se a partir de processos sucessivos de equilíbrio e abstração (CAVA, 1996, p. 241). A teoria da equilíbrio elabora o modelo interacionista ao nível das trocas organismo-meio e a teoria da abstração elabora esse mesmo modelo ao nível das trocas simbólicas<sup>20</sup>.

Segundo García (2002, p. 23), a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, “baseada nos resultados empíricos da pesquisa psicogenética e na análise histórico-crítica dos conceitos e teorias, se constituiu assim na primeira teoria do conhecimento, científica e integrada, na história do pensamento”.

Como sugere a questão introdutória deste item, pode-se dizer que a teoria de Piaget integraria elementos da epistemologia kantiana e da epistemologia dialética hegeliana. De Kant, fundamentalmente, a concepção do conhecimento como produto das interações entre o sujeito e o objeto, destacando o papel essencial do sujeito (razão humana) nesse processo. No entanto, para Kant as “categorias do entendimento” “provêm de sínteses que, a priori, se impõem ao entendimento sem que nenhuma experiência nova ou especulação possa mudá-las” (GARCÍA, 2002, p. 17). Já para Piaget (1987, p. 15, grifos do autor) “o *a priori* não se apresenta sob a forma de estruturas necessárias senão no final da evolução das noções, nunca em seu início: sem

---

<sup>20</sup> No próximo item estarei falando sobre ambas teorias (equilíbrio e abstração).

deixar de ser hereditário, o *a priori* encontra-se, por conseguinte, nos antípodas do que outrora se chamava ‘idéias inatas’”.

De Hegel, a teoria de Piaget integraria a concepção do conhecimento dialética. Apesar da dialética parecer, inicialmente, um modo de conhecimento específico à filosofia e estranho ao conhecimento científico, o próprio Piaget (1975, p. 271) vai dizer que “o modo de pensamento dialético é de tal maneira inerente a todas as ciências que têm como objeto uma evolução ou um devir, que toda epistemologia dialética se apóia necessariamente na experiência adquirida em tais disciplinas, sociais ou naturais”. No entanto, Piaget nos fala da possibilidade de dissociação entre duas dialéticas, uma que ele denomina imperialista e a outra imanente. A dialética imperialista se proporia, segundo ele, a *dirigir as ciências*, seria a dialética dos conceitos, “predominante em Hegel e pronta a renascer sob outras formas em todas as situações onde a filosofia for retomada pela sua ambição de guardião do saber absoluto” (PIAGET, 1975, p. 271). Já a dialética imanente corresponderia aos desenvolvimentos espontâneos das ciências transformando-se em uma epistemologia mais geral. Essa segunda forma de dialética “não tem como objeto os conceitos como tais, mas as interpretações dos dados de experiências, e corresponde assim, atualmente, a uma das correntes mais vivas da filosofia das ciências, nas suas epistemologias especializadas” (PIAGET, 1975, p. 271).

Assim ficam refletidos alguns elementos de aproximação e distanciamento da epistemologia genética de Piaget em relação às epistemologias kantiana e hegeliana, ao mesmo tempo que alguns elementos que apontam em direção à superação da epistemologia clássica, tendo claro a brevidade de tais considerações devido aos propósitos deste trabalho.

Podemos destacar, com Piaget, a importância de não cairmos no reducionismo com uma “concepção epistemológica”, mas na necessidade de pensarmos em “reflexões

epistemológicas” que tratem o problema do conhecimento não apenas como um problema epistemológico, mas em seus diversos vínculos constituidores, pensando, fundamentalmente, no sujeito que conhece e que para conhecer pensa, age, vive, se emociona, constrói juízos de valor, dando um sentido a sua existência, como diz Piaget em nossa epígrafe, ultrapassando *sem cessar as fronteiras do seu conhecimento efetivo*.

## 2.1. ABSTRAÇÃO E EQUILIBRAÇÃO: A PROCESSUALIDADE NO CONHECER

[...] a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (PIAGET).

Um dos grandes méritos da teoria de Piaget está em ter criado um modelo explicativo do desenvolvimento humano<sup>21</sup>, baseado na ação, na interação e, fundamentalmente, na construção. Em breves palavras: o sujeito age sobre o objeto (ação que consiste em abstrair características) e em função dessa ação reorganiza-se; depois de reorganizado, o sujeito agirá novamente sobre o objeto, que também terá se transformado pela ação. Há, nessa relação, uma complementaridade dialógica<sup>22</sup> entre sujeito e objeto, o sujeito é sujeito em relação ao objeto, o objeto é objeto em relação ao sujeito. “A idéia central de Piaget é a de que o desenvolvimento é uma ‘evolução dirigida por necessidades internas de equilíbrio’” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 155). Para a compreensão dessa “evolução” dois processos são fundamentais: o de equilibração e o de abstração.

---

<sup>21</sup> Apesar do destaque maior que é feito ao seu modelo “descritivo” do desenvolvimento cognitivo através da sua teoria dos estádios.

<sup>22</sup> Dialógica (introduzindo aqui um princípio moriniano) no sentido que podemos pensar essa relação sujeito e objeto de forma complementar, mas também antagonica, pois entre ambos há também resistências que podem ser pensadas como antagonismos.

O presente item pretende expor, brevemente, as explicações teóricas de Jean Piaget sobre a relação entre os processos de abstração e de equilibração das estruturas cognitivas, apresentando inicialmente alguns conceitos fundamentais ao entendimento das construções teóricas em questão, seguidos de algumas considerações sobre as implicações de um e outro processo no desenvolvimento cognitivo.

O que significa equilibração? Segundo Piaget (1976, p. 11), é “um processo (de onde o termo ‘equilibração’) que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações”.

Para Piaget são três as condições dessa equilibração: diferenciação progressiva dos esquemas<sup>23</sup> por meio da acomodação; assimilação recíproca de esquemas em subsistemas e integração de subsistemas em totalidades segundo a lei de composição. Ele identificou também a presença de desequilíbrios cujas características poderiam ser assim resumidas: conflitos entre o sujeito e os objetos; conflitos entre subsistemas (por falta momentânea de coordenação) e desequilíbrio entre diferenciação e integração (permanecendo esta, de início, insuficiente). Em síntese, são estes desequilíbrios “que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático” (PIAGET, 1976, p. 19). É importante salientar aqui que no processo de equilibração o sujeito reage às perturbações exteriores, ativamente.

O que significa abstração? Segundo Becker (2001, p. 47), “a palavra latina *abstrahere* significa retirar, arrancar, extrair algo de algo. Nunca a totalidade, mas apenas algo, algumas características”.

---

<sup>23</sup> “Chamaremos *esquemas* de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 2003, p. 16, grifo do autor).

Nesse sentido, o processo de abstração envolve o conhecimento do objeto, mas nunca sua totalidade, daí a palavra “processo” também ao falar de abstração. Conhecer o objeto envolve uma processualidade que marca a infinitude do conhecimento. Piaget (1995) nos fala essencialmente de duas formas de abstração: a abstração empírica e a reflexionante.

A abstração empírica retira suas informações “dos objetos como tais, ou das ações do sujeito sobre suas características materiais” (PIAGET, 1995, p. 274); portanto, retira-se algo de um objeto a partir do que é observável desse mesmo objeto (por exemplo, sua forma ou sua cor). No entanto, para extrair propriedades de um objeto, é necessário estabelecer relações, significações, o que implica a utilização de instrumentos de assimilação já construídos pelo sujeito.

A abstração reflexionante não está apoiada sobre os observáveis, mas sim “sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas” (PIAGET, 1995, p. 274). Quando o processo reflexionante torna-se consciente Piaget fala de abstração refletida (reflexões sobre operações)<sup>24</sup>.

Piaget refere-se também a um caso particular de abstração reflexionante: a abstração pseudo-empírica. Esta forma de abstração é confundida muitas vezes com a abstração empírica, pois o sujeito ao retirar as informações necessárias do objeto, age sobre ele e seus observáveis, no entanto, suas constatações virão do produto da coordenação das ações e não das características materiais do objeto. O sujeito abstrai com a ajuda de observáveis que estão no objeto, portanto são exteriores a ele, mas ao mesmo tempo introduz nesses objetos propriedades novas graças à coordenação de suas ações. A abstração pseudo-empírica está muito presente nos níveis pré-operatório e

---

<sup>24</sup> “Nesse caso, a reflexão consiste nessa tomada de consciência e em uma possibilidade de formulação – na verdade, de formalização. Isso pode ocorrer em diversos níveis, desde a pouca idade até o homem de ciência” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 94).

operatório-concreto, visto que, nesses períodos o sujeito necessita da manipulação para elaborar suas representações, suas constatações, apesar da escola, muitas vezes, esquecer tal realidade, exigindo dos sujeitos respostas sem o auxílio da manipulação necessária.

A abstração reflexionante é caracterizada por dois processos complementares: o reflexionamento e a reflexão. Pode-se falar de reflexionamento utilizando-se a imagem de uma “projeção”: transpor a um outro plano (a tela) o filme que já foi produzido, ou, em outras palavras, transpor a um plano superior o que foi construído no patamar precedente. E a reflexão seria o momento de reorganização, nesse plano superior, do que foi projetado do plano precedente, relacionando os elementos extraídos, digamos, da tela, com os já construídos.

Esses dois processos não acontecem de forma estanque. A reconstrução sobre o novo plano do que foi projetado a partir do precedente, provocará novas reflexões, que por sua vez acarretarão novos reflexionamentos, e assim sucessivamente. Cada novo patamar alcançado contém em si uma diferença qualitativa e de grau em relação ao anterior, o que caracteriza um processo em espiral:

Todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há, assim, pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos → reflexões → reflexionamentos; e (ou) de conteúdos → formas → conteúdos reelaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto. (PIAGET, 1995, p. 276-7).

Uma relação fundamental a ser compreendida no processo de abstração é a que se dá entre a abstração empírica e a reflexionante. Pode-se começar pela evolução dessas duas formas de abstração. Nos estádios iniciais, os atos da abstração empírica são mais numerosos que as intervenções da abstração reflexionante, nos estádios posteriores



a proporção se inverterá. A função essencial da abstração reflexionante é a de elaborar quadros assimiladores, os quais se apoiarão durante algum tempo, como já foi visto, sobre abstrações pseudo-empíricas. Com o pensamento reflexivo (reflexão sobre reflexão), portanto, através da abstração refletida, torna-se possível a constituição de sistemas lógico-matemáticos, sem o apoio de abstrações pseudo-empíricas. No entanto, isso não quer dizer que a abstração empírica perderá sua validade. O empírico tem um papel permanente na construção do conhecimento, no entanto, essa construção não se reduz ao empírico, pois este necessita sempre de um quadro reflexionante. Assim, a abstração reflexionante é criadora de formas, enquanto que a abstração empírica abastece essas formas.

O pensamento atinge o ponto máximo, quando há a dialetização entre a abstração empírica e a reflexionante. Quando a abstração reflexionante joga questões à abstração empírica e, esta, por sua vez, joga questões à abstração reflexionante.

Há, no entanto, uma diferença fundamental a ser compreendida entre essas duas formas de abstração. A abstração empírica possibilita as contradições, visto que, um fato novo por ela inferido, pode contradizer um modelo explicativo, devido à falta de sincronia na sua elaboração. Já a abstração reflexionante, ao encontrar razões para as composições operatórias, vai afastando as possibilidades de contradição.

Como lembra Piaget, a vida é criadora de formas. Onde há vida, há sempre uma resposta adaptativa que depende de dois pólos, tanto do sujeito, como do meio. Na busca de equilíbrios, novas formas serão construídas, buscando novos equilíbrios, “[...] de tal sorte que a reequilibração se torna indissociável de construções [...]” (PIAGET, 1976, p. 34).

Esse espaço de interação entre sujeitos e meios diferentes, entre outros sujeitos e outros meios, é um espaço que se dá num tempo que é movimento, tempo geral da

vida. As teorias da assimilação<sup>25</sup>, da equilibração e da abstração, criadas por Piaget, tentam compreender, do ponto de vista do sujeito do conhecimento, esse movimento, tentam compreender a dialógica profunda entre a permanência e a mudança, entre o ser e o devir.

A característica mais geral da abstração reflexionante é a de ser criadora de novidades, pois é sempre possível criar formas de formas. E nesse processo de criação, precisamos também “dar paradas”, para nos apropriarmos dessa construção, “tomando consciência” do percurso que já fizemos, e após essas tomadas de consciência possivelmente seguir realizando “equilibrações majorantes”:

[...] o sujeito se faz sujeito na medida de sua ação transformadora sobre os objetos. Objetividade e subjetividade, em Piaget, são absolutamente complementares. [...] Sujeito e objeto determinam-se mutuamente, sem sacrifício de suas identidades próprias, ao contrário, com enriquecimento progressivo das mesmas, se as condições objetivas não impedirem o **desenrolar** do processo. É isto que Piaget quer dizer com ‘equilíbrio majorante’ (BECKER, 2001, p. 52-3, grifo nosso).

Piaget pretende explicar a criação de novidades, própria da abstração reflexionante, apoiando-se sobre os processos de equilíbrio cognitivo, identificando a presença de equilíbrios e desequilíbrios e destacando as condições de tais processos. Para ele a “solução momentânea” dos desequilíbrios se dá pela tematização dos resultados das ações, das coordenações das ações, e, ulteriormente, das operações. Nesse sentido, podemos dizer que a abstração reflexionante é fundamental para a formação de novos e “melhores” equilíbrios, ou seja, para alcançar “equilibrações majorantes”. Piaget “estabelece uma equivalência entre o processo de equilibração e o de abstração reflexionante. Tratam-se, de fato, de duas maneiras mais ou menos

---

<sup>25</sup> No próximo item abordarei a teoria da assimilação.

diferentes de conceber o progresso cognitivo” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 94-5)<sup>26</sup>.

Piaget quis mostrar, não apenas a maneira como o sujeito do conhecimento se adapta às mais diferentes realidades, obtendo o equilíbrio como resposta ao que o ameaça (teoria da equilibração), mas, fundamentalmente, como esse mesmo sujeito realmente muda, criando novas formas de organização, diferentes das iniciais, a partir das trocas simbólicas com o entorno (teoria da abstração) social ou cultural; e com o meio físico na medida em que o traduz em meio cultural.

Dessa forma, prosseguimos então como sujeitos criadores de novidades, (des)enrolando nossos processos de criação, sentindo “medo” dos desequilíbrios e das quedas, mas tendo a “ousadia” de seguirmos desenhando novas formas em nossos caminhos, formas cada vez mais ricas e complexas, em direção a processos de desenvolvimento cada vez mais evoluídos e desafiadores.

## 2.2. DESENVOLVIMENTO, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

[...] o progresso da razão consiste, sem dúvida, numa conscientização cada vez mais profunda da atividade organizadora inerente à própria vida (PIAGET).

O conhecimento, segundo a Epistemologia Genética de Jean Piaget, é movimento, é processo de construção, que tem na interação entre sujeito e objeto uma de suas condições de possibilidade. É no movimento de reflexão de um sujeito que está no mundo e com o mundo e que vai se diferenciando deste à medida que o conhece que o próprio sujeito se constitui e constituindo-se se percebe parte do mundo e, ao mesmo

---

<sup>26</sup> “Desde seu último trabalho sobre a equilibração [...], o autor sublinha que equilibração e abstração reflexionante são duas maneiras diferentes de descrever o mesmo processo. Em todos os seus últimos escritos, Piaget refere-se preferentemente ao processo de abstração que ao de equilibração, sempre que evoca o processo endógeno em curso na formação dos conhecimentos” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 96).

tempo, diferente deste. "Tanto a subjetividade quanto a objetividade são construções do próprio sujeito: o sujeito constitui-se constituindo o mundo" (BECKER, 2003, p. 28).

Somos herdeiros de uma "[...] riquíssima bagagem hereditária, produto de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, produto de milhares de anos de civilização" (BECKER, 2001, p. 78).

Para Piaget, o desenvolvimento é um processo espontâneo e está diretamente ligado à embriogênese. Esta "diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais" (PIAGET, 1972, p. 1). Já a aprendizagem é provocada por situações (o ensino de um professor, por exemplo) e limitada a um problema ou estrutura simples. Para ele o desenvolvimento explica a aprendizagem.

E o que é aprendizagem?

Por oposição à percepção e à compreensão imediata, é necessário pois reservar o termo de aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea (PIAGET, 1974, p. 53).

Voltaremos a essa idéia.

Há, em Piaget (1972, p. 6), portanto, uma distinção clara entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, "todo desenvolvimento é composto de conflitos e incompatibilidades momentâneas que devem ser ultrapassadas para alcançar um nível mais alto de equilíbrio". A relação fundamental envolvida em todo desenvolvimento e em toda aprendizagem é a de assimilação.

Ao falar de assimilação considero importante retomar, brevemente, o conceito desenvolvido por Piaget dos invariantes funcionais da inteligência, que são constituídos

pelas noções de organização e adaptação: “[...] as estruturas operatórias da inteligência são sistemas de transformações, mas de tal espécie que conservam o sistema a título de totalidade invariante” (PIAGET, 2003, p. 47).

O conceito de organização é uma noção ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica: “sincrônica, correspondendo à totalidade relacional que caracteriza o organismo acabado, e diacrônica, na medida em que corresponde às sucessões de reequilibrações, que caracterizam todo desenvolvimento, tanto genealógico quanto individual” (PIAGET, 2003, p. 114). Por isso Piaget (2003, p. 159) vai dizer que todo desenvolvimento é possibilitado por uma organização, assim como toda organização refaz-se em novos patamares do desenvolvimento: “[...] a conservação própria da organização não é a simples permanência de uma estrutura estática, mas o produto de uma equilibração contínua”. A vida é incessantemente movimento.

Dessa maneira a organização tem um caráter de conservação, conserva o essencial de sua forma total e continua a existir como totalidade; um caráter de interação das partes diferenciadas, sem interação ou solidariedade das composições também não haveria organização; e seu conteúdo renova-se incessantemente pela reconstrução: “[...] o conhecimento contém antes de tudo uma função de organização e esta é uma primeira analogia fundamental com a vida. Todo ato de inteligência supõe preliminarmente a continuidade e a conservação de certo funcionamento” (PIAGET, 2003, p. 175).

A adaptação, um outro invariante funcional, envolve dois aspectos indissociáveis do pensamento: a assimilação, incorporação na inteligência de todo e qualquer dado da experiência e a acomodação, modificação pela inteligência dos esquemas anteriores para ajustá-los aos novos dados. Convém aqui destacar que nenhum conhecimento constitui uma simples cópia do real, portanto a assimilação envolve:

[...] a integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. A assimilação [...] desempenha um papel necessário em todo conhecimento (PIAGET, 2003, p. 13).

Retomando, para Piaget, toda organização comporta um desenvolvimento, não sendo de maneira nenhuma estática, mas sim extremamente dinâmica. Ele considera quatro fatores indissociáveis para que o desenvolvimento aconteça: a maturação; as experiências físicas e lógico-matemáticas; a transmissão ou interação social e a equilíbrio.

A maturação é determinada hereditariamente (continuação da embriogênese). A experiência física consiste em agir sobre os objetos, para abstrair deles características suas. A experiência lógico-matemática consiste em agir sobre os objetos retirando, não mais deles, mas da ação e da coordenação das ações, qualidades suas. Na escola, comumente se confundem esses dois tipos de experiência, considerando-se muitas vezes que basta uma ‘experiência física’ (no sentido comum do termo) para que o conhecimento aconteça; nesse sentido, usa-se ‘material concreto’ para que as crianças manuseiem à vontade, achando-se que dessa maneira ela estará ‘construindo seu conhecimento’, enquanto que será apenas através de uma ação que transforme os objetos, ou seja, “uma experiência das ações do sujeito e não uma experiência de objetos em si mesmos” (PIAGET, 1972, p. 3), que será possível o desenvolvimento do conhecimento.

A transmissão ou interação social (terceiro fator) envolve a transmissão lingüística ou transmissão educacional. Este fator é fundamental, mas insuficiente, porque “a criança pode receber valiosa informação via linguagem, ou via educação dirigida por um adulto, apenas se estiver num estado que possa compreender esta informação” (PIAGET, 1972, p. 3).

À equilibração (quarto fator, já definido no item anterior) é um processo ativo, de auto-regulação. A auto-regulação é fator fundamental no desenvolvimento: “uso este termo no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retroalimentação [...], de processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas” (PIAGET, 1972, p. 4).

O que impulsiona o sujeito em direção às equilibrações é a *necessidade*: “[...] a necessidade é a expressão de uma lacuna, ou, em outras palavras, de um desequilíbrio, enquanto que a satisfação da necessidade consiste em uma reequilibração” (PIAGET, 1978, p. 182). A característica comum de uma equilibração é a de uma direção sem finalismo, a direção para o futuro, não implica absolutamente em uma ação do futuro sobre o presente, mas em uma evolução sempre orientada.

Para conhecer é necessário agir. Conhecer é transformar o objeto, é compreender o processo dessa transformação, é compreender o modo como o objeto é construído. A ação é a condição necessária da compreensão. A ação consiste num “saber fazer”, num fazer com o corpo. Somente a ação executada materialmente poderá ser construída em pensamento.

A operação é uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento, é uma ação reversível, é uma ação significativa e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal. A ação, de caráter material e causal, coordena movimentos e é limitada, pois não trabalha com hipóteses (coordenações materiais). Já a compreensão, de natureza implicativa, no sentido das ligações entre significações é ilimitada, pois trabalha com hipóteses (coordenações mentais por conjuntos simultâneos).

O processo do fazer ao compreender (processo de conceituação) consiste na passagem da assimilação prática a uma assimilação por meio de conceitos. Inicialmente

manifesta-se a autonomia da ação em relação à conceituação (há atrasos da tomada de consciência em relação aos sucessos precoces da ação); num segundo nível há influência mútua entre ação e conceituação, efetuando-se trocas constantes entre as duas; no terceiro nível desse processo, haverá influência da conceituação sobre a ação.

Voltando ao tema da aprendizagem, uma primeira consideração que gostaria de fazer é a de que a aprendizagem “comporta uma intervenção não negligenciável das atividades do sujeito na aquisição do conhecimento” (PIAGET, 1974, p. 31). Até mesmo o processo de equilibração é visto, por Piaget, como solidário de uma certa aprendizagem, o que prova a intervenção indispensável da experiência, “[...] mesmo se essa experiência permanece especificamente lógico-matemática, quer dizer, procede por abstração a partir das ações e não dos objetos como a experiência física” (PIAGET, 1974, p. 30).

Piaget distingue dois tipos de aprendizagem: aprendizagem no sentido restrito e no sentido amplo. A aprendizagem no sentido restrito refere-se a uma aquisição em função da experiência, diferenciando-se de uma percepção ou de uma compreensão instantânea, não se confundindo com o desenvolvimento. É importante destacar que mesmo essa ‘aquisição em função da experiência’ envolve uma atividade do sujeito, como o próprio Piaget afirma: qualquer ‘leitura’ da experiência “não é nunca um simples registro, mas supõe em toda situação uma esquematização no sentido de uma assimilação do dado a esquemas comportando uma atividade do sujeito [...]” (PIAGET, 1974, p. 39).

Já a aprendizagem no sentido amplo tende a se confundir com o desenvolvimento. “É um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais” (PIAGET, 1974, p. 40). No entanto, a aprendizagem no sentido amplo *não* é o mesmo



que o desenvolvimento. Ela envolve a aprendizagem no sentido restrito (a aquisição em função da experiência) e a equilibração (o desenvolvimento).

Em geral, os termos invocados para explicar a aprendizagem também aparecem na minha pesquisa, como se verá no capítulo que trata do aprender e as idéias dos sujeitos pesquisados sobre esse processo: estímulos, respostas, ligações entre os estímulos e as respostas, necessidades e interesses, reforços, transferências ou generalizações, família e hierarquias de hábitos, etc.

Essas idéias revelam concepções ora empiristas, ora inatistas destacando ora o sujeito, ora o objeto nos processos de conhecimento. Retomarei essas concepções no próximo capítulo. Neste momento apenas gostaria de enfatizar como ainda é forte a noção do *conhecimento-cópia* entre as diversas concepções. A idéia de que o sujeito apenas 'registra' os dados da experiência, sem reestruturá-los. Ao passo que "o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe" (PIAGET, 1974, p. 69).

Piaget destaca quatro categorias de aprendizagem, duas delas referindo-se à aprendizagem dos conteúdos, outras duas referindo-se à aprendizagem das formas. Na aprendizagem dos conteúdos temos as ações como conteúdos, ações não-operatórias (hábitos elementares) e as sucessões físicas (regulares e irregulares); na aprendizagem das formas temos as ações como formas (estruturas operatórias e respectivas formas de dedução) e as formas aplicadas às sucessões físicas ("da indução enquanto dedução aplicada à experimentação") (PIAGET, 1974, p. 57).

Na escola apenas a aprendizagem dos conteúdos (conhecimento-conteúdo) é destacada em detrimento da aprendizagem das formas (conhecimento-estrutura). "Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem

(construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmos: as estruturas permanecem ou são subsumidas por estruturas mais capazes; os conteúdos caducam” (BECKER, 2003, p. 21).

Para Piaget é mais difícil modificar as formas da aprendizagem do que aprender um novo conteúdo. A construção das formas “supõe um funcionamento não apreendido, cujo ponto de partida está situado no ato mesmo da assimilação constitutiva dos esquemas” (PIAGET, 1974, p. 85). Dessa maneira, assim como o desenvolvimento, toda a aprendizagem implica um processo de assimilação, confundindo-se assim com o desenvolvimento.

À questão comum, ‘o que fazer para acelerar o desenvolvimento’, Piaget (2003, p. 31) responde com algumas perguntas, entre as quais destaco uma: “poderá alguém chegar a fazer compreender a teoria da relatividade ou simplesmente o manejo das operações proposicionais ou hipotético- dedutivas a uma criança de 4 anos?” Existe um ‘caminho necessário’ ao desenvolvimento, embora este possa ser modificado ‘um pouco’. “Toda construção conceitual ou operatória supõe uma duração ótima [...] porque esta construção admite um certo número de etapas necessárias [...]” (PIAGET, 2003, p. 31).

Portanto, para Piaget, o processo de aprendizagem deve estar vinculado ao processo de desenvolvimento. Como lembra Becker (2003, p. 22) “a aprendizagem traz novidades para o desenvolvimento ou para a aprendizagem no sentido amplo (estruturas), assim como o desenvolvimento abre possibilidades para novas aprendizagens no sentido estrito (conteúdos)”.

Neste item expus as idéias de Piaget a respeito do desenvolvimento, do conhecimento e da aprendizagem, mostrando as possíveis articulações entre evolução e civilização na constituição dos sujeitos. O conhecimento como processo de construção,

contendo uma função de organização, possibilitando uma analogia com a vida que é incessantemente movimento. O desenvolvimento como um processo espontâneo envolvendo maturação, diferentes tipos de experiências, interação social e o processo de equilíbrio, portanto acontecendo num sujeito que é biológico, físico, mas que também é social e cultural. A aprendizagem como um processo que se confunde com o desenvolvimento, mas que necessita das atividades do sujeito, sendo que o conhecimento adquirido por aprendizagem constitui sempre uma organização, que não é jamais estática ou repetitiva, mas que requer conservação e reconstrução.

No próximo item pretendo realizar uma interlocução entre Piaget e outros autores num tema que também aparece nas falas dos sujeitos desta pesquisa: a presença da afetividade e do interesse na aprendizagem.

### 2.3. PRESENÇA DA AFETIVIDADE E DO INTERESSE NA APRENDIZAGEM

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE).

Inauguro este item com as palavras de Paulo Freire ao falar que a construção de minha presença no mundo se faz na tensão entre heranças genéticas e culturais, influências sociais e históricas, mas que apesar disso, ou para além disso, 'tem muito a ver comigo mesmo', tem o meu jeito, a minha originalidade. É nessa busca que caminho neste trabalho de pesquisa. Na busca do que *tem a ver com o sujeito*, que se constrói no âmago das tensões entre herdado/adquirido/construído, entre afetivo e cognitivo, entre necessidade e falta, entre vontade/interesse/motivos, para além de saberes que o

determinam, mas levando em conta essas múltiplas determinações em diálogo constante com o fazer-se a si próprio.

O que nos move em direção ao conhecer? Nossa ignorância, nossa curiosidade, nossas faltas? É a presença de um outro sujeito, que com seu afeto, seu conhecimento provoca em nós a vontade de saber? É o reconhecimento externo? São desejos e impulsos inconscientes? Ou será tudo isso de forma complementar, concorrente e antagônica? É sobre isso que quero refletir neste item. E inicio com algumas considerações do próprio Piaget sobre o tema.

Para Piaget a origem do conhecimento está na ação. O que impulsiona o sujeito em direção às equilibrações é a *necessidade* (como já referido anteriormente, a expressão de uma lacuna, de um desequilíbrio). No entanto, para existir necessidade é preciso haver uma organização preliminar, “cuja estrutura determina o aspecto cognitivo, enquanto a dinâmica constitui o aspecto afetivo” (PIAGET, 1974, p. 44). A intervenção da necessidade é solidária à intervenção estrutural (aspectos indissociáveis da conduta).

A afetividade é caracterizada pelas suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou sobre o outro [...]. O que caracteriza, pelo contrário, o aspecto cognitivo dos comportamentos é a sua estrutura, quer se trate de esquemas de ações elementares, de operações concretas [...] ou da lógica das proporções (PIAGET, 1983, p. 42).

Nesse sentido, os processos afetivos são energéticos, com a inconsciência para o sujeito dos seus mecanismos íntimos e com a consciência dos seus resultados, do mesmo modo que os processos cognitivos. Há uma indissociabilidade entre o afetivo e o cognitivo. Um mesmo esquema de assimilação pode ser fonte de necessidades ou interesses (dinâmica) e de conhecimento (estrutura).

Os fatores de motivação estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação, como necessidade (aspecto afetivo de um esquema) e como interesse (relação afetiva entre a necessidade e o objeto suscetível de satisfazê-la). “Dizer que o sujeito se interessa por um resultado ou um objeto significa pois que ele o assimila ou que antecipa uma assimilação, e, dizer que ele tem necessidade significa que está de posse de esquemas exigindo sua utilização” (PIAGET, 1974, p. 66).

Se a origem do conhecimento está na ação, podemos dizer que na origem do conhecimento está o movimento, seja do corpo, seja do pensamento em direção ao mundo! “Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (DAMÁSIO, 1996, p. 279).

Uma das marcas do sujeito humano, como já destacado, é a consciência da existência e da finitude desta, a consciência da vida e da morte, e, por outro lado, a consciência do inacabamento do ser humano, como nos diz Freire (1996, p. 55): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E é essa consciência do inacabamento que nos move em direção ao conhecer. “Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo [...]” (FREIRE, 1996, p. 98, grifos do autor). E é essa abertura que possibilita o exercício da curiosidade, a inquietação frente ao desconhecido, as manifestações de agrado e desagrado.

Uma outra marca do sujeito humano é a afetividade. Esta é uma das emergências da qualidade de sujeito. Segundo Morin, ela é consequência, não origem da existência subjetiva. Tudo o que é humano comporta afetividade (*pathos*), mas esta não é exclusividade dos humanos, tem relação com a natureza mamífera. “Somos atrações e

repulsões uns para os outros. Lambemos, esfregamos, afagamos, mostramos os dentes, mordemos, batemos” (MORIN, 2001, p. 261).

O autor fala de uma trindade psíquica, racionalidade, afetividade, pulsão, com uma hierarquia instável e rotativa entre ambas e vai dizer que a afetividade é inseparável do conhecimento e do pensamento humanos. Nós possuímos e somos possuídos pelas nossas idéias, as quais têm um caráter existencial/passional. “Damásio chega a escrever que ‘existe uma paixão fundando a razão’” (MORIN, 2002, p. 120). A afetividade pode tomar forma de inquietude, ansiedade, aflição, angústia e horror.

Para António Damásio (1996, p. 276), médico neurologista português, os sistemas cerebrais necessários aos sentimentos se encontram enredados nos sistemas necessários à razão, e esses "sistemas específicos estão interligados com os que regulam o corpo". Dessa maneira, emoção, razão e cérebro humano constituem um todo composto de totalidades interdependentes. No caminho em direção ao conhecimento esses elementos têm papel fundamental. Isso não significa acentuar um em detrimento do outro, mas fundamentalmente olhar o sujeito que conhece de maneira complexa, onde esse todo atua, instiga, movimenta, impede, bloqueia. Enquanto não tivermos esse olhar responsável sobre o sujeito humano, dificilmente enfrentaremos o desafio da complexidade. Falo ‘responsável’, com a preocupação de não cairmos também no esvaziamento de tais conceitos, sem esforço para compreendê-los em sua complexidade. Mais uma vez a importância de trabalhos interdisciplinares faz-se urgente.

Morin (2002, p. 60) nos fala de uma unidade afetiva do gênero humano, onde os grandes sentimentos (amor, amizade, ódio...) são universais. “As culturas modulam diversamente as suas expressões, podendo induzir à exibição ou à inibição, mas a universalidade do que manifesta alegria, prazer, felicidade, divertimento, sofrimento, dor, demonstra a unidade afetiva do gênero humano”. Nessas diferentes modulações a

afetividade pode animar ou extraviar o pensamento, mas de maneira nenhuma extinguir-se.

Pergunto: quais são as possibilidades, na ciência, de expressarmos as diferentes manifestações de afeto? Quais os ‘lugares’ dos gestos, sorrisos, carinhos, demonstrações de agrado, desagrado dos sujeitos nas nossas pesquisas? “Efetivamente, esta ciência não sabe, não pode dar lugar à solidão, à comunhão, à amizade, ao ódio, ao amor, à piedade, à gargalhada, ao soluço, ao berro, ao arquejo, ao êxtase [...]” (MORIN, 2001, p. 461).

E na prática educativa, o afeto se faz presente ou este deve sair pela porta dos fundos para que só a razão permaneça? Para Freire (1996, p. 160) "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade". A *seriedade docente* não exclui a afetividade. As práticas humanas, como as de mestres e aprendizes, envolvem vínculos afetivos, alegrias, tristezas e, ao mesmo tempo, rigorosidade, formação, curiosidade. Uma coisa não exclui a outra, ao contrário, fortalecem-se impulsionando o ato educativo.

“[...] os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra imagem”, nos ensina Damásio (1996, p. 190, grifos do autor). Portanto, estes têm uma importância fundamental no funcionamento do cérebro e da cognição. Sentimentos e razão estão presentes no ato educativo, impulsionados por nossos interesses e faltas.

As faltas, insuficiências, necessidades, multiplicam-se nos organismos mais evoluídos, em vez de se suprimir. [...] Perturbações ecológicas [...] provocam novas faltas, novas insuficiências, para as quais é vital inventar respostas. Sob este ângulo, o desenvolvimento evolutivo do comportamento pode ser considerado como uma sucessão de respostas a faltas cada vez mais numerosas e cada vez mais orgânicas. [...] Quanto mais rica é a vida animal, mais forte a marca existencial da necessidade e do desejo (MORIN, 2001, p. 237-8).

Como lembra Morin (2001, p. 248), “[...] o conhecimento é uma das noções que deve descer dos cumes antropológicos aos subsolos da vida [...] todo o progresso da

ação favorece o conhecimento, todo o progresso do conhecimento favorece a ação”. Nós, humanos, somos conscientes da nossa existência, e da finitude desta, somos conscientes (pelo menos tentamos sê-lo) dos nossos pensamentos, mas ainda somos muito ignorantes da nossa interioridade física ou das profundezas que habitam nosso próprio corpo, das relações entre nossos sentimentos e nossos pensamentos, entre nossos sentimentos e nossas ações. Essa provavelmente é mais uma das razões que nos move em direção ao conhecimento.

O que foi exposto anteriormente nos ensina que a aprendizagem envolve afetividade, cognição, interesses, necessidades, tudo isso acontecendo num sujeito hipercomplexo em interações com um meio físico e social.

Neste sentido, a afetividade nada possui de especificidade senão em seus conteúdos e suas modalidades funcionais, isto é, relacionais e reacionais. Assim como o cognitivo, o social e todas as suas interações. Mas todos se exprimem, se manifestam nas e pelas estruturas da atividade (DOLLE, 2004, p. 32).

Dessa maneira, temos na atividade assimiladora do sujeito o *fato primordial* em direção ao conhecimento! Na origem do conhecimento está a ação e a ação envolve movimento, dinâmica e, fundamentalmente, atividades e construções do sujeito. O sujeito constitui-se nas e pelas suas ações.

#### 2.4. PENSANDO EM DIREÇÃO A UMA “PEDAGOGIA DA CONSTRUÇÃO”

Pensar a pedagogia em direção à construção do conhecimento, na perspectiva proposta por Piaget, requer um esforço considerável de mestres e aprendizes, e é sobre esse esforço que pretendo refletir neste item.



O processo constante de desequilíbrios e reequilibrações, descrito anteriormente, tem na atividade assimiladora do sujeito um verdadeiro “fato primordial” (PIAGET, 1987, p. 383). Para conhecer o mundo a sua volta o sujeito precisa agir, ele age incorporando os elementos do mundo físico e social a seus esquemas anteriores e modificando estes em função das características e resistências do objeto (o processo indissociável de assimilação e acomodação).

A ação é a condição necessária da compreensão.

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p. 176).

Nesse sentido, a experiência apresenta papel relevante no processo de desenvolvimento cognitivo, não a experiência como “recepção passiva” de algo exterior ao sujeito, mas como “acomodação ativa, correlativa à assimilação” (PIAGET, 1987, p. 387).

Essas reflexões trazem elementos importantes para pensarmos a escola, e, no seu interior, a relação entre professores e alunos, mediatizados pelo conhecimento, agindo sobre um mundo de significados, representando suas ações, pensando e elaborando idéias a respeito delas, tomando consciência desse processo, que não está dado de antemão nem nos sujeitos, nem no meio físico e social, mas que é, fundamentalmente, construído nessa interação.

Portanto, é importante pensarmos o espaço da produção de conhecimento para os alunos e alunas na escola. Que práticas de ensino e de aprendizagem circulam na sala de aula? Essas práticas levam em conta as possibilidades de conhecimento dos alunos e alunas, suas necessidades e interesses? Como vem se constituindo o espaço da sala de

aula para professores e alunos? Essas questões, entre outras, serão refletidas a partir dos dados da pesquisa nos próximos capítulos.

Penso que esse deva ser um espaço solidário de interação, de comunicação, de diálogo, um espaço criativo em direção à construção de possíveis *categorias de inteligibilidade*<sup>27</sup>, das quais nos fala Santos (2001, p. 45), que possibilitem aproximações entre diferentes áreas de conhecimento e entre diferentes saberes que circulam entre professores e alunos e entre os próprios alunos nos espaços de formação. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 42).

Nesse sentido, precisamos refletir cada vez mais nas interfaces possíveis entre os campos dos saberes e nas condições necessárias para que as aprendizagens de mestres e aprendizes realmente se desenvolvam. Não basta avançarmos na produção teórica (sem querer com isso desprezar a fundamental importância dessa produção) em direção às teorias da aprendizagem. Precisamos pensar também nas aprendizagens (ou nas não aprendizagens) acontecendo nos diferentes cenários aprendentes (escola, casa, rua), pelos diferentes personagens (crianças, jovens, adultos). Nos seus tempos e espaços reais e possíveis.

“Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (FREIRE, 1996, p. 162-3). Precisamos desenvolver em nós e naqueles com quem aprendemos e ensinamos a capacidade criadora, a capacidade de viver entre a curiosidade pelo novo e o medo do desconhecido, a sensibilidade necessária na escuta do outro, onde todo o corpo esteja envolvido, através da qual possamos compartilhar nossa memória, nossa cultura, nossa realidade, nossos percursos.

---

<sup>27</sup> Categorias de inteligibilidade globais, “conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade” (SANTOS, 2001, p. 45).

Nessa direção, alguns elementos trazidos por Inhelder, Bovet e Sinclair nas conclusões do livro "Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento", são importantes para pensarmos na aprendizagem em realização na escola. Antes de destacar alguns desses elementos, pretendo refletir, brevemente, sobre os três princípios gerais, enfatizados pelas autoras que se encontram na base de cada um de nossos processos de aprendizagem: a atividade do sujeito, a coordenação dos esquemas e as etapas de evolução.

Quanto ao primeiro princípio, a atividade do sujeito, é importante lembrar que o desenvolvimento cognitivo se faz por interação entre o sujeito e o mundo que o envolve, nesse sentido, as situações de aprendizagem serão mais significativas ao levarem em conta o nível dos esquemas do sujeito em sua relação com o mundo e ao possibilitarem interações apropriadas com diferentes interlocutores. Sem esquecer, no entanto, que ser ativo, não se reduz à manipulação, podendo haver atividade mental sem manipulação, bem como passividade com manipulação.

Quanto ao segundo princípio, a coordenação dos esquemas, não podemos esquecer que toda nova estrutura integra os esquemas anteriores, coordenando-os. Torna-se importante, portanto, a possibilidade de manifestação das hipóteses e pontos de vista da criança e a confrontação desta com dados perturbadores da realidade.

Quanto ao terceiro princípio, as etapas de evolução, diz respeito às “etapas necessárias ligadas à estruturação de sistemas de conjunto [...] certas vias principais conduzem à elaboração de conhecimentos” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 37). Este terceiro princípio diz respeito ao *caminho necessário* ao desenvolvimento cognitivo. Piaget (1983, p. 60, grifos do autor) afirma: “Para que haja estádios é necessário, primeiramente, que a *ordem de sucessão das aquisições seja constante*. Não a cronologia, mas a ordem de sucessão”.

Um primeiro elemento destacado pelas autoras, em suas conclusões, indica que as *aprendizagens autênticas* se expressam essencialmente por uma aceleração da construção operatória. Essa idéia, de maneira nenhuma, vai contra as discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento feitas anteriormente, mas destaca a

[...] importância dos mecanismos de interação entre os esquemas de assimilação do sujeito e as contribuições específicas fornecidas pelos processos de aprendizagem, e de uma ativação geral do funcionamento pelas possibilidades oferecidas ao sujeito de agir e combinar os esquemas existentes (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 257).

Nesse sentido, proporcionar ao sujeito de conhecimento situações de aprendizagem desafiadoras e problematizadoras só fortalecerá o caminho em direção a aprendizagens autênticas.

Um segundo elemento a ser destacado: as aprendizagens seguem sempre as mesmas etapas, sem saltar nenhuma. Essa reflexão retoma outra, feita anteriormente, sobre um 'caminho necessário' ao desenvolvimento. Dessa maneira, as situações experimentais, as trocas com o experimentador, as diferentes interlocuções, são apreendidas de maneira diferente, conforme os níveis cognitivos de cada um dos sujeitos. Esses caminhos precisam ser conhecidos e respeitados pelos professores na escola e, ao mesmo tempo, levados em conta no momento de planejamento e execução das situações de aprendizagem em sala de aula.

Um terceiro elemento, ligado ao anterior, refere-se aos resultados das aprendizagens, os quais estão diretamente ligados ao nível de partida de cada um dos sujeitos. "[...] tudo se passa como se, com uma abertura crescente das possibilidades de ação do sujeito sobre o meio, cada contribuição do exterior fosse mais rapidamente assimilada nas redes dos esquemas cada vez mais extensos e cada vez mais coerentes" (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 260). Portanto, *ver* os resultados da

aprendizagem envolve entender a forma como a aprendizagem está acontecendo nos diferentes sujeitos, como estes respondem aos diferentes desafios propostos e não apenas saber se suas respostas estão certas ou erradas.

O último elemento que destaco aqui representa, no meu ponto de vista, a grande síntese das autoras e, além disso, revela o movimento do aprender, entre dois pólos:

[...] a aprendizagem das estruturas cognitivas não consiste nem em colocar simplesmente em jogo condutas operatórias previamente adquiridas, nem em transformá-las totalmente. Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 263).

Estão aí os dois pólos da aprendizagem, a conservação das estruturas existentes e seu enriquecimento segundo as necessidades de adaptação (transformações). Continuidade e novidade amalgamadas num mesmo processo, num movimento contínuo que envolve repetição e reconstrução, não de forma linear, mas sempre de forma espiral, onde cada construção integra em si o já construído e lança-se valorosamente em busca de novos sentidos e descobertas, num processo indissociável de reflexionamento e reflexão, como já exposto anteriormente.

A partir dessas contribuições significativas podemos elencar algumas possibilidades em direção a uma metodologia de ensino construtivista/interacionista.

Uma metodologia que mobilize o sistema psicogenético, *amplificando* as atividades do sujeito, despertando a curiosidade para o imprevisto das situações novas, confrontando suas aquisições com novos desafios, "[...] alimentando os esquemas do sujeito, conseguimos apressar seu desenvolvimento cognitivo" (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 237).

Pensar na idéia de uma *educação problematizadora*, da qual nos fala Freire (1983, p. 78): "[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de

depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, [...], mas um ato cognoscente". Ato cognoscente possibilitador de espaços solidários de interação, de comunicação, de diálogo que levem permanentemente a uma reflexão crítica sobre a prática, a um processo de *tomada de consciência* do próprio sujeito sobre suas possibilidades e impossibilidades de conhecimento.

Uma metodologia que crie contextos de aprendizagem cooperativa, a partir de situações desafiadoras: "[...] a cooperação entre aprendizes promoverá melhores resultados de aprendizagem quando se trata de incentivar uma aprendizagem construtiva ou reflexiva entre os alunos, a partir de situações de aprendizagem concebidas como problemas" (POZO, 2002, p. 258).

Uma metodologia que considere o *erro* como possibilidade de construção. A idéia de que os progressos da inteligência são devidos a uma maturação interna dirigida para as melhores formas (concepção da *Gestalt*), coloca no sujeito (ou em sua "incapacidade *a priori*") e no seu processo de maturação a "responsabilidade pelo erro". Ao passo que na perspectiva da construção do conhecimento, "o erro é parte integrante do conhecer não porque 'errar é humano', mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo." (CORTELLA, 1999, p. 112).

Compreender os processos de aprender, de conhecer o mundo ao nosso redor, de apropriarmos-nos dele, de tomarmos consciência de nossas incompletudes, de nossas não-aprendizagens, de procurarmos soluções capazes de nos auxiliar em nossas dúvidas e conflitos, são preocupações que conformam nosso solo comum de pesquisadores e professores. Assim, por intermédio de diferentes saberes que vão explicitando-se neste trabalho, vamos tecendo a cartografia desse solo, diverso nas formas possíveis de ver a realidade, de senti-la, de impregná-la com nossas próprias histórias, mas comum na

dimensão humana. Ambas as teorias até aqui expostas, preocupam-se com a condição humana fazendo-se e significando-se.

Ao utilizar a teoria de Piaget, em meu trabalho de pesquisa, não pretendo realizar um diagnóstico do desenvolvimento cognitivo das crianças observadas, mas, fundamentalmente, refletir sobre a auto-constituição do sujeito do conhecimento (epistêmico), nas suas relações com o meio (objetos, pessoas, regras....), considerando suas aprendizagens e não-aprendizagens, a fim de pensar de forma global (e não total) sobre os processos de conhecimento e aprendizagem que circulam na escola e suas relações com os sujeitos singulares (e não, apenas, universais) em formação.

### 3 TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: DA ASSOCIAÇÃO À CONSTRUÇÃO

#### 3.1. CULTURA DA APRENDIZAGEM

A transição paradigmática põe a questão do conhecimento, e o conhecimento põe a questão da aprendizagem, e a aprendizagem põe a questão da escola e da educação (SANTOS).

Conforme anuncia Santos (2001, p. 37), em *Um discurso sobre as ciências*, diferentes teses vêm justificar a emergência do "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente", no âmbito das ciências. Dentre essas teses, o autor destaca a necessidade de superação das distinções entre natureza/cultura, animal/pessoa, subjetivo/objetivo, ciências naturais/ciências sociais. Essa superação tende a revalorizar os estudos das *humanidades*, recuperando a pessoa, como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. A preocupação, nesse sentido, é a de criar *categorias de inteligibilidade* que permitam analogias entre as diferentes áreas de conhecimento, encerradas em campos circunscritos pela ciência moderna, que primou sempre pela especialização.

Essa abertura de fronteiras permitirá um conhecimento mais amplo sobre dada realidade, mesmo que essa realidade seja local. Nesse sentido, essa nova perspectiva paradigmática da ciência, prevê também fragmentações, mas fragmentações temáticas, como diz Santos, e não disciplinares.

Avançando em suas teses, justificativas do paradigma emergente, o autor sinaliza a necessidade de pluralidade metodológica, no sentido de possibilitar maior personalização do trabalho científico. Segundo ele "todo conhecimento é auto-conhecimento" (SANTOS, 2001, p. 50). As trajetórias de vida, pessoais e coletivas, encharcam nossas indagações e buscas científicas, com nossos valores e crenças,



fazendo com que o conhecimento que temos do homem e do mundo seja auto-referenciável.

Essas preocupações e novas perspectivas vêm no sentido de sermos prudentes perante as incertezas e incompletudes do conhecimento, indicadores da "impossibilidade humana de esgotar o processo de conhecimento", como nos diz Cortella (1999, p. 24) e da necessidade de discutirmos com diferentes formas de conhecimento da realidade, incluindo arte, religião, poesia, metafísica e o próprio conhecimento do senso comum, entre outras.

Nesse sentido, a transição paradigmática que estamos vivendo, neste início de século, põe como evidente a questão do conhecimento e o conhecimento põe a questão da aprendizagem. Como nos sugere Pozo (2002), a atual cultura da aprendizagem está caracterizada pela sociedade da aprendizagem, pela sociedade do conhecimento e pela sociedade da informação.

Numa realidade complexa como a nossa, onde as pessoas recebem diariamente uma avalanche de informações, agem cotidianamente com as mais diferentes tecnologias, desde a TV, passando pela computador até a internet, a aprendizagem não cessa. Precisa-se saber cada vez mais coisas e sempre mais complexas, o que nos leva a repensar o sentido do aprender e buscar novas estratégias de aprendizagem que dêem conta das novas tecnologias da inteligência (LÉVY, 1993).

A informática nos coloca frente a frente a uma nova revolução cultural (similar ao aparecimento da escrita e ao surgimento da imprensa): a sociedade da informação, fragmentária, confusa, muitas vezes imposta pelos canais de comunicação social. Esse "abarrotamento" de informações torna urgente a necessidade de estratégias para buscar, seleccionar e reelaborar a informação, relacionando-a com a rede de significados que vamos construindo ao longo de nossa vida. "O mundo encurta, o tempo se dilui: o

ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante". (FREIRE, 1996, p. 157).

A sociedade da informação traz novas perspectivas para o conhecimento: conhecer é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos da realidade, não é o simples reflexo do mundo. Nesse sentido, conhecer é construir, é dar sentido ou integrar alguns dos saberes pessoais que nos formam, reconstruindo-os, dando-lhes uma nova forma ou estrutura (POZO, 2002).

As exigências trazidas pela sociedade da informação se refletem sobremaneira na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que tenhamos inúmeras escolas públicas no nosso país, sem acesso aos computadores e à internet (como é o caso da escola desta pesquisa), a linguagem da comunicação, via televisão, chega nos mais longínquos rincões, trazendo para o interior 'da casa' novas formas de comunicação, novas linguagens, a circulação de outras redes de inteligibilidade, a fluidez da informação, da propaganda, as informações contraditórias, levando para a escola a seguinte realidade: o sistema de educação formal perdeu a primazia na transmissão de informação. No entanto, adquiriu uma outra responsabilidade: proporcionar aos alunos a oportunidade de organizar e dar sentido a esses saberes informais, criando estratégias para buscar, compreender, selecionar e reelaborar a informação. Não apenas aprendizagem no sentido restrito, mas aprendizagem no sentido amplo.

Mas ao mesmo tempo, essa sociedade da informação cria mais um distanciamento entre as classes sociais, que diz respeito ao acesso às novas tecnologias e ao conhecimento daí proveniente. Na realidade desta pesquisa apenas uma criança fala em computador em sua entrevista, dizendo que a madrinha de sua irmã possui um em

sua casa, mas que, no entanto, não pode usá-lo. Portanto, a sociedade da informação cria mais um desafio à sociedade em geral e aos governos em particular, que é a democratização do acesso ao mundo tecnológico, mas, o desafio maior ainda é o de proporcionar as ferramentas de aprendizagem que possibilitem a autonomia de pensamento que permita de fato tal acesso.

Neste capítulo pretendo discutir três grandes paradigmas a respeito do processo de conhecimento e seus respectivos modelos psicológicos e pedagógicos, os quais encontraremos, em maior ou menor grau, nas falas e ações dos sujeitos desta pesquisa.

### 3.2. DA ASSOCIAÇÃO À CONSTRUÇÃO

Muito se tem produzido nessa direção<sup>28</sup>, o que torna esta escrita difícil, por medo de reproduzir idéias já tão amplamente discutidas. No entanto, não podemos nos furtar a tal debate, sob pena de esvaziarmos o sentido do próprio trabalho. Acredito que a re-escrita de idéias ajuda o autor a reconstruí-las num novo patamar, processo fundamental na *abstração reflexionante*.

As principais alternativas em relação à origem e à aquisição do conhecimento já tinham sido colocadas na Grécia clássica, daí que as teorias psicológicas da aprendizagem, formuladas durante o século XX, têm seus fundamentos em tradições filosóficas muito assentadas (POZO, 2002, p. 42).

Um desses paradigmas é de orientação racionalista, no qual a fonte do conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, a razão operando por si mesma. Entre os grandes representantes do racionalismo temos Platão e Descartes, os quais afastam a experiência sensível ou o conhecimento sensível do conhecimento verdadeiro, que é puramente intelectual. Nessa perspectiva a aprendizagem é irrelevante: "são as Idéias

---

<sup>28</sup> Cf. Cortella (1999); Becker (2001); Pozo (2002).

Puras e não nossa experiência que nos proporcionam as categorias fundamentais do conhecimento" (POZO, 2002, p. 42).

Descartes localiza a origem do erro em duas atitudes que chamou de atitudes infantis<sup>29</sup>: a prevenção (os preconceitos) e a precipitação (opiniões que emitimos). O conhecimento sensível é a causa do erro e deve ser afastado (CHAUI, 2002). Existem conhecimentos que não são adquiridos pela experiência, que estão no sujeito como verdades a serem descobertas, conhecimentos inatos. Daí a doutrina inatista do conhecimento (de que a criança já nasce com o conhecimento, precisando apenas desenvolvê-lo).

Pozo (2002) localiza em Chomsky e Fodor, entre outros, as posições racionalistas contemporâneas em psicologia, nas quais a aprendizagem perde sentido, visto que "todo saber novo está pré-formado, em estado embrionário num saber precedente." (POZO, 2002, p. 43).

Becker (2001) chama a atenção para a necessidade de olharmos para o interior da sala de aula e enxergarmos nessa a presença de modelos epistemológicos nas práticas dos professores, mesmo que para esses, tais modelos sejam "inconscientes", ou como refere Pozo (2002), *teorias implícitas*.

Nesse convite efetuado por Becker, temos certa dificuldade para vislumbrarmos o modelo inatista (ou apriorista) acontecendo na prática porque, como ele mesmo alerta, essa perspectiva é *difícil de viabilizar*. O autor denomina tal modelo, sob o ponto de vista pedagógico, de *não-diretivo* e refere-se a ele do seguinte modo: "o professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a

---

<sup>29</sup> "Com Descartes modifica-se a concepção de infância, já que estamos sob a ascensão da razão. As crianças que se caracterizam por ser o outro, outra razão, serão para Descartes apenas ignorância e erro, ou a 'ocasião do erro'." (ABRAMOWICZ, 1995, p. 80).

aprendizagem, despertando o conhecimento que já existe nele. - Ensinar? - Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno" (BECKER, 2001, p. 20).

Um outro enfoque, sobre a origem do conhecimento, é dado pela orientação empirista, que localiza, ao contrário da anterior, a fonte do conhecimento na experiência sensível. Como grandes representantes dessa abordagem temos, na história da filosofia, Aristóteles e Locke, para os quais o conhecimento se realiza por graus contínuos, partindo da sensação até chegar às idéias.

Ao contrário de Platão, Aristóteles achava que ao nascermos somos uma *tabula rasa*, uma tabuinha de cera, como aquela que usavam os sumérios, ainda por imprimir. É nossa experiência que vai criando impressões sobre a tabuinha, impressões que, ao se unirem, acabam dando lugar às idéias, que constituem o verdadeiro conhecimento (POZO, 2002, p. 44, grifos do autor).

Essa orientação marcou a produção teórica, em psicologia, no século XX, a partir das teorias associacionistas. Skinner foi um dos representantes mais importantes dessa abordagem e responsável pelo avanço da *análise experimental do comportamento*. O neobehaviorismo de Skinner tem no empirismo seu fundamento epistemológico: as estruturas do conhecimento são impostas pelo objeto (meio físico ou social).

Além do condicionamento operante de Skinner, outras teorias foram desenvolvidas a partir da perspectiva associacionista, entre elas poderíamos destacar o conexionismo de Thorndike (em que a base de aprendizagem está na associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a ação) e a teoria sistemática do comportamento de Hull (sistema dedutivo-hipotético que surgiu da adaptação da lei do efeito de Thordinke)<sup>30</sup>.

Esse modelo, explicitado por Becker (2001, p. 16), está muito presente na escola através da *pedagogia diretiva*: "O professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o

---

<sup>30</sup> Para um maior detalhamento de ambas teorias, conferir Hilgard, Teorias da aprendizagem. E.P.U., 1973.

aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende". Essa é a chamada *teoria da cópia*, onde o aluno precisa "[...] ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, [...] até aderir em sua mente, o que o professor *deu*" (BECKER, 2001, p. 18, grifos do autor).

Um terceiro enfoque sobre a origem e o desenvolvimento do conhecimento, é trazido pelo construtivismo. Mas como o próprio Pozo (2002, p. 48) destaca, nesse caso, o parentesco com correntes filosóficas, *é mais debatido que nas tradições anteriores*:

Costumam se procurar as origens filosóficas do construtivismo na teoria do conhecimento elaborada por Kant no século XVIII, e mais especialmente em seus conceitos *a priori*, que constituiriam categorias (tempo, espaço, causalidade, etc.) que impomos à realidade em vez de extraí-las dela.

Para Piaget, máximo expoente desse enfoque em psicologia, o processo de desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo, conforme discutido em capítulo anterior. Becker denomina de *pedagogia relacional* a presença desse modelo na escola, no qual professores e alunos, mediatizados pelo conhecimento, agem sobre um mundo de significados, representam suas ações, pensam e elaboram idéias a respeito delas, tomando consciência desse processo, que não está dado de antemão nem nos sujeitos, nem no meio físico e social, mas que é, fundamentalmente, construído nessa interação.

O professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento - condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da cultura formalizada, por exemplo) [...]. O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua 'discência', ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais (BECKER, 2001, p. 27).

Morin (1996a), diz-se um ‘co-construtivista’, explicitando que conhecemos o mundo com o nosso conhecimento, ou seja, com nossas estruturas de conhecimento. Todo conhecimento envolve tradução e reconstrução. Recebemos diferentes estímulos do mundo a nossa volta, os quais são transformados em informações, estas em mensagens e posteriormente em percepções em nosso cérebro, as quais são traduções e reconstruções do recebido. Construimos nossa percepção e representação do mundo com o nosso conhecimento, mas também com a ajuda desse mundo que se abre a nós.

Este nos fala de uma *epistemologia complexa*:

Estará aberta para certo número de problemas cognitivos essenciais levantados pelas epistemologias bachelardiana (complexidade) e piagetiana (a biologia do conhecimento, a articulação entre lógica e psicologia, o sujeito epistêmico). Propor-se-á a analisar não somente os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção (neurocerebrais, socioculturais) dos instrumentos do conhecimento (MORIN, 1999, p. 31).

Diante do desafio da complexidade o conhecimento hoje precisa repensar-se e problematizar-se, observando suas sombras, limites e exigências de superação, sem cair num ceticismo de que nada é possível, tendo claro que é necessário um esforço conjunto, entre ciência e filosofia, para fazer do conhecimento um objeto de conhecimento sem perder de vista a necessária reflexão subjetiva. “[...] o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas *reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender*” (MORIN, 2003, p. 35, grifos do autor).

Com a exposição das idéias referentes ao aprender e ao não aprender que aparecem nas falas e nas ações dos sujeitos desta pesquisa encontraremos, em maior ou menor grau, a presença desses diferentes modelos, alguns mais ‘vivos’ que outros ora nas falas de mães e pais, ora nas ações de professoras e crianças. Os dados são mais reveladores do que as próprias palavras.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pautada pelo problema de pesquisa, “como a criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade” e com os objetivos de entender o processo de aprendizagem mediante suas ‘fraturas’, ou interditos; compreender como e por que as representações calcificadas do que vem a ser um aprendiz se mantêm; identificar formas de resistência ao instituído, utilizadas pelo sujeito-criança na escola, e verificar os processos de conhecimento que transitam na escola, desenvolvi uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, que passo a relatar.

O caminho desta pesquisa seguiu o ‘desenho’ da etnografia nos seguintes aspectos: interação constante entre a pesquisadora e o objeto pesquisado; ênfase no processo; preocupação com a maneira como os sujeitos envolvidos na pesquisa percebem suas experiências e seu mundo; intenso trabalho de campo, e relações prolongadas com as pessoas e situações diversas; utilização de dados descritivos (situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais); utilização de um plano aberto e flexível refletido e revisto durante todo o processo de coleta e de análise dos dados (ANDRÉ, 1995, p. 28-9-0).

Outro aspecto considerado no delineamento metodológico desta investigação foi o desenvolvimento de um estudo de caso, pois o interesse foi o de “entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade” (STAKE, *apud* ANDRÉ, 1995, p. 50-1), além de querer responder a questão do tipo ‘como’, ter pouco controle sobre os eventos e o foco se encontrar “em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19), no caso, uma sala de aula no interior de uma escola pública.



Realizei um recorte das circunstâncias que "cercam" a vida escolar e familiar da criança que não está aprendendo, realizando aproximações com o espaço da escola, através da professora, do cotidiano da sala de aula, do fazer diário; com o espaço da casa, através da família, da relação com o conhecimento que circula nesses espaços de aprendizagem. As aproximações com as crianças fizeram-se por meio de conversas, entrevistas, observações e através de suas produções (escritas, desenhos, etc.).

Os caminhos foram muitos ou como diz o poeta Antonio Machado, *não há caminho, o caminho faz-se ao caminhar*. E foi com essa perspectiva aberta, das metodologias como caminhos, que me impulsionaram em direção ao paradigma da complexidade, o qual exige uma nova forma de pensar, uma nova forma de olhar o mundo, uma nova forma de falar.

Esse novo modo de falar nos fará ver não uma situação estática ou características definitivas de nosso objeto de estudo, mas características que estão se manifestando nesse momento, algo que está acontecendo, que está em processo. Isso nos permitirá pensar que a situação está assim, mas poderá vir a estar diferente e nos levará a perguntar: em que condições essa característica que distingui se manifesta? Essa é uma pergunta pelo contexto em que o fenômeno acontece; uma pergunta pelas relações que o fenômeno distinguido tem com outras coisas que estão também acontecendo. É uma pergunta que também abre perspectivas para a possibilidade de mudanças acontecerem, das coisas poderem vir a acontecer de outro jeito. [...] Além disso, essa pergunta pelo contexto muito provavelmente levará o observador a se perceber como parte do que está observando (VASCONCELLOS, 2003, p. 150).

Essa perspectiva me desafiou a ampliar o foco de observação de meu objeto de estudo, a vê-lo como um sistema amplo, em relações com outros sistemas. "Na realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações" (BACHELARD, 2000, p. 130). Nesse sentido, algumas das minhas primeiras perguntas foram: Em que condições acontece o fenômeno no qual estou interessada? Como o vejo relacionado com outros elementos do sistema? Quais são as idéias da professora e dos pais sobre o seu próprio conhecimento e aprendizagem e o de seus alunos e filhos,

respectivamente? Quais são as idéias das crianças? Como posso atuar nesse espaço de intersubjetividade que estou constituindo com o fenômeno com que estou trabalhando? Essas foram algumas questões que guiaram meu estudo, sem perder de vista que meu foco foi o sujeito-criança. Trago a seguir o caminho trilhado por mim no decorrer desta pesquisa.

#### 4.1. CONTEXTO, SUJEITOS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Escolhi para realizar o trabalho de campo desta pesquisa uma escola pública municipal, de ensino fundamental incompleto, localizada num bairro da periferia da cidade de Pelotas (RS), na qual atuei como professora de 1992 a 1998, antes de ingressar no magistério superior na Universidade e onde desenvolvi minha pesquisa do mestrado. Por que essa escola? Por ter atuado nela durante seis anos, o que de alguma forma facilitaria a aproximação com tal realidade, mas, fundamentalmente, pelo compromisso ético e afetivo com aquele contexto o qual representou um aprendizado importante na constituição do meu “jeito” de ser professora.

O presente estudo foi realizado durante o ano letivo de 2005, numa turma de segunda série do ensino fundamental por duas razões principais: por ser uma série em que eu tive experiência como docente e por entender que na segunda série as crianças já viveram pelo menos por um ano o cotidiano da escola, o que facilitaria, em tese, a percepção de alguns rótulos sobre as crianças com dificuldades e a presença de formas de resistência ao instituído, utilizadas pelas crianças.

Minha idéia inicial, na pesquisa, era a de observar uma turma que tivesse uma professora com pelo menos cinco anos de magistério, assim o fator ‘pouca experiência’ teria menos influência nos dados. No entanto, já na primeira conversa com a

coordenadora da escola, fico sabendo que as professoras de segunda série da escola tinham pouco tempo de atuação no magistério. Isso é o que acontece normalmente em escolas de periferia: professoras iniciantes e uma circulação muito grande de professores. Poucas ficam por muito tempo na mesma escola. Uma das professoras da escola aponta essa “rotatividade” como prejudicial ao avanço do trabalho pedagógico.

Minha intenção de pesquisa foi olhar mais atentamente aquelas crianças que estavam apresentando dificuldades em aprender na escola. A idéia inicial era observar não mais que quatro crianças, tendo em vista a dificuldade em realizar uma análise minuciosa do contexto de vida escolar dessas crianças, num universo maior de sujeitos. No entanto, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 91), “tenha as suas preferências, mas deixe que o foco lhe seja sugerido pelo contexto”, defini, já nas primeiras conversas com a professora da turma e depois de presenciar a segunda reunião do ano letivo, com as mães e pais, na escola, meu foco naquelas crianças encaminhadas pela professora, ainda no mês de abril, para as aulas de ‘apoio’ pedagógico, oferecidas na escola, no turno inverso ao das aulas. Sete crianças foram encaminhadas pela professora, apresentando algum tipo de dificuldade. Essas sete crianças constituíram o foco desta pesquisa (apresento-as no capítulo 5, “Dos sujeitos”).

Além das crianças, entrevistei suas mães (aquelas que tinham uma relação mais efetiva com a vida da escola), um pai (pois uma das mães não quis, por motivos pessoais, dar entrevista) e a professora titular da turma tentando entender as relações entre os seus processos de conhecer e aprender e os de seus filhos e alunos<sup>31</sup>. As entrevistas das crianças e da professora foram realizadas na escola<sup>32</sup>. As entrevistas com

---

<sup>31</sup> Todas as observações, entrevistas e coleta de material foram realizadas com consentimento informado dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que para as crianças, além da disposição voluntária de fazer parte deste estudo, o consentimento foi assinado pelos seus responsáveis.

<sup>32</sup> As entrevistas foram feitas com as crianças na escola, mas individualmente, numa sala de aula disponível no horário das mesmas. A professora também foi entrevistada na escola, em seus horários de folga.

as mães e o pai foram realizadas nas respectivas casas, com exceção de uma das mães que deu a entrevista na escola, simplesmente pela coincidência de ambas termos tido disponibilidade de realização da mesma num determinado dia<sup>33</sup>.

Ao longo do ano letivo de 2005, mais precisamente entre os meses de abril a dezembro, realizei 31 observações em sala de aula, com a professora titular, além de pelo menos quatro encontros em cada uma das aulas de educação física, artes, biblioteca e apoio, desenvolvidas por outras professoras da escola (totalizando 19 encontros nesses 'outros' espaços, pois em alguns deles realizei mais do que quatro observações)<sup>34</sup>.

A segunda série observada era composta por 21 alunos (10 meninos e 11 meninas), sendo que 16 destes seguiram com a mesma professora da primeira série (turma de progressão), três estavam repetindo a segunda série, vindos de outras turmas, uma aluna havia cursado a primeira série, na mesma escola, porém em outra turma e uma aluna veio transferida de outra escola. Pelo que fui informada na escola, o ano de 2005 foi o segundo ano em que as professoras da primeira série, nas escolas municipais, acompanharam seus alunos para a segunda série<sup>35</sup>.

Além das observações, das entrevistas e dos registros em diário de campo, utilizei também, como fonte de evidências deste estudo, documentos, como fichas de acompanhamento das crianças do apoio, atividades em folha mimeografada desenvolvidas pelas crianças em aula, além de produções diversas destas na escola, como desenhos, ditados e textos escritos. Pretendi atender assim a um dos princípios destacados por Yin (2001, p. 119) para a coleta de dados no estudo de caso, a utilização de várias fontes de evidências. Com isso, além de utilizar diferentes perspectivas

---

<sup>33</sup> Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora, totalizando 396 páginas de transcrição de entrevistas.

<sup>34</sup> Todos os dados de observações foram registrados em diário de campo, totalizando 538 páginas de dados digitados.

<sup>35</sup> Fui informada de que nem todas as crianças vieram da primeira para segunda série. Algumas crianças permaneceram na primeira série, pois não teriam atingido alguns critérios mínimos de avaliação.

teóricas para a leitura do meu problema de pesquisa realizei também uma triangulação das fontes de dados.

Já na minha proposta de tese sabia das exigências que esse tipo de metodologia de pesquisa faz ao pesquisador: “[...] as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa” (YIN, 2001, p. 80). Apontava naquele momento algumas habilidades desejadas ao pesquisador do estudo de caso, como a necessidade do estabelecimento de vínculos de confiança e respeito entre pesquisador e pesquisados, a importância de uma *escuta sensível* à presença do outro, além de outras destacadas por Yin (2001) como importantes: a capacidade de fazer boas perguntas; ser um bom ouvinte; ser adaptável e flexível, sendo rigoroso, mas não rígido nas diferentes situações encontradas durante a pesquisa; compreender as questões que estão sendo estudadas, ser sensível e atento a provas contraditórias.

Tinha consciência também dos perigos que corria na construção da explanação do estudo de caso, como diz Yin (2001, p. 141), “o pesquisador pode acabar lentamente se desviando do tópico original de interesse”. Nesse sentido, precisei voltar, constantemente, durante o trabalho de campo e a escrita, aos objetivos e hipóteses originais da investigação, além de ter armazenado de forma clara e organizada os dados que foram coletados, tendo a preocupação com o encadeamento de evidências.

Esses foram alguns cuidados que tive no decorrer do estudo, não no sentido de eliminar qualquer sombra de perigo, pois tinha consciência dos riscos e dos desafios numa pesquisa deste porte, mas como forma de me proteger de alguma maneira, antecipando algumas garantias que me eram possibilitadas por um bom planejamento e por uma organização clara e sistemática, sem perder de vista o inesperado, o

imprevisível, o inédito na pesquisa, que é uma das coisas que mais me seduz em educação.

#### 4.2. DO ESTRANHO NO NINHO À INVISIBILIDADE

Sem sombra de dúvidas, pesquisa qualitativa é uma arte, inquietante e desafiadora (seria bem mais simples aplicar alguns questionários e ir embora). Apesar de todo o planejamento e da consciência das exigências que este tipo de metodologia de pesquisa traz ao pesquisador, os desafios e inquietações foram muitos durante a coleta de dados.

A começar pelo tempo de observação e a possibilidade de registro posterior. Minha intenção sempre foi observar no máximo uma hora e trinta minutos em cada encontro, para possibilitar um registro o mais fiel possível ao observado. Escrevia aproximadamente dez páginas a cada hora observada, em algumas situações mais do que isso. No entanto, algumas vezes, em virtude de querer acompanhar determinada atividade de aula do início ao fim ou para facilitar a aproximação com as crianças, para a criação de vínculos, esperando deixar de ser esse 'estranho no ninho', causador de estranheza e novidade, acabei ficando mais tempo do que o desejado. Sem considerar que o trabalho de anotações no diário de campo é bastante desgastante, fora a ansiedade em não deixar que a memória traia as observações realizadas. Em alguns dias parece faltar energia suficiente para fazer um relato tão detalhado do que aconteceu. Apesar disso todos os registros foram feitos, sempre, imediatamente após as observações<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Durante as observações anotava frases mais significativas e palavras-chaves que me auxiliassem a reconstruir o acontecido no momento do registro posterior.

Um outro fator inquietante foi a interação constante crianças-pesquisadora/pesquisadora-crianças durante as observações, o que dificultava, em alguns momentos, as anotações durante os encontros. Muitas delas aproximavam-se querendo ler o que estava escrito nas minhas folhas de anotações, o que fazia com que eu sempre tivesse cuidado com o que estava escrevendo, pois não poderia deixar de permitir a leitura, caso alguma delas quisesse ler os apontamentos, o que de fato aconteceu algumas vezes. Por outro lado, tal proximidade, em alguns casos também da professora, dificultava a própria observação do que acontecia naquele espaço.

Os momentos em que a professora deixava-me sozinha em sala com as crianças foi outro causador de desconforto, pois na realidade não representava para estas uma 'figura de autoridade', deixando margem para que elas fizessem na sala, nesses momentos, aquilo que normalmente não podem (ou não devem) fazer na presença dos professores. Esse fato repetiu-se inúmeras vezes ao longo do ano.

A dificuldade de manter contato com as mães e de marcar as entrevistas com as mesmas foi outro fator de ansiedade durante a coleta de dados. Sentia os pais distantes do cotidiano da escola. Só consegui iniciar uma aproximação maior para marcar as primeiras entrevistas, na terceira reunião do ano com as mães (apenas o pai de um aluno participava das reuniões), no início de setembro, quando da entrega de notas do segundo trimestre. Nessa reunião consegui combinar três das sete entrevistas que pretendia realizar com as mães. A partir daí foi uma longa tentativa de comunicação através de bilhetes nos cadernos das crianças, com as demais mães, o que demonstrou também a pouca leitura dos mesmos por estas (a idéia dos bilhetes foi retirada do Lahire, 1997) e a dificuldade na escrita, pois a todas eu havia solicitado que confirmassem as entrevistas por intermédio dos cadernos dos seus filhos nenhuma o fez! As combinações precisaram ser feitas pessoalmente.

Um último fator desafiador que gostaria de destacar é a necessidade de mudanças de planejamento em função de desencontros e mudanças no campo, o que exige flexibilidade ao pesquisador e ao mesmo tempo a necessidade de andar todo o tempo com seus instrumentos de trabalho (gravador, roteiros, folhas de anotações), caso alguma mudança seja necessária.

Por outro lado, as surpresas agradáveis também se fizeram presentes durante todo o tempo da pesquisa, a começar pelo acolhimento da escola e pelo reencontro com colegas de trabalho. Desde a minha primeira visita à escola, em conversa com a coordenadora pedagógica (que havia sido minha colega, nos 'meus tempos') esta demonstra interesse pelo tema da pesquisa, considerando pequena a presença da Universidade na escola e vendo com bons olhos um "olhar de fora" da escola ao seu cotidiano. Posteriormente as professoras da turma observada mostraram-se sempre solícitas às minhas observações em aula, fundamentalmente a professora titular, que contou com a minha presença em sua aula (pelo menos uma vez por semana) durante todo o ano letivo (em entrevista ela chega a dizer que em alguns momentos 'esquecia' da minha presença em sua aula).

Fora a solicitude das professoras, contei também com o acolhimento das mães e do pai de uma das crianças em suas casas durante as entrevistas, apenas uma das mães me recebeu um pouco contra a sua vontade, em função de problemas que vinha enfrentando com uma professora da escola do seu filho. Meu medo de que elas se mostrariam constrangidas com a minha ida às suas casas não se confirmou: pelo contrário, elas nem chegaram a cogitar a possibilidade de eu fazer tal entrevista na escola.

Não posso deixar de destacar, é claro, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, o envolvimento das crianças comigo e a vontade e disposição delas em



participar das propostas que porventura fizesse. Essa ‘vontade e disponibilidade’ acabou levando-me a mudar uma das minhas estratégias de pesquisa, pois minha idéia inicial era de entrevistar apenas as sete crianças, ‘foco’ deste estudo, mas acabei entrevistando as vinte e uma crianças da turma. Isso aconteceu, pois no dia em que pretendia iniciar as entrevistas, as crianças estavam terminando de realizar uma prova em sala de aula e a professora esquecendo, ou não tendo claro que minha intenção era de entrevistar apenas sete dos seus alunos, acabou encaminhando para a entrevista aquelas crianças que concluíram primeiramente a prova, não sendo nenhuma das sete. Uma vez iniciado o processo de entrevistas com as crianças, todas quiseram posteriormente ‘conversar’ comigo (forma como as crianças referiam-se às entrevistas). Dessa maneira não consegui ‘escapar’ de ‘conversar’ com todas as crianças. No entanto, apenas transcrevi e analisei as sete entrevistas referentes aos meus ‘sujeitos de pesquisa’, mas tenho claro os depoimentos significativos que tenho em mãos e apenas não os utilizei aqui por falta de tempo e disponibilidade para transcrever e analisar mais esse “excedente” de dados.

É importante destacar também, que apesar do foco da pesquisa ter sido sete crianças eu observava o grupo todo na sala de aula, claro que sempre ‘focalizando’ um grupo, mas querendo ver também como este grupo se relacionava com os demais colegas. Dessa maneira ao longo do texto o leitor perceberá a presença de ‘outras’ crianças que não as estritamente pesquisadas.

Por outro lado, os relatos das observações mostram com bastante nitidez o ‘olhar direcionado’ da pesquisadora. Eu estava ‘olhando/observando’, principalmente determinados sujeitos e não outros, por isso mesmo, no meu relato, pouco se percebe a presença de determinadas crianças. Além disso, o meu olhar não é de quem está no fundo da sala, isolado, anotando globalmente tudo o que acontece, mas de alguém que

também circula por entre as crianças, observando, conversando e respondendo às solicitações provenientes, seja destas, seja da professora.

Dessa forma, a metodologia da coleta de dados envolveu a “observação participante”, sem intervenção direta na dinâmica da aula, mas respondendo às solicitações do meio. De certa maneira, minha intuição dizia que se eu garantisse tudo o que fosse necessário para a interação pesquisadora-crianças, teria uma outra dimensão de suas “singularidades”, ao contrário de só observá-las, como se fossem estranhas (apesar disso ser praticamente impossível com as crianças, elas próprias ‘chamando’ para a interação o tempo todo). “O real escapa por todos os lados à racionalização” (MORIN, 2001, p. 456).

Gostaria, neste momento, de trazer um último relato feito no meu diário de campo, do dia 22 de dezembro de 2005:

“Hoje, definitivamente, encerro o processo de coleta de dados da minha pesquisa. Este é o meu último registro em diário de campo! Ao mesmo tempo em que sinto a sensação de ‘dever cumprido’, sinto também o enorme trabalho de análise que me espera (e antes disso o trabalho de transcrição de entrevistas) pela frente. Sinto, nesse momento, certa falta de ‘energia’ para continuar, mas acredito que o processo é esse mesmo. Sigamos avante!”

#### 4.3. PROCESSO DE ANÁLISE E ESCRITA

E realmente esse processo foi longo e difícil!

O processo de análise dos dados, numa abordagem do tipo etnográfico, faz parte de um trabalho interpretativo e dialógico. As interpretações são sempre aproximativas (interpretações de interpretações) e o diálogo deve ser constante entre os dados

empíricos e a teoria. Teoria e metodologia vão se constituindo de forma amalgamada. Enquanto vou lendo os dados e os teóricos, os diferentes campos vão dialogando, se entrelaçando, ora de forma complementar, ora de forma antagônica e concorrente, como diz Morin. O referencial teórico desta pesquisa, pautado fundamentalmente pela interlocução com as abordagens teóricas de Jean Piaget e Edgar Morin, foi explicitado anteriormente. Em todos os capítulos desenvolvidos, teoria e empiria encontram-se, dialogam, dando suporte, em maior ou menor grau, uma à outra.

Num primeiro momento fiz uma leitura do material proveniente das entrevistas. Ao todo foram 15 entrevistas analisadas: sete crianças, seis mães, um pai e a entrevista da professora titular da turma. Construí, como facilitadores ao processo de análise das entrevistas, “quadros analíticos”. A partir dos grandes temas (códigos) presentes nas entrevistas selecionei aspectos relevantes da fala de crianças, mães e pai e da professora separadamente, sobre tais temas, resumindo-as num mesmo local, como que realizando uma “redução do corpo de dados” (BECKER, H., 1994, p. 126), como forma de facilitar o acesso a eles. Cada código (temas) foi dividido em subcódigos, chegando assim a uma “primeira análise das entrevistas”, reduzindo os dados das entrevistas para menos da metade (de 396 para 150 páginas).

Os grandes temas de análise das entrevistas das crianças (11 ao todo) ficaram assim organizados (sem esquecer que cada um deles apresentou subdivisões, chegando a 28 subcódigos): contexto da entrevista; desenho sobre a rotina; lazer; brincadeiras; relações familiares; ser criança; aprender; não-aprender/dificuldades; marcas de cada entrevistado; coisas da escola; frases significativas.

Os temas de análise da entrevista da professora (oito) ficaram assim organizados (divididos em 42 subcódigos): marcas da entrevistada; trajetória escolar; infância;

formação e experiência profissional; aprender; não-aprender/dificuldades; coisas da escola; frases significativas.

Os temas de análise das entrevistas das mães e pai das crianças (sete ao todo) ficaram assim organizados (divididos em 32 subcódigos): aspectos gerais da entrevista; casa/origem/trabalho/filhos; infância (das mães e pai); trajetória escolar (das mães e pai); aprender (dentro deste tema gostaria de destacar um subtema: em busca de razões para o não aprendizado dos(as) filhos(as) na escola); relação família-escola dos filhos; frases significativas.

Num segundo momento fiz uma leitura do material proveniente das observações, a fim de desenvolver um sistema de codificações destas.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação* (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221, grifos do autor).

Depois de desenvolvido esse sistema de codificação percorri novamente os dados a fim de marcar cada unidade (parágrafo, frase, etc.) com a categoria de codificação apropriada. Após esse processo, procedi como nas entrevistas, a uma redução do corpo dos dados. A partir dos grandes temas (códigos) presentes nas observações selecionei fragmentos relevantes, sobre tais temas, resumindo-os num mesmo local, também para facilitar o acesso a eles. Cada código (temas) foi dividido em subcódigos, chegando assim a uma “primeira análise das observações”, reduzindo os dados para praticamente um terço (de 538 para 186 páginas).

Os dados de observações ficaram organizados nos seguintes temas (26 ao todo, subdivididos em 50 subcódigos): acontecimentos (festas na escola, passeios, etc.); atividades de sala de aula; aulas de apoio; aulas de artes; aulas na biblioteca; aulas de educação física; avaliação/correção; comportamentos (agitação; calma/concentração; conflitos/brigas; distrações/dispersões); contexto (bairro, escola, sala de aula); definição da situação (alunos/as, mães/pais, professoras); dificuldades/não-aprender; dinâmicas; documentos; estratégias de ensino-aprendizagem (alunos/as, professoras, pesquisadora); exclusão; falas significativas; formas criativas/imaginativas; material (condições estruturais da escola, material escolar dos alunos/as, recursos didáticos); métodos de pesquisa; organização do tempo e espaço; pedido de ajuda (no aprender); programa/conteúdo; relações (entre crianças; entre professores; pais/mães e escola; pesquisadora e alunos; pesquisadora e mães/pais; pesquisadora e professores; professoras e alunos/as; professoras e mães/pais); reflexões; resistências; sentimentos/percepções.

De posse da análise das entrevistas e das observações passei a buscar códigos comuns entre as entrevistas (crianças, professora, mães e pai) e as observações, chegando assim nas quatro grandes categorias de análise que constituem os capítulos deste trabalho: dos sujeitos e de suas relações; da infância; da escola; do aprender. Cada um desses grandes temas divide-se em temas/categorias menores que estão destacadas em cada capítulo.

Nesse sentido, para que as interpretações realizadas ao longo da pesquisa fossem de fato representativas dos dados, foi fundamental esse diálogo constante, essa circularidade entre teoria e empiria, considerando que “[...] as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo” (ANDRÉ, 1995, p. 45). Isso é o que dá o movimento à pesquisa.

A presença desse diálogo fica explícita no processo de escrita da tese, momento de sistematizar as idéias que vinham sendo gestadas desde o tempo de concepção do nosso problema de pesquisa. Como diz Freire (1992, p. 54), “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de re-criação, também, das idéias com que chegamos à nossa mesa de trabalho”.

Nesse ‘tempo-momento’ de escrita a busca de coerência nos impõe a responsabilidade permanente perante aquilo que escrevemos. O escrito está coerente com o feito? Os possíveis encaminhamentos apontados são condizentes com o trabalho desenvolvido? A riqueza e a expressividade dos dados estão contempladas nesta escrita? “No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros” (FREIRE, 1992, p. 66).

No entanto, a busca pela coerência não pode tornar o momento da escrita algo penoso, desagradável, transformando a linguagem usada no texto em algo sem beleza, sem sabor, sem vida. A rigorosidade no conteúdo escrito não deve ser incompatível com a beleza da forma. Segundo Freire (1992, p. 72): “Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados”.

É esse ‘amalgama’ que busco nesta escrita, sendo rigorosa com os dados sem perder a leveza na escrita. Esse processo realmente é uma busca sem fim.

Como o foco desta pesquisa é o sujeito-criança trago, a seguir, algumas reflexões sobre a pesquisa com crianças que desafia nossos instrumentos metodológicos e nos impulsiona a construirmos novos ‘olhares’ sobre as infâncias e seus jeitos de ser.

#### 4.4. PESQUISA COM CRIANÇAS

A pesquisa com crianças apresenta desafios metodológicos bastante instigadores: o contexto da "pouca fala" em algumas crianças no momento da entrevista; a necessidade de trabalhar com o dito e o não-dito pelas mesmas; o desafio de empregar outras formas de comunicação, que não apenas os relatos orais, mas o trabalho com o movimento do corpo, suas expressões, seus gestos; a utilização da expressão através de desenhos, imagens e jogos. Esses desafios mostram a necessidade que temos de incorporar as crianças na reflexão que fazemos sobre pesquisa em educação, para isso o intercâmbio com as crianças é fundamental. O enfrentamento de tais desafios merece nossa atenção no campo da pesquisa sobre a infância e no campo da formação de professores.

Segundo Quinteiro (2002, p. 33), "o ano de 1979 pode ser considerado um marco na produção educacional acerca da criança e da infância brasileira", com inúmeros artigos publicados sobre essa temática. Para Kramer (*apud* QUINTEIRO, 2002, p. 33),

[...] a definição pela UNESCO de que 1979 seria o Ano Internacional da Criança que forneceu o pretexto [...] para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia.

Duas décadas de produção teórica sobre o tema infância na educação, no Brasil, permitem a aquisição de algum estatuto teórico-metodológico, no entanto, nos mostram a necessidade de compartilharmos os desafios e as experiências que temos acumulado na pesquisa com crianças. Esse é meu intuito nesta parte do capítulo. Pretendo trazer algumas reflexões metodológicas, aprendizagens feitas a partir das experiências de pesquisas com crianças que venho desenvolvendo, além desta, a pesquisa desenvolvida

no Mestrado (CAVA, 1997) e a realizada no Grupo de Pesquisa “Cultura Escolar, Infância e Séries Iniciais”<sup>37</sup>, discutindo os desafios vividos no âmbito de tais pesquisas.

Como escreve Quinteiro (2002, p. 21) “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Perguntar e ouvir as crianças envolveu, em ambos trabalhos de pesquisa, vínculos bastante fortes de confiança e respeito entre pesquisadores e pesquisados. Na pesquisa do mestrado tais vínculos me foram propiciados pela relação duradoura que eu tinha com as crianças, pelo fato de ter sido, durante dois anos, anteriormente à pesquisa, professora delas. Se por um lado isso interferia na maneira como essas crianças me viam e conseqüentemente como respondiam minhas questões, por outro lado, proporcionava um conhecimento maior das suas histórias de vida, o que facilitou minha aproximação com elas e suas famílias, possibilitando-me a recolha de testemunhos orais bastante significativos. Já na segunda pesquisa referida anteriormente, o vínculo fundamental foi feito pelo professor de educação física da turma.

Nesta pesquisa, os vínculos precisaram ser desenvolvidos no desenrolar da coleta. Esse foi um dos motivos de apenas ter realizado as entrevistas com as crianças no mês de agosto, pois até lá, nas diversas observações em sala de aula fui me aproximando aos poucos delas. Um fato que observei foi o de que a minha ida nas casas das crianças, para entrevistar suas mães, tornou o vínculo ‘pesquisadora-crianças’ mais forte. Essa ‘entrada’ de fato no lugar onde moram (bairro, casa, trajetos, pracinha...) aproximou-as de mim, criando um laço de confiança.

Ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância [...] (QUINTEIRO, 2002, p. 35).

---

<sup>37</sup> O núcleo constitui atualmente Grupo de Pesquisa cadastrado junto ao banco de dados do CNPq.



E essa investigação, desvendando seus jeitos de ser, de falar, de brincar, de ver e viver o mundo constitui-se num saber fundamental também na formação de professores para a infância, uma formação que enxergue a criança não através dos olhos de adultos, mas através, fundamentalmente, do olhar da criança sobre si própria e do olhar das professoras em formação sobre seus percursos infantis, “fugindo” das determinações dos adultos sobre o dever-ser infantil e aproximando-se cada vez mais do ser criança e das diversas culturas infantis.

Para conhecer o outro, certo, deve-se percebê-lo objetivamente, estudá-lo, se possível, objetivamente, mas também se deve compreendê-lo subjetivamente. O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar junto com um conhecimento intersubjetivo do outro (MORIN, 2002, p. 80).

Durante esta pesquisa realizei observações das crianças agindo constantemente sobre o “objeto pesquisado”, uma das características apontadas por André (1995, p. 28) da pesquisa do tipo etnográfico: “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador”. Nesse sentido, o pesquisador é parte do seu problema, o que trará implicações ao conhecimento que será produzido. No entanto, tal problemática não é concernente apenas à pesquisa com crianças, ela faz parte da pesquisa etnográfica de modo geral, pois esta “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Tais elementos, relativos à observação, fazem-nos refletir também, sobre o que Demartini (2002, p. 10, grifos do autor) chama a atenção, resgatando um artigo de Florestan Fernandes de 1979:

[...] a importância que representou, para ele, poder ter acesso à observação e ao intercâmbio com as crianças. Não só ouvir o que as crianças relatavam, *mas ouvir as críticas das crianças às observações que ele fazia* [...] Nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças.

As crianças desta pesquisa não foram diferentes. Ao longo de todo o processo, iam revelando seus descontentamentos, suas alegrias, suas desconfianças, suas impressões da pesquisa, demonstrando que eram sujeitos dela, podiam opinar sobre as experiências ali desenvolvidas, resistir à participação nelas.

Ouvir-se, enxergar-se, falar sobre suas próprias experiências denota um sujeito que significa, que dá sentido às suas ações. E esse “dar sentido” é fundamental, não apenas ao processo de pesquisa, mas a todo processo de educação e formação. “‘Extrair sentido’ envolve processos de diálogo e reflexão crítica, baseados na ‘experiência humana concreta’, e não em exercícios de abstração, categorização e mapeamento” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 144).

Não podemos perder de vista que estamos falando sobre a observação na pesquisa com crianças, a qual envolve consentimento, interação, diálogo, reflexão, pois estamos nos referindo à “observação participante”, que requer, como explicitado anteriormente, uma relação onde o pesquisador “afeta” a situação estudada e é por ela “afetado” o que, de forma nenhuma, significa uma relação de “neutralidade”, ao contrário, como sabiamente lembra Kramer (2002, p. 54), “nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática”.

Refletir sobre a pesquisa com crianças torna-se uma necessidade e um desafio. Desafio que envolve pensarmos nas condições éticas e políticas da pesquisa, assim como na formação de professores e pesquisadores. Como afirma Arroyo (2000, p. 40), “educar e instruir são atos éticos e políticos”. Acrescentaria também pesquisar, fazendo

referência ao artigo de Kramer (2002) em que discute questões éticas na pesquisa com crianças.

Refletir sobre a infância, seus tempos e lugares, nos torna cúmplices da condição humana, da sua produção e expressão, torna necessária nossa sintonia com a vida nas suas diversas manifestações.

Refletir a prática, sim, eleger temas para projetos sim, mas não esquecer dos sujeitos, de seus tortuosos percursos humanos que não cabem em um tema. O transbordam. A volta à infância nos reeduca como pedagogos. Nossa cúmplice (ARROYO, 2000, p. 47).

Lembro do livro de um educador polonês, Janusz Korczak (1981), “Quando eu voltar a ser criança”, que ao invés de discursar sobre a infância, “se faz porta-voz dela, voltando a ser criança e revivendo um mundo através dos olhos, sensações, tristezas e desencantos que toda criança vive”. Tal obra nos convida a um retorno ao nosso percurso humano, a nossa condição infantil, trajetória marcada por pessoas, lugares, histórias, idéias, experiências que vão nos constituindo sujeitos, vão construindo a teia de significados que dá sentido a nossa vida, a nossas experiências pessoais e profissionais.

Pensar a pesquisa com crianças, nesse contexto, requer pensarmos nas metodologias não como programas constituídos *a priori*, como “camisas de força”, mas como caminhos que vão se delineando, nos próprios percursos de pesquisa e formação, no diálogo que vamos compartilhando com pesquisadores e pesquisados. Isso não significa desenvolvermos pesquisas sem planejamento, mas com estratégias flexíveis, que permitam conferir à pesquisa o movimento necessário no estudo das questões humanas e sociais.

## 5 DOS SUJEITOS: SUAS RELAÇÕES E APRENDIZAGENS

Cada indivíduo detém, portanto, como traço constitutivo de individualidade, ao menos uma minúscula, mas inexorável diferença que o torna original no meio dos seus congêneres (MORIN).

Nossa singularidade, como explicitado no capítulo um, é formada por uma “constelação de traços de individualidade” e entre esses traços destacamos um capital de singularidade e de conhecimento de um sujeito que não é estático, mas se produz na sua relação de autonomia-dependência com seu meio (pensado amplamente como meio físico, social, cultural).

Neste capítulo, num primeiro item, apresento um pouco da história das sete crianças desta pesquisa em suas relações familiares, algumas características destas e de suas famílias. Num segundo item, discuto as relações escolares e de aprendizagens vividas pelas crianças, na perspectiva dos próprios sujeitos pesquisados, de suas mães (e pai), da professora titular e da pesquisadora. Nessa segunda parte trago alguns textos e ditados produzidos pelas crianças no ano do levantamento de dados, além de situações retiradas diretamente do diário de campo que mostram, do meu ponto de vista, *cenários humanos*.

Espero que este primeiro panorama dos sujeitos da pesquisa e de suas relações traga um pouco desses traços constitutivos do indivíduo-sujeito os quais comportam, entre outros, uma dimensão existencial (ver capítulo um) que envolve a existência física em imersão e emergência num ambiente; a experiência do vivido, exclusiva de um indivíduo-sujeito; a tragédia da existência, em ser um indivíduo descontínuo entre o nascimento e a morte; a existência solitária e comunicante, ao mesmo tempo.

## 5.1. RELAÇÕES FAMILIARES

Artur<sup>38</sup>

O Artur é um menino de sete anos<sup>39</sup>, que aparenta certa timidez. No momento da entrevista está morando com a mãe, o pai e o irmão (logo em seguida seus pais separam-se e fica morando com a mãe e o irmão de dez anos). Diz não contar muito as coisas que acontecem na escola porque sua mãe não pergunta.

Sua mãe tem 25 anos e seu pai 36 anos. Todos são de Pelotas (inclusive o pai que é pintor). A mãe do Artur tem dois filhos meninos, o mais velho tem 10 anos e estuda numa 4ª série noutra escola pública do bairro. Ela teve seu primeiro filho aos 15 anos de idade. Está separada do pai do Artur: “Acho que também um pouco da dificuldade do Artur é essa”<sup>40</sup>, explica a mãe.

Sua mãe é uma mulher educada e bastante reservada. No decorrer de nossa entrevista fala um pouco mais, mas a sinto sempre um pouco tímida. Trabalha com vendas de lingerie (já trabalhou como empregada doméstica) e atualmente frequenta o programa de educação de jovens e adultos do município, estudando na mesma escola do Artur, no mesmo turno, numa turma de alfabetização. Mora no bairro da pesquisa há uns dez anos, sempre na mesma casa. Diz que o bairro já melhorou bastante, “Quando eu vim pra cá era campo, não tinha água, nem luz [...]”, apesar de ainda faltar água em alguns períodos.

O Artur nasceu de cesárea, segundo seu relato. Conta que a gestação e o desenvolvimento dele foram tranquilos. Não fala muito sobre esse período.

---

<sup>38</sup> Os nomes das crianças foram alterados.

<sup>39</sup> As idades referem-se aos meses das entrevistas – agosto e setembro, no ano da coleta de dados – 2005.

<sup>40</sup> As transcrições de entrevistas em até três linhas são apresentadas no corpo do texto entre aspas.

Quanto à ajuda do filho nas tarefas domésticas comenta que ele é bastante solícito: “Tudo, tudo o que eu pedir ele ajuda. Ele vem e pergunta se eu tô precisando de alguma coisa, ele arruma a cama dele, se eu pedir ele vai e arruma a minha cama. Ele faz qualquer coisa”. Diz também que ele vai à venda fazer “mandaletes”<sup>41</sup>, antes pergunta se irá sobrar troco ou não, se tiver dúvidas ele volta em casa, pergunta para depois voltar na venda. Em sua entrevista o Artur afirma ajudar em casa, ir às vezes à farmácia e saber ver o troco. Saber se o troco está certo é uma coisa que “eu sei”, afirma ele.

A brancura da pele e o aspecto franzino do Artur contrastam com a bravura em seu comportamento quando alguns colegas o “tiram” para bobo em sala de aula. “Singeleza” é a sua marca.

### **Carolina**

A Carolina tem nove anos, diz escolher as roupas que veste e gostar de música de “guriazinha”, segundo ela. Mora com os pais e três irmãos, mas “eles estão separados a mãe e o pai”. Conta que no próximo ano irá morar com seu pai em Canguçu (município do interior do RS). Demonstra se entender melhor com seu pai e não muito com a sua mãe “por causa que ela me xinga, ela irrita a gente”. Quando questiono se costuma contar em casa sobre as coisas da escola responde: “Eu falo pra mãe, dos meus colegas, como é que eles são [...]. As ruins eu nem sou muito de falar”, referindo-se as coisas ruins que acontecem na escola. Comenta conversar pouco com seus irmãos e brigar muito.

Faço a entrevista com o pai da Carolina, pois sua mãe não aceitou participar da mesma. Seu pai tem 40 anos é um homem gentil, calmo para falar e responde

---

<sup>41</sup> Significado utilizado aqui: “recado, mandado, incumbência” (FERREIRA, 1999, p. 1267).

praticamente a todas as minhas perguntas, demonstrando sinceridade em suas respostas. O pai e a Carolina são naturais de Canguçu, sua mãe é natural de Pelotas. Tem dois filhos meninos (o mais velho, estuda numa escola estadual e o menor na 2ª série da mesma escola da Carolina) e duas meninas (a Carolina e sua irmã, ambas na 2ª série da mesma escola, só que em turmas diferentes, assim como o irmão). Os pais da Carolina estão em processo de separação, apesar de ainda viverem na mesma casa.

O pai trabalha num posto de gasolina “quatro horas de manhã e quatro horas de tarde. Folgo domingo e feriado”. Ele e sua família moram no bairro da pesquisa há uns dois, três anos e em Pelotas, há uns nove anos, logo em seguida ao nascimento da Carolina. Quando pergunto se está se acertando no bairro, responde: “Eu me dou bem em qualquer lugar. Mas é que eu acho que a gente tendo um ambiente melhor pra criar os filhos, seria o ideal. Não é que ninguém obrigue ninguém, mas influencia”.

Ele conta que levaram um susto no nascimento da Carolina:

O médico lá de Canguçu deixou passar da hora, deixou passar três dias. Nós quase perdemos ela. Eu trouxe ela bem dizer, sem vida de Canguçu pra cá. [...] Foi cesárea. O médico lá dizia que era um falso parto e não fazia. Quando vê já tinha passado. Ela já tinha bebido água do parto, aí eu tive que fazer tudo que foi exame eu fiz nela. Mas graças a Deus passou. [...] Quando pequena ela teve um acompanhamento na APAE, mas fez uns exames e [...] foi tranqüilo (pai da Carolina).<sup>42</sup>

O acompanhamento na Apae durou apenas uns dois meses, segundo ele.

Quanto à ajuda da filha nas tarefas domésticas diz que as crianças ajudam nas tarefas de casa, mas “tem que mandar um pouco, pedir uma moedinha (risos)”. A Carolina diz ajudar em casa, ir à venda da esquina quando sua mãe pede. Leva dinheiro,

---

<sup>42</sup> As transcrições de entrevistas que ultrapassam três linhas são apresentadas fora do corpo do texto em letra *Comic Sans MS* 10. A única exceção acontece no próximo item deste capítulo (5.2) no qual por reproduzir um número considerável de falas mantenho todas as transcrições no corpo do texto (entre aspas).

mas não sabe o troco: “Aí eu não sei. A mãe diz se vai sobrar um real, se vai sobrar outra coisa”.

Menina clara, a Carolina. Apesar do jeito tímido demonstra personalidade forte, posicionando-se em relação aos seus sentimentos e quereres. “Boniteza” é a sua marca.

### **Gabriel**

O Gabriel é um menino de oito anos, “bastante invocado”. Mora com sua mãe e seus dois irmãos. Diz conversar mais com sua mãe e conversar pouco com seu irmão mais velho “porque eu não gosto dele [...], ele tá todos os dias me dando”. Apesar disso diz que seu irmão, às vezes, lhe conta histórias. Conta as coisas que acontecem na escola para sua mãe.

A mãe do Gabriel tem 31 anos e seu pai 36 anos. Durante a entrevista sua mãe parece demonstrar não estar nem um pouco disposta a responder minhas perguntas. Ela é curta nas respostas, permanecendo quase todo o tempo da entrevista séria. Em alguns momentos mexe em seu cabelo. A sensação que fiquei é de que realmente a mãe do Gabriel não queria conversar comigo.

Ela é natural de Canguçu, mora em Pelotas há 15 anos e no bairro da pesquisa há oito anos. O pai do Gabriel é natural de Pelotas (eles estão separados). Ela faz faxinas e tem três filhos (o Gabriel, com oito anos, o mais velho com 13 anos – que estuda na 6ª série de outra escola pública e o menor com quatro), todos nasceram em Pelotas.

Não fala muito sobre a gestação, apenas comenta que a gravidez do Gabriel foi “tudo tranquilo”. Sobre as tarefas domésticas este diz ajudar em casa: “às vezes eu lavo a louça, às vezes eu varro a casa e lavo a minha roupa”. Capina o pátio do seu avô, vai à venda para sua mãe, leva dinheiro e sabe ver o troco. Só uma vez que lhe ‘passaram a



perna': "Eu levei dez pila e eles me deram só cinco" e segundo ele o troco deveria ser mais.

Menino claro, de cabelos castanhos, o Gabriel. "Teimosia" é a sua marca, no comportamento e no aprender. Mas talvez seja por sua teimosia que avance em seu conhecimento.

### **João**

O João tem nove anos. Tem paixão por animais (cavalo, tartaruga) e por carretas (como aparecem em inúmeros de seus desenhos). Mora com os pais e sua irmã menor. Tem outros irmãos mais velhos que não moram com eles. Diz brigar mais com sua mãe, "porque ela incomoda [...]. Esses dias que eu não quis vir pra o colégio". Gosta de conversar e conversa com sua mãe e sua cunhada "Ela mora perto da minha casa. Ela namora o meu irmão". Com o pai diz não conversar muito: "Não, com o pai às vezes não, porque ele só fica trabalhando". Afirma não contar as coisas da escola para sua mãe, "só quando o Carlos [colega de aula] fica me chamando de um monte de coisa assim, aí eu conto" e sua mãe já foi até a casa do colega conversar com seus pais sobre essas brigas da escola.

Sua mãe tem 38 anos. No dia combinado ela estava a minha espera para a entrevista. A mãe do João fala bastante. Inúmeras vezes nem preciso fazer algumas questões, pois ela já vai contando, principalmente quanto à escolaridade do filho. Fuma durante a entrevista. Diz gostar de conversar e que às vezes sente-se muito sozinha em casa. No final da entrevista acompanha-me até a esquina da casa da mãe da Lúcia, onde faria a próxima entrevista.

No momento da entrevista a mãe do João não está trabalhando fora, mas diz já ter trabalhado como empregada doméstica e na cozinha de um 'trailer' de lanches. O pai

do João faz fretes em charrete. Ela aponta dificuldades para trabalhar em função dos filhos. Diz receber o auxílio ‘bolsa escola’. “[...] são muito pequenos os dois [referindo-se aos filhos]. Não, agora eu vou ficar em casa, o dia que eles tiver maior eu pego pra trabalhar de novo”.

Mora no bairro da pesquisa há 11 anos. Já morou em outros bairros da cidade. Indica problemas de enchente e de falta d’água no bairro: “Sempre quando chove demais, porque essas valetas estão tudo entupidas, aí enche tudo d’água. Enche [...]. Agora em compensação no verão, [...] muitas vezes não tem aula no colégio principalmente por causa da falta d’água”.

Todos em sua família, incluindo o pai do João, são naturais de Pelotas. Tem três filhos (um menino de 16 anos – irmão do João apenas por parte de mãe, o João com nove anos e uma menina com seis anos). O pai do João também tem um menino de um outro relacionamento. Diz que todos seus filhos nasceram de ‘cesárea’. “O João nasceu num sábado, dia 11 de novembro, um dia depois do meu aniversário [...]. Eu sou dia dez, ele é dia 11. Eu digo ‘guri, porque tu não nasceu no dia, guri’ [rindo]”.

Em seguida aponta uma característica do seu filho – ‘agitado’:

*O João é agitado desde pequenininho. Bah Patrícia, o que eu passei com esse guri ninguém passa. Ele não mamou, não pegava o peito de jeito nenhum. Ele era uma criança agitada até pra dormir. Se eu deitasse ele agora tinha que ter o mínimo de silêncio dentro de casa, se ele ouvisse um grito, uma coisa assim cair ele já acordava de goela aberta e ali ele passava o dia inteiro. O João era uma criança, era não, ele é uma criança agitada e chorona até hoje, por qualquer coisinha ele tá chorando, se ataca [...]. Pra xingar e brigar com a irmã dele, porque com os outros na rua ele vem chorando pra dentro de casa. No colégio mesmo, no colégio quantas vezes já tive que sair atrás dele (mãe do João).*

Quanto à ajuda do filho nas tarefas domésticas exclama: “Não ajuda nada! Pra ajudar é uma briga! [...]. Eu tenho que brigar com ele pra ele ir”. Pergunto se ele sabe

ver o troco quando vai à venda: “Não, eu digo ‘ó, sobra tanto.’ Aí ele vai e traz. Aí ele olha pra mim, ‘mãe é isso aqui que tinha que sobrar?’”. Ela diz que ele gosta é de ‘descarregar’ os caminhões que chegam ao mercado que fica na frente de sua casa.

O que é confirmado pelo João em sua entrevista. Segundo ele, ajuda a descarregar algumas mercadorias no supermercado porque ele gosta “é só por ajudar mesmo. Eu gosto. Não tenho mais nada pra fazer, aí eu vou. Esses dias eu ganhei cinco real por causa que um cara me deu”. Ajuda às vezes seu pai nos fretes que faz, mas às vezes não dá porque está no colégio. No entanto, em casa diz não ajudar sua mãe “não, eu só sujo a casa, eu não ajudo ela”. Às vezes vai à venda para sua mãe e segundo ele, sabe conferir o troco.

O sorriso no rosto, a presença do João nas atividades extra-classe da escola, o jeito com que narra suas histórias sinalizam sua alegria de viver e sua esperança em aprender. “Afeição” é a sua marca.

### **Lúcia**

A Lúcia tem oito anos e tem seis irmãs, duas mais novas do que ela e quatro mais velhas. Diz ter perdido um irmão pequeno, “tinha o pezinho torto”. Mora com os pais e suas irmãs. Afirma brigar mais com uma das irmãs mais velhas, que dorme com ela no mesmo quarto: “Porque ela quer deixar num canal e eu não quero, eu quero ver o Chaves [programa de televisão]”. Gosta de conversar e diz conversar mais com sua mãe e menos com uma de suas irmãs, pois seus horários se desencontram. Em casa conversam na hora da novela. Conta as coisas da escola para sua mãe “porque o meu pai faz viagem e ele só vem por semana” (só vem nos finais de semana).

A mãe da Lúcia é natural de Pelotas, o pai é natural de Canguçu. Ela tem sete filhas (cinco do pai da Lúcia). As duas mais velhas têm doze e quatorze anos (foi mãe solteira). Na entrevista não chego a perguntar as idades dos pais.

Ao chegar a sua casa parece-me que a mãe da Lúcia gosta de conversar, contando-me da sua casa, mas durante a entrevista começa a falar cada vez menos. Responde todas as perguntas, mas sobre a sua escolaridade e a sua infância quase não fala nada.

Ela mora no bairro da pesquisa há 15 anos, por isso tem muitas coisas para relatar sobre o mesmo: “Ah, eu moro aqui já [...], acho que desde que veio quando começou mesmo. Nossa casa foi a segunda casa. Já tem mais de quinze anos que nós tamo aqui já, só que com meu marido aqui, com ele vai fazer doze anos que eu tô com ele, nesta casa aqui”.

Pergunto se a estrutura do bairro mudou desde quando ela veio morar nele:

Ahhhh!! [quase um grito de exclamação]. Nem me fala! Nós viemos pra cá, nós tinha que [...], entrar de pés descalços, porque não tinha água, não tinha luz, não tinha nada era só lodo e uns toco porque era mato [...]. Eu tinha a minha patroa, ela era muito boa assim, dia de chuva ela trazia nós, ela não entrava aqui, ela largava nós lá na ponta, porque não tinha condições de entrar de carro. Nós mesmos, a nossa casa eu acho que foi a segunda casa a entrar aqui. Eu me lembro, botaram umas cinco casas na corrida, aí depois que veio [...], nós não tinha água, não tinha luz. A água eles traziam de pipa, largavam pro pessoal pegar de balde, era muito difícil (mãe da Lúcia).

Ela não trabalha fora há 12 anos, desde que está com o pai da Lúcia, antes diz ter trabalhado “em casa de família”. O pai da Lúcia é pedreiro, tendo construído a casa onde moram.

Quanto à gestação da Lúcia diz que “Foi tudo bem [...]. A gravidez dela foi tranqüila [...], foi bom. Não tinha dificuldade de nada”.

Quanto à ajuda da filha nas tarefas domésticas comenta que esta é o seu braço direito. “Eu acho que as mais serviçal mesmo é ela e a grande. As outras [...]”. Ajuda a lavar a louça, limpar a casa e juntar as coisas. Explica que a Lúcia também vai à venda e traz o troco “tudo direitinho”, mas é ela [mãe] quem diz se vai ter troco ou não.

Assim como o Artur e a Carolina, a Lúcia também tem a pele clara. Seus cabelos pretos, compridos, quase sempre estão enfeitados com pequenos elásticos coloridos. “Suavidade” é a sua marca.

### **Paulo**

O Paulo tem oito anos, mora com seus pais e seus irmãos. Comenta se dar bem com todo mundo em casa e brigar mais com sua irmã pequena. Diz não conversar em casa “porque não tenho ninguém pra conversar, a minha irmã ela só gosta de gritar”. Ao ser questionado sobre os outros irmãos fala: “ficam varrendo a casa e gostam de jogar golf”. Explica conversar com sua mãe e seu pai: “um monte de coisa assim, né”. Conta as coisas que acontecem na escola para ambos.

A mãe do Paulo tem 32 anos e seu pai 39 anos. Casou-se aos 15 anos e com 17 teve seu primeiro filho. Tem quatro filhos, dois mais velhos que o Paulo e uma menina com cinco anos. Tanto ela quanto o pai do Paulo são naturais de Pelotas. Os irmãos mais velhos do Paulo estudam na 5ª série numa outra escola pública, localizada no mesmo bairro.

A mãe do Paulo mostra-se à vontade durante todo o tempo da entrevista, respondendo todas as minhas perguntas e expressando-se com facilidade. Demonstra saber sobre o tema da minha pesquisa ao dizer que eu estou acompanhando aqueles que têm algum tipo de dificuldade. Depois que eu desligo o gravador seguimos conversando sobre a escola. Antes de sair ela oferece-me suco.

Mora no bairro da pesquisa há oito anos, sempre no mesmo lugar. “A gente chegou a passar com falta de água, mas luz não, luz sempre foi fornecida normalmente, a água é que teve problemas”. Após o término da entrevista ela e uma vizinha (presente numa parte da entrevista) falam das melhorias no bairro nos últimos anos e das administrações municipais.

No momento da entrevista diz estar desempregada: “Eu era empregada doméstica e já trabalhei em firmas, no momento eu estou desempregada. Faço faxina, ainda hoje eu faço faxina [...]. Ele [referindo-se ao pai do Paulo] trabalha na Santa Casa [hospital da cidade] há dez anos”.

O Paulo foi sua terceira gestação:

A gestação dele também foi bem planejada, eu tinha me organizado bem. Depois que ele nasceu sim, eu tive períodos, ele teve hospitalizado né! [...]. Ele tem bronquite asmática e emocional [...]. Foi diagnosticado com uns dois anos e pouco [...]. Ele usava três tipos de bomba, três vezes ao dia e tinha que usar sempre né, pelo resto da vida. Só que aí a minha mãe, acredita muito em simpatia, em orações, essas coisas, e me disse que fazia mal, e realmente já tava fazendo mal pra ele né [...] e já não tava adiantando mais, porque as crises dele deixava ele direto na U.T.I. [...]. Agora faz um ano que ele tem usado só nebulizador e xarope [...]. O emocional ele se irrita. A gente entra em casa, como o pneumologista [...] me ensinou [...], eu tinha que, claro não dizer tudo não, mas eu tinha que privar ele mais das coisas pra ele aprender a lidar com o não, porque toda vez que eu dizia um não pra ele dava uma crise, ele se irritava [...]. Primeira coisa que acontece quando ele se irrita dá uma tosse, ele fica vermelhão, se ele não põe aquilo pra fora ele já começa a ficar com as ânsias e aí deu [...]. Eu ia uma vez por semana, eu tinha que tá com ele no pneumologista pra gente trabalhar isso e aí melhorou [apesar da mãe dizer que a bronquite do Paulo melhorou depois das “simpatias” e “orações” da sua mãe, ela expressa também todo um tratamento com um pneumologista] (mãe do Paulo).

Quanto à ajuda do Paulo nas tarefas domésticas comenta sobre todos seus filhos:

“Todos me ajudam [...]. Ah, cada um arruma sua cama, que já facilita né? Esse tipo de

coisa, às vezes um chega antes toma café, lava sua xícara, essas coisas assim”. Explica que é difícil o Paulo ir à venda comprar alguma coisa para ela, mas que às vezes vai: “eu dou o dinheiro quase certo pra ele ficar numa determinada coisa [...]. Ele sempre me pergunta antes se vai sobrar troco”.

Na entrevista, o Paulo diz apenas ajudar com relação aos seus brinquedos: “Eu ajunto meus brinquedos, eu ajunto meus bonecos, os meus skates que ficam jogados e só”. Na cozinha ajuda sua mãe pegando as receitas e alcançando-a as coisas necessárias. Vai à venda para sua mãe, leva dinheiro e diz saber se o troco está certo ou não.

Jeito leve e serelepe de ser, de viver, de conhecer. Paulo mostra-se *sui generis* nos detalhes, realçando sua negritude ao usar, algumas vezes, toucas com estilo “jamaicano” e sua meninice ao expressar gostar da Carolina, sua colega. “Alegria” é a sua marca.

### **Sofia**

A Sofia tem oito anos e cinco irmãos. Mora com seus pais e seus irmãos. Briga mais em casa com sua irmã mais velha. Conversa das coisas da escola com seus colegas e com sua mãe “quando eu incomodo no colégio eu converso com a minha mãe [...], mas a minha mãe me dá”. Diz que uma de suas irmãs conta histórias para ela e seus irmãos em casa: “[...] da Pequena Sereia, da Branca de Neve [...]”. A história que ela acha mais legal é a do Chapeuzinho Vermelho, “porque o lobo corre bem rápido, chega na casa da vovó dela e pega a vovó e depois ele vai lá e não comeu a vovó, ele escondeu a vovó dentro do guarda roupa”.

A mãe da Sofia tem 31 anos. Ela é natural de Pelotas. O pai da Sofia é natural de Canguçu. Tem seis filhos, três menores que a Sofia e dois maiores (estes de sua primeira união). O menor com dois anos e meio e o mais velho com 14.

A entrevista com a mãe da Sofia foi a única realizada na escola. A combinação feita anteriormente era de eu ir a sua casa numa quinta-feira à tarde, mas como a encontrei na escola, dois dias antes, em razão de alguns problemas ocorridos na sala de aula de sua filha, resolvo aproveitar a oportunidade e entrevistá-la, tendo a mesma aceito<sup>43</sup>. Ela respondeu a todas as minhas perguntas. Nos últimos quinze minutos da entrevista demonstrou certo cansaço, bocejando algumas vezes, noutros momentos deu um leve sorriso, mostrando certa tranquilidade.

A mãe da Sofia trabalha de vendas, sem trabalho fixo, “não aparece nada! Uma faxina não aparece, nada!”. O pai trabalha numa construtora como pedreiro. Mora no bairro da pesquisa há uns oito anos, “eu tava grávida dela [referindo-se a sua filha Sofia] quando eu vim pra cá”. Já morou em vários lugares do bairro o qual, segundo ela, “evoluiu bastante. Quando eu vim pra cá não [...]. O posto [de saúde] que melhoraram, a creche que melhoraram. Já tinha, mas eles melhoraram, tudo isso eles melhoraram”. Mais adiante na entrevista, ao falar sobre outros bairros em que morou na cidade de Pelotas, comenta sobre o que significa para ela “morar em vila”:

Eu morava no Porto. Eu morei no Areal, depois morei no Porto. Não tinha sabe, não sei porque a vila, eu nunca morei em vila, primeira vez, nunca morei em vila, então é diferente, a casa é diferente é uma casa aqui, toda fechada, é a tua casa, a tua vida é ali, tu olhas pra o lado e não tem, talvez tem uma cerca que divide, então é outra coisa. Aqui não, tu sai na rua todo mundo sabe da tua vida [...]. Era sua casa fechada, fechada na volta, não tinha vizinho nem, só dizia oi, tudo bom. Então se tu não fosse incomodar na casa dos outros eles nunca iam saber se tu estavas em casa, se tu tinha saído, se tu estavas trabalhando, aqui não, todo mundo sabe da tua vida, as crianças são muito juntas. Os meus não saem, os meus chegam da creche e do colégio e não saem pra lado nenhum. Tem uma única amiga que a Sofia brinca, que ela vai pra lá e fica até mais tarde (mãe da Sofia).

---

<sup>43</sup> Essa entrevista foi realizada numa sala de aula que estava desocupada nesse período.



Quanto à gestação e desenvolvimento da filha exclama ao ser questionada: “Ah, foi meio perturbada! [...]. Eu tava me separando do pai dos dois mais velhos que eu tenho. Me separei, mas foi uma questão de tempo. Aí eu conheci o pai da Sofia então eu tava naquela confusão de separação”. Mas diz que demais foi tudo normal, inclusive o ‘parto’.

Quanto à ajuda da filha nas tarefas domésticas comenta: “Ah fazem, lavam louça. Eu saio e quando eu volto tá tudo arrumado [...]. O único problema dela [da Sofia] é na rua, é assim, é briga”.

Na entrevista, a Sofia diz ajudar, mas ‘sob pressão’: “quando a minha mãe pede pra mim varrer as coisas ela fala assim, ‘vai varrer, só a tua irmã faz as coisa’, aí eu vou lá pego, ‘se tu não varrer o quarto tu vai apanhar’, aí eu vou lá e varro bem direitinho”. Explica que às vezes arruma sua cama e ajuda sua mãe na cozinha “ela pede pra mim comprar, pra mim pegar, pra mim comprar coisa, pra mim pegar coisa da geladeira [...]. Tem uma venda na frente da minha casa”. Leva dinheiro quando vai comprar coisas para sua mãe e diz que nunca lhe enganaram no troco “às vezes eu falo assim ‘sobra’, aí ele diz assim, ‘não, não sobra’”.

Menina negra, a Sofia. Valente em relação aos outros e à vida. Impõe-se com seu jeito forte de ser, o que provoca em alguns colegas e em algumas professoras resistências e exclusões. “Determinação” é a sua marca.

## 5.2. RELAÇÕES ESCOLARES E APRENDIZAGENS

**Artur:** “[...] eu sei falar o alfabeto só que aí eu me esqueço do jeito das letras e não sei ler”.

O que mais gosta de fazer na escola é “jogar bola”, mas não se lembra quando faz isso. Um dos colegas com quem ele mais se entende e conversa é o Renato, “eu falo da bicicleta dele” e diz que seu colega o ajuda a entender e a fazer as coisas. A professora que lhe entende mais é a titular, segundo suas palavras. Afirma ter gostado mais do “prezinho” do que da primeira série: “porque o prezinho levava televisão pra lá, pra ver e comiam pipoca”. Em relação à aula o que mais gosta é de “continhas de vezes” e acha mais difícil “ler”. Aponta seu irmão como leitor em casa, dizendo que este às vezes lê livros de história para ele e comenta que sua mãe escreve mensagens no celular. Afirma não ter nenhum medo nem vergonha na escola.

Para aprender as *continhas*: “Eu acho que tu conta nos dedos [...]”. Aprender a ler: “a ler, sabendo o alfabeto, as letras [...]. Porque eu sei falar o alfabeto só que aí eu me esqueço do jeito das letras e não sei ler”. Explica que às vezes tenta ler sozinho: “Algumas coisas eu consigo”. Quando a professora pede para ler “Aí eu tenho que ler né [risos]?” Aprender a escrever é mais fácil para ele e diz conseguir escrever palavras: “Palavra eu consigo”. Quando a professora pede para escrever uma história, “Aí eu só falo as letras e vejo que som que fica”.

Tem consciência de que ‘não sabe ler’ e de que os ‘outros’ sabem mais coisas do que ele, por isso frequenta as aulas de apoio na escola. Apenas “olha” os livros, mas não consegue ler.

### **A professora**

Na escola: “[...] já deu um bom estalo! [...] Até copiando do quadro ele já está copiando. A letrinha já está mais bem formada. Já está bem diferente [...] porque o Artur um pouco que influenciou o processo de alfabetização foi a separação dos pais [...]. Porque ele é outro que tem o mundinho dele, ele está copiando, ele pára, daqui a pouco ele já

não está mais com a atenção. Não pega a concentração. Ele foge daquilo ali, daqui a pouco ele está brincando com papel. Agora que ele está começando a escrever alguma coisa, sílaba simples. Agora que ele está começando [...]. A leitura também, sílabas mais simples”.

Características pessoais: “Eu acho que ele muito, qual é a palavra certa pra isso, não é retraído; ele é muito, não é desconfiado; aquela pessoa que está sempre na dele, ele não se, ele até conversa com um e outro, mas pode ver que ele senta sempre isolado, sempre lá atrás, sempre isolado, parece que está sempre se isolando”.

### **A mãe**

Início da escolaridade do filho: fez a pré-escola numa outra escola municipal. “Ele se adaptou bem, ele gostava. Ele aprendeu mais do que na primeira série. Ele saiu do pré e ele já sabia o alfabeto, ele sabia fazer continha [...] ele tinha tema e ele fazia tudo, ele acompanhou bem. Só que ele foi pra primeira e começou a regredir”. Foi para a escola da pesquisa na primeira série. “Eu não sei o que aconteceu. Porque eu chegava, por isso que eu acho que diálogo com o professor, porque eu chegava pra ela [a professora], ‘não ele tá bem’. Aí no fim do ano ela me disse que ele ia rodar [...]. Quando eu fui pegar lá o boletim dele pra saber, [...] ela tinha passado ele” [para a segunda série].

Facilidades e dificuldades na escola: sobre as dificuldades do Artur ainda na primeira série: “Eu acho que foi um pouco da mudança do professor, ele tinha dor de cabeça, ele começou a me dizer que tinha dor de cabeça [...] nós tivemos uma separação o ano passado também. Esse ano tem dias que ele nem quer ir à aula [...]. Ele procura sentar, eu já vi mais de uma vez, ele senta lá no fundão da sala. Invés de sentar mais perto da professora, ele senta lá no fundão [...]. Ele se distrai facilmente por qualquer coisa [...]. A dificuldade maior mesmo é em ler, porque escrever ele até está escrevendo. Ele copia

[...]. Ele escreve, mas não tá certo [...]. Faltam letras, ele troca ou repete, ele fica pensando o que é que vai e bota duas vezes a mesma letra [...]. Ele sabe. Na hora de juntar, eu fico até assim, como é que ele pode, ele lê ao mesmo tempo já esqueceu [...]. Ele não gosta de grito, ele não gosta que gritem, principalmente nessa hora que ele quer ler e se alguém insistir aí ele chora, diz que dá dor de cabeça e não lê”.

Elogios e reclamações sobre o filho: “O elogio dele é o comportamento. Ele se comporta bem na sala de aula, ele se dá bem com os colegas e a reclamação é só disso aí, dos estudos dele, que ele não tá acompanhando”.

### **A pesquisadora**

O Artur é um dos alunos com passagem direta para a segunda série no nível silábico da escrita<sup>44</sup>, conforme relato da professora.

O trecho da entrevista em que falamos sobre coisas da escola é marcado (entremeado) por ‘esquecimentos’, ‘silêncios’ e ‘não saberes’. Os silêncios e os “não sei” estão espalhados na entrevista.

No geral o Artur é uma criança calma na sala de aula. Gosta de sentar no fundo da sala. Quando provocado pelos colegas, reage e entra em conflitos, principalmente com seu colega Carlos, que é bastante provocador. Em várias ocasiões, de aula, observo o Artur ‘distraído’ com alguma outra coisa que não as atividades propostas pela professora. Às vezes brinca com algum brinquedo levado por ele, às vezes demora em copiar do quadro, ‘perdendo-se no meio das letras’.

---

<sup>44</sup> “Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 193, grifos das autoras).

Nos dias em que vou observar gosta de sentar-se ao meu lado na sala e de conversar comigo, sempre tendo alguma coisa para me contar, além de solicitar minha ajuda em suas atividades. Nesses dias demonstra sempre um bom *espírito observador*, reparando em detalhes, como eu estar, ou não, usando óculos, estar, ou não, usando uma determinada pulseira, demonstrando que não é tão *distraído* assim.

No início do ano letivo apresenta uma hipótese silábico-alfabética na escrita<sup>45</sup>, durante o ano avança para uma hipótese alfabética<sup>46</sup> na escrita de palavras, no entanto, nos textos mantém a hipótese anterior. No final do ano passa a escrever pequenos textos (ver texto a seguir). Quanto à leitura reconhece as letras do alfabeto, necessitando de referências escritas para realizar a nomeação das mesmas. Até o final do ano lê apenas sílabas simples. Quanto à matemática demonstra maior facilidade nas deduções matemáticas apoiando seu pensamento nas ações sobre objetos (período das operações concretas)<sup>47</sup>, utilizando às vezes tampinhas para realizar as operações, ou apenas desenhando em seu caderno bolinhas ou outro tipo de representação gráfica.

No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 25 de agosto de 2005), escreve da seguinte maneira: CAZA (casa) – SICOLA (escola) – DROFESORA (professora) – GISI (giz). A DORFESORA UZAI GISI NASICOLA (A professora usa giz na escola).

---

<sup>45</sup> “*Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 196 e 209, grifos das autoras).

<sup>46</sup> A criança “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 213).

<sup>47</sup> “Chamaremos operações concretas as que abrangem os objetos manipuláveis (manipulações efetivas ou imediatamente imagináveis), em oposição às operações que abrangem as hipóteses ou os enunciados simplesmente verbais (lógica das proposições)” (PIAGET, 1983, p. 66).

Depois que ele escreve peço para que indique onde está escrita a palavra ‘escola’ em seu ditado. Ele indica a palavra ‘professora’, na lista de palavras e não na frase. Peço para que conte o número de letras da palavra indicada por ele, conta ‘nove’. Em seguida peço que me diga onde está escrito então ‘professora’, ele indica os ‘dois lugares’ onde havia realmente escrito a palavra professora. Volto a perguntar onde ele havia escrito ‘escola’. Indica na frase ‘nasicola’. Pergunto com que letra inicia, ele diz ‘n’ e com que letra termina, ele diz ‘a’. Percebo que ele reconhece as letras, apesar de às vezes demorar um pouco para nomeá-las.

Nesse pequeno ditado ele apresenta uma hipótese alfabética na escrita das palavras e da frase. Ao solicitar que leia, observo que não utiliza nem seus dedos, nem seu lápis para indicar as palavras. Pela sua entrevista e pelas observações em aula a leitura tem sido mais difícil ao Artur. No final do ano ele acaba reprovando na segunda série (depois da segunda não havia passagem direta para a terceira).

TEXTO DO ARTUR (escrito em 22 de dezembro de 2005)

#### O NATAL FELSI

O MEU NATAL FELSI

EU HEIO VIDIOHMI

DE NATAL ETRIA GOHO NAMEMORIA

E AGETE GOHO A TE AMEC

EO VIDIOHMI MIDE SHOU RUNOCOLEGO

E ESTRAHO O VIDIOHMI

E EO MELOREI MOCLÉGO

### O Natal Feliz

O meu Natal feliz. Eu ganhei o videogame de Natal e tinha jogo na memória. E a gente jogou até amanhecer. E o videogame me deixou ruim no colégio. E estragou o videogame. E eu melhorei no colégio.

#### CENÁRIOS HUMANOS<sup>48</sup>

Numa das minhas idas ao Bairro para combinar a entrevista com o pai da Carolina encontro nas ruas algumas das crianças. Entre as crianças vejo o Artur (de camiseta vermelha) saindo da sua casa e correndo na minha direção, sorrindo e chamando “Oi professora!”. A alegria das crianças é contagiante. Dou um beijo no Artur e pergunto se ele não foi ao apoio por estar no ‘projeto’, ele diz que não foi a nenhum dos dois hoje. Antes de retornar para sua casa vem até mim e mostra-me sorridente e orgulhoso, em seus pés, a sandália que ganhou no dia das crianças, sobre a qual havia me falado no último dia em que fui à aula. É uma sandália preta de tirinhas. Olho e digo que é muito bonita e que deve ser bastante confortável. Antes que ele retorne para sua casa despeço-me dizendo que no outro dia irei à escola (ele me dá tchau, sorrindo e volta para casa) [...]. A ‘cena’ do Artur, mostrando-me suas sandálias novas com um sorriso no rosto vai ficar em minha memória para sempre! (Diário de campo, 26 de outubro de 2005).

**Carolina:** “Ruim, é que a gente não sabe ler, escrever”.

“Eu tento ler pra aprender a ler”. Quando não consegue ler alguma coisa de “letra colada”<sup>49</sup> (como ela mesma diz), “aí eu escrevo no caderno e vou lendo [...] aí eu peço pra professora me ajudar que letra é”. As colegas com as quais mais gosta de sentar em sala são a Ana e a Luciana (duas colegas da turma, as quais são bastante agitadas) e briga mais com a Alice (colega com ‘sucesso’ na escola), “por causa que a

<sup>48</sup> Os dados de observação, registrados em diário de campo, aparecem na tese em “caixas de texto”. Neste capítulo denomino tais caixas como “cenários humanos”. No capítulo “Da escola” denomino-as de “cenas de aula” e, por fim, no capítulo “Do aprender” de “cenários de ação”.

<sup>49</sup> Letra colada refere-se à letra cursiva.

Alice fica falando um monte de bobagem pras gurias de mim”. A professora que l e entende mais é a de artes, porque “  boa pra n3s”.

Acha mais legal “estudar, ler” na aula. “Fácil de aprender? Escrever [...]. Por causa que   pouca coisa.   fácil escrever”. Escrever   ‘fácil’ porque   pouca coisa. “Mais difícil?   ler de letra colada [...]. Aí eu não sei ler a letra”. Mais adiante em sua entrevista acrescenta: “Difícil é fazer hist3ria”. Não tem nenhum medo na escola e vergonha “s3 quando as gurias tão mexendo comigo na sala de aula”.

Quando não sabe ler alguma coisa de um livro “vira a página”. Diz que os colegas não aprendem “porque eles ficam s3 conversando [...]. Aí eles não prestam aten o em nada que a Sora passa no quadro”. Quando não consegue aprender “aí eu me sinto muito ruim [com a voz triste] [...]. Ruim, é que a gente não sabe ler, escrever”.

Em sua casa aponta o “irmão” como leitor. Sua mãe também l e “carta que o carteiro manda” e as “mensagens do celular”. Os pais deixam bilhete em cima da mesa “pra n3s se arrumar direitinho pro colégio”.

### **A professora**

Na escola: “A Carolina até onde eu sei ela tem problemas psicol3gicos, ela até estava fazendo acompanhamento [quando pergunto se ela viu alguma coisa escrita desse ‘acompanhamento’, diz que não, que apenas ‘ouviu’ comentários] [...]. A leitura ela está conseguindo fazer, a escrita não. S3 palavras, o ditado ela faz, palavras isoladas, mas se ela vai fazer interpreta o de texto, tu podes ver, ela copia e ela nem sabe o que está copiando. Ela não consegue ler o que ela escreveu [...]. C culos, a parte de matemática ela também não [...]. Como ela não consegue ler muito bem, então problemas ela não



consegue interpretar. A Carolina é o tipo de criança que precisa de um atendimento mais individual, tanto é que no apoio parece que ela está indo bem”.

Características pessoais: “Eu me lembro que ela era muito tímida, no início do ano, ela era muito tímida. Agora não, agora ela está mais solta. Mas tu podes ver que ela é mais quieta. [...]. Todo trabalho que eu tenho proposto ela faz”.

## **O pai**

Início da escolaridade da filha: fez a pré-escola numa outra escola municipal. “Ela não se adaptava muito e eu comecei a notar que ela chegava muito perto da TV, pra ver TV, eu dizia ‘Carolina sai de perto da TV, olha de longe’, até que a gente levou ela no médico e ela não tava enxergando. Era a dificuldade que ela tinha na escola. E agora eu acho que os óculos [...]. Eu tô com o segundo par de óculos dela [...]. Esse dela é pra perto e longe”. No início da primeira série é que veio estudar na escola da pesquisa. Não tem certeza se a filha reprovou, ou não, na primeira série.

Facilidades e dificuldades na escola: segundo seu pai, a Carolina tem dificuldades na Matemática e no Português também: “É na leitura. A Carolina eu acho que um pouco é os óculos que ela não se adapta bem”. A Carolina já teria trocado de óculos e ido mais de uma vez ao médico, apesar desta comentar ter ido na “ótica” e não ao médico.

Elogios e reclamações sobre a filha: “Eu acho que reclamação que eu saiba não teve nenhuma. Que ela era muito quieta, muito tímida, isso aí sim”.

## **A pesquisadora**

A Carolina repetiu a primeira série e diz não saber o motivo de sua repetência. Assim como o Artur a Carolina também é calma em aula, bastante tímida e algumas vezes ‘distraída’. Seu olhar distante em aula é relatado mais de uma vez no meu diário de campo. Ela usa óculos, apesar de nem sempre estar com eles em aula (será que esse é o motivo do ‘olhar distante’? Segundo o relato do seu pai, sim). Segundo seu relato diz apenas precisar dos óculos para copiar do quadro e não para ler de perto. Comumente senta-se no meio da sala. Era de uma outra turma de primeira série da escola e veio para a turma da professora pesquisada, na segunda série.

No início do ano letivo apresenta uma hipótese silábico-alfabética na escrita, durante o ano avança para uma hipótese alfabética tanto na escrita de palavras quanto na escrita de frases. No final do ano passa a escrever pequenos textos (ver texto a seguir). A professora, no início do ano a encaminha para as aulas do apoio, mas ela frequenta algumas aulas iniciais e não prossegue.

Durante sua entrevista, ao ser questionada sobre uma história da literatura infantil que diz ter lido, “Cinderela”, diz só se lembrar dos desenhos. Pergunto se ela conseguiu ‘ler as letras’ ou ‘olhar os desenhos’, ao que ela responde: “Olhar só os desenhos, aí eu lia por causa que não lembro mais, só das letras [...]. Só me lembro só dos [...], assim, dos desenhos”. Comenta precisar ir às aulas de apoio, “por causa que eu não sei ler, que eu não consigo fazer continha de me..., de menos eu sei, mas eu não sei fazer de vezes”. Mais adiante diz fazer as *continhas de vezes* “contando nos dedos”.

No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 26 de agosto de 2005), escreve da seguinte maneira: CASA (casa) – ESCOLA (escola) – PORFESORA (professora) – JIS (giz). APORFESORAUZAJIS NAISCOLA (A professora usa giz na escola).

Na primeira vez que escreve a frase coloca a letra ‘i’ (iscola) na palavra ‘escola’. Quando peço que me mostre onde está escrito ‘escola’ indica na frase a partir de ‘cola’. Eu peço para ler o que está indicando-me, ela percebe que é apenas ‘cola’. Pergunto então onde inicia a palavra ‘escola’. Ela chega na letra ‘i’ e percebe que se escreve com a letra ‘e’, então escreve por cima do já escrito a letra ‘e’ da palavra escola.

Ao perguntar com qual letra inicia a palavra ‘giz’ diz ser o “ja” da “janela” (é com a letra ‘j’ que ela escreve giz). Não consegue contar o número de palavras da frase, contando o número total de letras da mesma. Ao pedir que me mostre onde escreveu a palavra “professora”, indica nos dois lugares (palavras e frase), mas não percebe a troca das letras na escrita da primeira sílaba (‘por’), apesar de não pronunciar a palavra com trocas.

Escreve rapidamente tanto as palavras como a frase ditada. Ao final lê toda a frase escrita (apesar de escrever as palavras sem espaços entre elas). Nessa prova simplificada apresenta uma hipótese alfabética, tanto na escrita de palavras, como na escrita da frase.

No final do ano letivo a Carolina é aprovada para a terceira série, depois da recuperação.

#### TEXTO DA CAROLINA (escrito em outubro de 2005)

Meu sonho (título proposto pela professora)

U MEUSONHOMORARCĂGUSU  
 OMEUSONHOETEOSMEUMATERIAS  
 MEUSOIOECERPORFESORA  
 MEUSONHOETERUMCUARTO

(O meu sonho é morar em Canguçu. O meu sonho é ter os meus materiais. Meu sonho é ser professora. Meu sonho é ter um quarto).

## CENÁRIOS HUMANOS

No dia em que vou até a casa da Carolina entrevistar seu pai (no final da tarde), saio da escola com esta, seus dois irmãos e mais uma colega que mora próximo. Ao dar o sinal de saída da escola, às 17:15, a Carolina já se aproxima de mim, no corredor pegando minha mão [...]. Na metade do percurso começa a chover, abro a sombrinha que carregava comigo e vamos eu, a Carolina e sua irmã sob a mesma. A Carolina vai todo o tempo de braços dados comigo [...]. Ao chegarmos à frente de sua casa vemos que está fechada. Seu irmão vai até a porta e pega uma chave que devia estar escondida (seu pai só chegaria próximo às 18 horas). As crianças convidam-me para entrar. Antes de entrar ouço a Carolina dizer: “ainda bem que está tudo limpinho”. Fazem-me sentar numa pequena poltrona, que segundo o que me dizem, é o lugar preferido do pai [...]. A Carolina abre uma porta que dá para os fundos da casa e coloca um pequeno cachorro que estava dentro de casa para o pátio [...]. Enquanto aguardamos o pai da Carolina as crianças ficam na minha volta na mesa de madeira conversando. Falamos de música, programa de tv, escola. (Diário de campo, 27 de outubro de 2005).

**Gabriel:** “eu não gosto de levar muito [livros para casa] porque senão eu me esqueço, às vezes tem rasgo nos livros e diz que sou eu”.

Em sua entrevista relata que a professora lhe ajuda em aula quando não consegue ler. Gosta de jogar o jogo do mico com o Paulo, na biblioteca, apontado como o colega com o qual se dá melhor. Conversa na aula com o Paulo, “de desenho, filme, um monte de coisa”. O colega que ele não se dá muito bem é o Renato “porque ele me empurra na fila”. A professora que lhe entende mais é a titular. No entanto, quando lhe pergunto se pede ajuda para alguém ao não conseguir fazer alguma atividade diz: “Não, a professora não deixa [...], às vezes ela não deixa”.

Lê às vezes gibis “da Mônica e da Emília” e quando não entende alguma coisa da leitura pede para sua mãe ajudar. Ele acha que aprende lendo, “eu consigo ler um

pouco”, aprende a ler e copiar. Ele diz conhecer todas as letras e acha que aprende do mesmo jeito que seus colegas e sua professora. Segundo ele “a gente aprende mais” fazendo prova. Não sabe como faz para ler e para escrever “lendo o que tenho que ler pra depois escrever”. Diz conseguir escrever historinha, mas em seguida pergunta: “eu vou ter que escrever? O que é que eu vou ter que escrever?” Para resolver as *continhas* explica que conta nos dedos ou faz bolinhas.

Comenta que se sente “ruim” quando não consegue aprender. Ao ser questionado se faz sempre as coisas que a professora pede em aula, responde: “às vezes eu não faço [...], porque eu não sei”.

Mais fácil na aula ele não sabe, mais difícil é “fazer as provas”. O que mais gosta é “de fazer continha”. Tem medo de uma brincadeira que é feita na escola, onde os colegas dão com os dedos em qualquer parte do corpo do outro. E diz sentir vergonha “de falar” na sala de aula, “dos nomes que as gurias falam”, ao ser questionado sobre ‘tais nomes’ responde: “eu não posso dizer, vai gravar ali” (referindo-se ao gravador).

Assim como os demais, o primeiro leitor a ser indicado por ele é seu irmão, que estuda na sexta série. “Ele lê as coisas do colégio e lê em casa”. Conta que sua mãe escreve às vezes alguns bilhetes, mas não para ele. Ao ser questionado, em sua entrevista, se leva livro da biblioteca para casa responde: “eu não gosto de levar muito porque senão eu me esqueço, às vezes tem rasgo nos livros e diz que sou eu”.

### **A professora**

Na escola: “O Gabriel, às vezes, ele não sabe porque está na sala de aula [...], até no início do ano ele me olhava e perguntava assim: ‘professora, hoje tem aula?’ Ele nem entendia que ele estava numa aula [...], agora que ele amadureceu pra alfabetização. O

Gabriel não tem, às vezes, até o próprio interesse, não está a fim e a concentração, daqui a pouco ele está olhando pra cá, daqui a pouco [...]. Pra ti ver que quando é conta, continhas, como eles dizem, e o material que eu trago mais de alfabetização, ele senta e faz, ele tem interesse e ali ele já sabe alguma coisa, agora se eu dou um trabalhinho no mesmo nível dos outros, tu podes ver, ele caminha na sala todo o tempo [...]. Acho que a parte da matemática, com toda a dificuldade na alfabetização, na matemática ele consegue [...]. Ele senta e faz com o maior interesse. ‘Professora tá certo, é assim?’ Ele demonstra muito mais interesse. Ou se eu trago uma coisa de sílabas assim, uma coisa mais direta da alfabetização mesmo, ele fica, nem parece que eu estou em aula, por quê? Porque ele consegue, ele entende aquilo ali e se interessa. Agora se eu trago uma coisa que ele nem sabe como começar, ele já nem tem interesse em fazer aquilo ali [...]. Escrita de palavras isoladas. Se eu sentar com ele e repetir a palavra ele até consegue escrever alguma coisa [...]. Ah ele está escrevendo mais. Em relação à alfabetização ele já progrediu muito mais [...]. Quando é conteúdo novo claro que eu dou pra ele, porque ele tem que saber entrar no conteúdo da segunda série”.

Características pessoais: “[...] ele é preguiçoso, ele é preguiçoso. Ele é um guri esperto, tinha tudo pra aprender, ele é preguiçoso [...]. Era pior, tanto é que não conseguiu se alfabetizar [...]. Ele não é muito sociável, vamos dizer assim. Está sempre provocando um e outro, sempre querendo brigar, não é muito sociável. Acho que até com irmão em casa. A mãe passa um aspecto de ser muito brigona [...]. O pai não conheço. Os pais são separados, pelo que eu entendo os pais são separados”.

### **A mãe**

Início da escolaridade do filho: fez o pré “na creche, se formou e tudo pra primeira, aí depois foi pra ali”. Comenta que na primeira série foi tranqüilo na escola, que o Gabriel

chegou a freqüentar as aulas de apoio: “Freqüentou umas aulas, depois deu uns problemas de [...]. Eles pegaram, quando arrombaram aqui em casa, botaram fogo na minha casa, tudo isso eles sabem lá [...]. Aí queimou os material tudo, queimou roupa dele [...]. Arrumei muita coisa emprestada, eles me davam alguma coisa [...]. Roupa mesmo eles ficaram sem nada, então não tinha como mandar de manhã e de tarde, porque uma criança vai pra o colégio de manhã, com uma roupa, já não dá pra ir de tarde. Aí eu tinha que fazer as minhas faxinas mais em seguida, aí não tinha como levar ele”.

Facilidades e dificuldades na escola: “É na leitura e escrever né”. Pergunto se ele reconhece as letras: “Reconhece. A dificuldade é na hora de juntar as palavras. Na leitura ele até lê, mas uma coisa que tem assim o ‘m’, o ‘a’ e o ‘s’, ele já não consegue juntar ‘mas’. Ou se tem um ‘r’ na frente de outra letra, no meio, sabe? Ele já não consegue. Só se eu tiver ali junto com ele, aí eu leio junto com ele. A parte mais difícil é essa aí [...]. O problema dele é no português mesmo”.

Elogios e reclamações sobre o filho: “Ela reclama que ele não pára muito sentado né? Ele é muito agitado na sala de aula. Ultimamente ela tá dizendo que ele tá muito bem”. Quanto aos elogios: “Ela me diz que ele é muito amigo dela, que sei lá, que tá sempre na volta, alguma coisa assim, mas é muito pouco porque a professora é o que diz ali e deu, o que ela tem que falar e deu, não fala mais nada” .

### **A pesquisadora**

O Gabriel é um menino agitado em aula, não tendo um lugar muito definido em sala. Às vezes senta-se ao lado da mesa da professora (por solicitação desta), outras vezes vai para o último lugar de uma fileira do outro lado da sala sentando-se ou sozinho ou com algum colega.

Costuma ficar emburrado em aula ao se deparar com qualquer início de fracasso/frustração na sua intenção, desistindo muitas vezes do que está fazendo. Juntamente com seu colega Carlos busca chamar a atenção em aula, ora dos colegas, ora das professoras, no entanto, estas, muitas vezes, relutam em repreendê-lo em função das ‘confusões’ aprontadas pela sua mãe na escola (provocando, por exemplo, a troca de professoras da aula do seu filho). Às vezes a professora perde a paciência e ameaça-o com sua ‘repetência’: “quem vai rodar é tu [...]”.

Por não conseguir realizar muitas das atividades propostas pela professora e ao mesmo tempo não ter a presença de alguém que lhe ajude de perto (os dias em que eu faço isso ele demonstra certo envolvimento com a tarefa) acaba dispersando-se em aula: caminha pela sala, provoca os colegas, faz ponta nos lápis, na lixeira, conversa, entre outras coisas.

No início do ano letivo apresenta uma hipótese silábica na escrita, durante o ano oscila entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética tanto na escrita de palavras quanto na escrita de frases. A professora o encaminha para as aulas de apoio, mas ele não as frequenta. No final do ano passa a escrever pequenos textos (ver texto a seguir). Em mais de um momento, durante a entrevista que faço com ele, aparenta receio em ter que escrever ou ler para mim e também em ter que voltar para aula (quando acaba a fita do gravador) demonstrando não querer isso.

Para resolver as operações matemáticas propostas na aula, utiliza os dedos ou faz algum outro tipo de representação gráfica. Numa das minhas idas à escola observo ele e seu colega Paulo, resolvendo algumas operações de multiplicação envolvendo as ‘tabuadas do 2, 3, 4 e 5’. Eles utilizam ‘pauzinhos’ desenhados numa outra folha de papel. Apresentam, em alguns momentos, dificuldades em formar os conjuntos. Depois que formam os primeiros, acabam *seguindo a tabuada*. Mas se a ‘disposição’ da



tabuada é trocada (por exemplo, ao invés de 3x2, seja o 3 ‘embaixo’ do 2) eles se atrapalham na resolução.

No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 18 de agosto de 2005), escreve da seguinte maneira: CAZA (casa) – ECOLO (escola) – POFSO - PFSORRA (professora) – GISI (giz). APFSRRAUGIEAQLO (A professora usa giz na escola).

Quando ele está escrevendo a palavra ‘escola’ na frase me pergunta como se escreve o ‘co’. Primeiro digo-lhe para escrever como acha que é. Ele procura na sala de aula as letras do alfabeto, mas na sala em que estamos não tem letra nenhuma exposta. Então eu proponho que olhe como ele tinha escrito antes (no ditado das palavras) e ele diz não ter escrito ‘escola’ antes (não lembra de ter escrito ‘escola’ anteriormente). Acaba escrevendo com a letra ‘q’, ‘qo’.

Depois de terminado o ditado, peço que leia algumas palavras que tinha escrito. Ao ler ‘professora’ percebo que lê cada letra da palavra como se fosse uma sílaba (conforme sua hipótese silábica), acompanhando a leitura com o dedo embaixo de cada uma delas. Nesse momento se conflitua com sua escrita, pois depois da letra ‘p’ (a qual lê ‘pro’), ele havia escrito ‘o’ (e de acordo com sua hipótese deveria ser ‘f’, da sílaba ‘fe’). Resolve escrever de novo a palavra professora, a qual eu peço que escreva ao lado da anterior. Ele resiste um pouco, querendo apagar a anterior, pois senão vai ficar “errado” na folha. Eu explico que gostaria de ver como havia escrito primeiro. Na segunda escrita da palavra ‘professora’ diz que tem que colocar dois ‘r’, escrevendo-os.

Peço-lhe para contar o número de letras das palavras ‘giz’ e ‘professora’. Ele se atrapalha um pouco ao contar o número de letras da palavra ‘professora’, mas em seguida consegue. Nomeia algumas letras, sugeridas por mim, sem problemas.

Nessa prova simplificada apresenta uma hipótese silábico-alfabética na escrita, oscilando entre ambas (ora a hipótese silábica, ora a alfabética), seguindo assim até o final do ano. Ao longo do ano o Gabriel quase não produz textos escritos. A frase a seguir foi copiada por mim, do seu caderno, na sala de aula. A professora, ao final do ano, não tinha nenhum texto escrito dele. O Gabriel reprova na segunda série, não realizando a recuperação, pois sua mãe não o leva mais à escola, após o encerramento do ano letivo regular.

#### TEXTO DO GABRIEL (escrito em outubro de 2005)

A CAZA É BONITA É MUTO BONITA É LIDA E GOSTO D MORA NESTA  
CASA É BO D MOR NNETA CAZA É MUTO BOM

A casa é bonita é muito bonita é linda eu gosto de morar nesta casa é bom de  
morar nesta casa é muito bom

#### CENÁRIOS HUMANOS

Gabriel irritado com alguma coisa guardou suas coisas na sua mochila, a colocou nas costas e ficou de pé próximo à porta da sala de aula. No retorno da professora esta o faz sentar de volta em seu lugar. Ele senta-se emburrado, ficando com a mochila nas costas e escondendo seu rosto sobre seus braços. Enquanto eu (pesquisadora) e as crianças aguardamos na fila para ir ao refeitório, na hora da merenda, percebo que a professora permanece na porta da sala de aula, de pé. Ela me chama. Eu vou até a porta e ela pergunta se eu posso ficar na sala acompanhando o Gabriel, que se nega a sair da mesma, permanecendo emburrado. Digo que sim. Tento conversar com ele, mas este se mantém calado por algum tempo mais. Depois de um tempo conversamos sobre seu cachorro (o qual conheci quando fui entrevistar sua mãe). Ele conversa comigo com a voz baixa e sem olhar nos meus olhos, ainda permanece emburrado. (Diário de campo, 16 de novembro de 2005).

**João:** “tem que ficar pensando e quando erra tem que fazer tem que apagar. É ruim historinha, eu não gosto”.

Está repetindo a segunda série e diz saber o motivo da sua repetência “porque eu quis, eu quis rodar [...]. Pra ver se eu pegava ela de novo” [referindo-se à professora que o acompanhou na segunda série, no ano anterior]. Mas explica não ter pegado a professora “porque ela foi embora deste colégio. Eu gostava dela. Quando a minha mãe disse que ela não voltava mais eu comecei a chorar. Eu gostava dela”. Num outro momento afirma que rodou porque não conseguiu “fazer as provas”. Em vários momentos da entrevista relata problemas com seu colega Carlos. Em aula, às vezes, conversa com seus colegas, “menos com o Carlos e com as gurias”. Conta que todas as professoras lhe entendem. Manifesta seu desejo de mudar de escola, pois numa outra tem computador “pra mexer”. Diz que na casa da dinda de sua irmã tem um computador, mas ele não pode mexer.

“Do que eu gosto? Fazer continhas [...]. Fazer desenho na aula de artes [...]”. Aponta desenhar e fazer continhas como o mais fácil e escrever histórias como o mais difícil na aula: “tem que ficar pensando e quando erra tem que fazer, tem que apagar. É ruim historinha, eu não gosto”.

Durante sua entrevista relata não conseguir ler, apesar de conhecer as letras e ter pedido ao seu pai para ler uma poesia para ele. “Só uma letra que eu não consigo ler. [...]. Como é o nome? Aquela que é dois pauzinhos de pé e um deitado no meio?” A letra H. Faz confusão entre letras e números ao falar sobre algumas ‘continhas’ que acha mais difícil: “as mais que eu não gosto é aquelas que só tem três letras e um número. Aquelas que só tem três letras”. Depois corrige dizendo que são “três números”. Fica em dúvida se as ‘continhas são de vezes’: “ai nem sei se é de vezes ou não é?”.

Ao ser questionado sobre o que não consegue aprender reafirma: “Ah eu não consigo fazer historinha quase [...]. Quase todas as historinhas. Aquelas continhas que eu te disse” e noutro momento complementa, “eu não consigo ler quase tudo”. Pergunto se ele não tenta ler em casa, ele diz que não e na escola também não “porque a Sora não lê com nós [...]. Ela não dá nada [...]. Só às vezes ela dá alguma coisa pra ler”. Quando não consegue aprender “eu fico pensando o que é, aí eu faço e se tiver errado eu pergunto pra Sora [...]. Ela fala que está errado”. Questiono se ela explica como faz certo, ao que ele responde: “Ela explica só que aí eu esqueço e aí eu vou ter que pensar tudo de novo. Nas continhas às vezes eu erro quase tudo”. Diz que se sente “normal” quando não consegue aprender alguma coisa.

Em casa afirma ter medo de bicho quando sua mãe apaga a luz e ter vergonha de um monte de coisa, por exemplo, de ficar “conversando com os outros”: “Não sei, eu só fico com vergonha. Quando as pessoas me dão alguma coisa eu fico com vergonha”.

Aponta seus pais como leitores e que estes leriam histórias para ele: “Eu tenho um livro que tem uma historinha do ‘boi da cara preta’”. Conta que na sua casa ninguém escreve, “só eu que estudo aqui no colégio, eu e minha irmã” (para escrever, no seu entendimento, precisa estar na escola). Afirma ter escrito uma carta para uma menina da escola que ele e um amigo gostavam, “eu escrevi e desenhei” e que a menina teria respondido: “Eu ganhava um monte de cartinha dela, eu e meu amigo”.

### **A professora**

Na escola: “[...] eu nem sei, não consegui entender que tipo de dificuldade, um pouco eu acho que tem, parece que a sensação assim que ele está em outro mundo, parece que ele tem um mundo dele assim. Ele fica parado, já prestaste atenção? [...]. Gosta de

desenhar. Não sei se, parece que é imaturo, ele tem essa dificuldade assim [...]. Eu acredito que ele tenha problemas de aprendizagem. Ele está repetindo e não se vê avanço nenhum [...]. Não lê, tanto é que ele não consegue fazer a interpretação de texto, porque agora não leio mais nada. Antes eu lia, agora não leio, pra saber quem realmente está lendo, quem consegue fazer a interpretação de texto aí eu concluo que está lendo [...]. Olha, pelo que dá pra ver assim, ele é silábico, nem silábico-alfabético [...]. Porque o João não tem concentração, por mais que ele goste daquela atividade a gente não vê ele fazendo aquilo com empolgação. Presta atenção pra tu veres, quando tu vês ele já está brincando com alguma coisa”.

Características pessoais: “O relacionamento dele é bom, comigo também, eu me lembro que o ano passado ele era muito apegado com a professora, tanto é que no primeiro desenho que eu pedi pra eles fazerem no início do ano ele desenhou a professora e a mim junto [...], ele tem esse apego. Ele me ajuda, está sempre me ajudando, é muito amigo assim. Só tem essa grande dificuldade”.

### **A mãe**

Início da escolaridade do filho: o João iniciou na escola da pesquisa na pré-escola. “A gente tinha que pegar a mão dele, fazer com ele pra ele poder fazer. Agora sozinho ele não fazia”. Comenta também que no início ele não queria ir à escola, chorava e ela precisava ficar lá, para ele se sentir seguro. Logo em seguida cursou a primeira e a segunda séries com a mesma professora, com a qual se apegou bastante. Reprovou na segunda série, vindo a repeti-la então com a professora atual, quando eu comecei a observar. “Depois que ele soube que ela não ia [a primeira professora], uma que ela já passou ele fraco, não era nem pra ela ter passado, ela se arrependeu amargamente [...]. Quando ele passou pra segunda, ela achou que ele ia se interessar mais, piorou a

situação dele [...]. Quando ela tinha nos dito, que não ia dar mais aula aqui no colégio, eu já fui começando a alertar ele [...]. ‘Ah, porque aí eu não vou estudar, não vou querer ir pro colégio’ [...]. Aí ele começou a não querer fazer os troços dentro da sala de aula [...]. Bom, tem dias que dá, acho um desespero nele, ele pega as fotos dela e ele se prende a chorar”.

Facilidades e dificuldades na escola: “A professora deu um caderno que ela dá pra eles [...]. Não teve jeito dele ler aquele caderno pra fazer a resposta das coisas [...]. Não teve jeito, eu tive que ler pra ele [...]. Aí ele escrevia tudo ao contrário, fazia ele apagar, lia de novo”. Comenta, mais adiante na entrevista, que na primeira série o João conseguia ler, que inclusive passou na “prova de leitura” no final do ano. Diz que seu filho reprovou a primeira vez, na segunda série, quando soube que a sua professora sairia da escola no próximo ano: “Porque ele soube que ela não ia dar mais aula pra ele, ela ia embora do colégio, aí pra ele tanto faz e tanto fez [...]. Ele não fez mais nada. Bom, tu olha o caderno dele hoje, parece até que o João nem tá no colégio, eu não entendo nada que o João escreve [...]. Eu digo, ‘João, pelo amor de deus, João, tu já tá com nove anos, tu já tá repetindo a segunda’, e ele diz ‘mas eu não quero ir mais pra o colégio’ [...]. No início ele tava indo que era uma maravilha, mas depois começou eu acho que [...], não quer saber de escrever. Ela [a professora] disse que tem horas que ele tá assim, olhando pra cima [...]. Aí ela diz que ele olha pra o quadro e daqui a pouco tá ele de novo [...]. Ele troca o ‘r’ por ‘s’, ‘s’ por ‘l’, ‘m’ por ‘n’ e assim ele vai. Pra ler é um sacrifício [...]. Eu digo, ‘João, não é possível, João, não é possível uma criança dois anos na segunda série e não saber nada!’”. Mais ao final da entrevista, volta a falar sobre o caderno do João: “Tu olha o caderno dele, tu não entende o que ele escreve no caderno, tu não entende nada do que ele escreve ali [...]. Às vezes eu olho o caderno dele e fico

pensando: João, nós tamo quase no fim do ano e tu com o mesmo [...], a metade do mesmo caderno [...]. O caderno de aula tu olha e não tem nada”.

Elogios e reclamações sobre o filho: “[...] de briga, dele responder pras professora, ou brigar com as professora, isso eu nunca tive, desde o pré. Até pelo contrário a professora disse que ele é um aluno até que ele não é de incomodar. Só senta e fica [...]. Ele só senta e fica olhando pras paredes. Ao invés dele prestar atenção no que a gente tá fazendo ele olha pras paredes. Reclamação de brigarem com ele, ele brigar com ela ou com os colegas [...]. Ele não discute, ele não briga, não conversa. Então eu digo ‘o que é que o João faz na aula?’”

### **A pesquisadora**

O João está repetindo a segunda série. É o primeiro ano que está na turma da professora observada na pesquisa. Foi muito apegado a sua professora da primeira e segunda séries anterior. No geral observo-o tranqüilo em aula, sentando-se quase sempre sozinho, na segunda ou terceira fileira da sala. Conversa bastante comigo, contando-me histórias sobre seus animais de estimação e sobre situações vividas por ele fora da escola. Algumas vezes em aula percebo o João distante, no mundinho dele, distraído com seus pensamentos. Sinto que ele vai se distanciando cada vez mais das situações de sala de aula que provocam ‘fracasso’. No entanto, nos passeios fora da escola ou em atividades diferentes das rotineiras, o João não aparenta ‘distração’, envolvendo-se e participando de todas as atividades (tanto no passeio à ‘praça modelo’, sobre o qual falarei posteriormente, como nas atividades pelo dia da criança na escola). Percebo que ele observa bastante as coisas acontecerem, não querendo perder nenhum detalhe nesses momentos.

Algumas vezes envolve-se em conflitos com os colegas em sala de aula, irritando-se bastante, inclusive brigando de socos, em função de um lápis, por exemplo, estendendo tais brigas para fora da escola, envolvendo sua mãe em tais situações ou outras pessoas. Numa das minhas observações, quando estou indo embora da escola, ele se aproxima, dizendo que vai sair comigo, pois alguns colegas querem dar nele.

O João chega à segunda série com uma hipótese silábico-alfabética, segundo dados de sua professora. É encaminhado ao apoio, mas frequenta apenas algumas aulas. No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 08 de setembro de 2005), escreve da seguinte maneira: CAZA (casa) – EISCOLA (escola) – POFOLA (professora) – GIS (giz). APOFISOLAUZAZINAEISCOLA (A professora usa giz na escola).

Depois que escreve ‘casa’ pergunto quantas letras tem a palavra, ele diz “quatro”. Faço o mesmo com a palavra ‘professora’, ao que ele diz ter “seis” letras (de fato o número de letras com que ele escreveu a palavra). Peço que leia a frase depois de escrevê-la. Ele assim o faz, sem usar os dedos para sinalizar o ‘lugar’ das palavras. Pergunto onde está escrita a palavra ‘professora’. Ele mostra na frase onde inicia e onde termina, conforme sua escrita. Peço ainda que mostre onde está escrito ‘escola’. Ele indica a palavra escrita na frase. Pergunto quantas letras tem, ele diz “seis”, pois havia escrito primeiramente ‘EICOLA’. Pergunto, então, se ele havia escrito ‘escola’ em outro lugar, ele indica na lista de palavras. Peço que conte o número de letras (no caso sete, de acordo com sua escrita). Ele imediatamente percebe que tinha colocado “uma a menos” na frase e corrige, reescrevendo a palavra: ‘eiscola’.

Nesse pequeno ditado apresenta ora a hipótese silábica, ora a hipótese alfabética, não tendo avançado em relação ao início do ano. Na entrevista afirma que a leitura tem sido mais difícil.



Mostra que ‘usa’ a matemática na sua vida quando fala, durante a entrevista, o que comprou com cinco reais que ganhou: “comprei uma barra de chocolate e dois salgadinhos de tazzo”. Ao ser questionado se sobrou algum dinheiro, responde: “Não, foi todinho. A barra de chocolate era três real e o salgadinho era dois, era um real cada um”. Perfeita sua explicação. No geral o João consegue realizar as operações matemáticas solicitadas pela escola, utilizando seus dedos como material de contagem, “quando não dá tudo eu conto com as mesas, com os material”.

No final do ano o João reprova mais uma vez na segunda série, após a recuperação.

TEXTO DO JOÃO (escrito em dezembro de 2005)

OS GAUXO ELES SÃO BUNITO E APREDA SÃO MUTO LIDAS.

ELES TEI UMA SEMA QI ELES NÃO DEXA A PAGA

Os gaúchos eles são bonitos e as prendas são muito lindas.

Eles têm uma chama que eles não deixam apagar

#### CENÁRIOS HUMANOS

Aproveitei para dar uma circulada em aula observando as pinturas das crianças. Nesse meio tempo o João veio me mostrar um machucado em um de seus dedos da mão, que teria sido feito com um arame no quintal de casa. Acabo batendo um bom papo com ele. Ele relata que na sua casa tem galinhas, patos, coelhos, um cavalo e uma égua. Pergunto se sua casa é muito longe da escola, me diz que é bem próxima e que tem um bom terreno. Pergunto se o seu pai tem carroça, ele diz que sim, que às vezes sai com seu pai. Pergunto se as galinhas põem ovos, diz que pelo menos um ovo por dia, pergunto se os ovos são para venda, me diz que não. Comenta que havia 11 patos, mas que seu pai matou um. Conta-me também que seu pai está construindo uma outra casa no terreno, que faltam ainda algumas janelas e portas e que assim que a casa estiver pronta eles se mudarão para lá (no mesmo terreno). Relata a morte de uma outra égua que ele tinha

antes, que teria ficado doente [...]. Em seguida me mostra uma nota de ‘um real’ que a mãe deixou com ele para comprar merenda no bar da escola (compraria pizza e pastel). (Diário de campo, 06 de maio de 2005).

**Lúcia:** “para aprender tem que entender a aula, ler em casa e fazer tudo direito [...]”.

Gostaria de “brincar de bolhinho” na escola. Mas não pode “porque aqui não pode brincar de barro”. Na escola se faz ditado, continha, história, brinca-se de pular corda, na pracinha e o que ela acha mais legal é “pintar” e menos legal é “fazer continha de dividir”. Na escola não se deve brigar e nem dar nos outros e para aprender se deve “assistir a aula”, “não conversar” e “perguntar pra professora”. Acha difícil leitura, no entanto diz que o que mais gosta em aula é “de fazer continha e de ler [...] porque aprende”. Acha difícil escrever, “porque tem coisa que eu erro”, além de ler e de fazer ditado.

Segundo suas palavras para fazer as coisas direito é preciso “ter modos e escutar a aula”. Para fazer continhas “eu boto pauzinho no papel”. Para ler ela “ajunta as letras e forma as palavras” e acha mais fácil quando as letras estão separadas “porque juntas eu não entendo”. Acha bom quando a professora faz perguntas em aula “porque assim que nós aprende”.

A Lúcia conta para sua mãe sobre as brigas das gurias em aula e sobre seu colega Carlos, “ele faz bagunça na aula quando a Sora sai [...]. Só com os guris ele briga e com a Luciana”. Diz não conversar em aula “porque senão nós não aprende”. Ela se entende melhor com a colega Alice “porque ela não briga comigo” e não se entende com a Luciana “é que às vezes eu não faço nada pra ela e ela está sempre xingando nós”. Com relação às professoras diz se entender melhor com a professora titular

“porque ela não briga” enquanto a professora de artes “briga, porque eles fazem bagunça na aula”.

As primeiras leitoras indicadas por ela são suas três irmãs mais velhas. “Elas lêem história do colégio”. Comenta que suas irmãs contam histórias para ela e que ela às vezes também lê, pois consegue. Quanto à escrita relata que as mesmas irmãs escrevem os temas da escola e que ninguém escreve bilhetes em casa, mas sua mãe faz lista de compras “porque se ela não faz ela se esquece das coisas”.

Acha importante ler e escrever “pra quando nós ter filho, e daí eles mandam bilhete, nós não vamos saber ler”. Na escola diz ter medo de uma colega que já teria dado nela e não ter vergonha de nada.

### **A professora**

Na escola: “Hoje eu olhei o ditado dela, ela está bem [...]. A Lúcia passou pra segunda série mais alfabetizada do que o Paulo, então ela tem chances ainda de passar pra um nível pra terceira série [...]. É muito esforçada, é muito esforçada. Aula de apoio mesmo ela não falta uma, nem aqui, só quando está doente. E faz tudo também, tenta fazer [...], é uma menina quieta, é bem concentrada, gosta muito dos trabalhos artísticos [...]. Ela é muito caprichosa, faz tudo com calma. Eu acredito que ela ainda tenha chance de passar pra terceira série”.

Características pessoais: “A Lúcia é quietinha, agora que ela conversa mais, porque antes eu nem ouvia a voz dela [...], quando pode conversar ela conversa. É que sempre as pessoas têm que arranjar alguma coisa pra reclamar, se a criança bagunça é porque bagunça, se a criança é quieta é porque é quieta. Poxa, não contenta nunca! Eu nunca falei que ela era quieta eu sempre deixei ela à vontade. Agora ela está mais solta, porque

antes nem pra me pedir alguma coisa, ela chegava perto de mim e parecia que estava com medo, não falava. É a personalidade, é o jeito, não adianta. Não prejudica ela nem ninguém”.

### **A mãe**

Início da escolaridade da filha: “[...] ela não fez o pré. Ela entrou direto”. A Lúcia entrou direto na primeira série, “ah, primeiro era outra professora”, depois trocou e entrou a professora atual “ela ficou o ano passado e esse que ela tá [...]. E já tá falando que o ano que vem quer ficar com ela. Eu já disse que eu acho que ela não vai dar aula pra vocês, vai trocar pra outra”.

Facilidades e dificuldades na escola: “Eu nem sei, porque pra mim assim ela gosta de tudo. Ela sabe bem [...]. Ela lê bem e elas vêm de lá [da aula do apoio] mesmo e me mostram tudo que elas aprenderam tudo, já sabem”. Sobre as dificuldades: “também não sei. Ela tava me falando de umas contas de vezes ou de dividir né?”

Elogios e reclamações sobre a filha: afirma não ter tido reclamações da Lúcia e quanto aos elogios: “A professora disse que a Lúcia é muito boa, é prestativa”.

### **A pesquisadora**

A Lúcia é uma menina tímida, calma e com um sorriso suave. No dia da sua entrevista parece estar bem concentrada nas perguntas que lhe faço, deixando um pouco de lado sua ‘aparente timidez’, olhando para mim quase todo o tempo. Ao longo do ano consigo me aproximar um pouco mais dela, principalmente depois de entrevistar sua mãe em sua casa.

Diz não aprender bastante, “porque eu ainda não sei [...]. Todas as coisas eu não sei [...]. Dividir [...], ah, ditado eu não sei direito”. Explica que acha mais difícil escrever, “porque tem coisa que eu erro” e é ruim errar. Quando ela erra a professora “manda eu arrumar”, aí ela apaga e faz de novo. Comenta não conseguir entender direito as “continhas de dividir” em função da explicação da professora, mas quando isso acontece a professora mostra de novo. Ao ser questionada porque não está entendendo as ‘contas de dividir’ responde: “Porque eu não sei direito, não aprendi ainda [...]. Quando eu não consigo fazer eu falo pra Sora que eu não consigo e aí depois quando eu não consigo ela me ajuda”.

A Lúcia chega à segunda série com uma hipótese silábico-alfabética, segundo dados de sua professora. No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 08 de setembro de 2005), escreve da seguinte maneira: CAZA (casa) – ISCULA (escola) – PORFESORA (professora) – GIS (giz). A PORFESOLA U ZAGIS NAISCOLA (A professora usa giz na escola).

Ao final do ditado (o qual faz rapidamente) reconhece as palavras ‘escola’ e ‘professora’ tanto na lista de palavras como na frase. Peço para comparar sua escrita da palavra ‘escola’ em ambos os lugares (pois na lista escreve com a letra ‘u’, ao invés da letra ‘o’). Diz estar escrito do mesmo jeito em ambos. Nesse pequeno ditado apresenta uma hipótese alfabética na escrita de palavras e frase.

A Lúcia é aprovada para a terceira série, no final do ano letivo, sem precisar realizar a recuperação.

TEXTO DA LÚCIA (escrito em outubro de 2005)

Meu sonho (título proposto pela professora)

O MEU SONHO E CER PROFESORA U MAPROFESORA QUE SAIBA  
ESQUERVER PRA CER U MA PROFESORA BOA QUE SAIBA ESQUER VER

PRA CER AUGUMACOIZA NOMUMDO I CER BOA E PRA CER  
UMAPROFESORA TEMOS QUE ESTUDAR MUITO, TEMOS QUE RESPEITAR A  
PROFESSORA ENQUANTO SOU MOSINHA.

QUANDO EM SER UMA PROFESSORA VOU ENSINAR VARIAS COISAS  
PARA MEUS ALUNO! FIM

Meu sonho

O meu sonho é ser professora uma professora que saiba escrever pra ser uma  
professora boa que saiba escrever

Pra ser alguma coisa no mundo e ser boa e pra ser uma professora temos que  
estudar muito, temos que respeitar a professora enquanto sou mocinha.

Quando eu for uma professora vou ensinar várias coisas para meus alunos! Fim

#### CENÁRIOS HUMANOS

No dia em que vou entrevistar a mãe da Lúcia, em sua casa, ao aproximar-me do sobrado da esquina, com o número 301, na parede, bato palmas na frente de um pequeno portão, de grades [...]. Em seguida sai de dentro da casa, em direção ao portão onde aguardo, a Lúcia e uma outra menina. Surpreendo-me e pergunto por que ela não foi à aula, ela diz que não quis. Pergunto quem é a menina que está ao seu lado, ela diz que é sua irmã, abrindo o portão e fazendo-me entrar (a Lúcia veste uma calça de esporte preta, com a boca larga e uma blusa azul está de cabelos soltos). Sua mãe comenta que a Lúcia não foi à aula por estar gripada, mas acha que ela não quis ir, pois sabia que hoje era o dia em que eu iria lhe visitar em casa. A Lúcia e outras duas irmãs dela, menores, acompanham toda a entrevista que eu faço com sua mãe. (Diário de campo, 21 de setembro de 2005).

**Paulo:** “[...] eu sento lá no fundo lá, eu presto bem atenção”.

Na sua entrevista afirma aprender “muito” fazendo os temas: “é bom pra passar”. Quando não entende alguma coisa que está lendo “eu pergunto pro pai que letra é essa, que letra é aquela”. Acha que aprende “lendo [...], escrevendo [...], fazendo as coisas que eu não conheço, aí eu vou aprendendo”. Ao ser questionado como faz as coisas que não conhece responde: “Eu leio bem, eu presto bem atenção, eu sento lá no fundo lá, eu presto bem atenção”. Diz conseguir ler e quando pergunto se aprende do mesmo jeito que seus colegas explica que “um pouquinho mais ou menos [...]. É que uma coisa eu sei fazer, outra coisa eu não sei, aí vai indo”.

Segundo ele aprende bastante e do mesmo jeito que a professora “ela se lembra quando ela era pequena e passa”. Para ele mais fácil de aprender são as ‘continhas’ “porque eu gosto, porque isso daí eu já aprendi várias, várias vezes”. Explica já ter aprendido as continhas “de vai um e de vezes [...]. Sabe a continha de vai um? [...]. A de vai um e a de vezes são igualzinha”. Quando pergunto como é que faz para ler responde: “eu vejo as palavras que tão juntas ou que tão coladas e eu começo a ler”. E para escrever: “com o lápis, a borracha [...]. Eu só escrevo frase [suspirando] porque historinha eu não sei fazer”. Para resolver ‘continhas’: “eu faço continha na mesa, depois apago” e também conta nos dedos. Diz gostar de fazer “tudo” e só ler na aula “quando a gente termina de fazer as coisas [...] tem que escrever é só escrever”.

Na entrevista quando pergunto se ele pede ajuda a alguém em aula, ao não conseguir fazer alguma coisa, explica: “eu peço ajuda pros guris que sabem mais [...]. O Renato, a Alice”, ao ser questionado se eles ajudam diz “não, eles só me falam, eles me falam as letras”. Conversa mais em aula com o Gabriel “sobre a aula”, com quem se dá melhor, assim como o Renato. Diz brigar mais com o João “ah, ele não pára de provocar ninguém”. Entende-se melhor com a professora titular “porque ela bota mais coisa que as outras professoras nas folhinhas, no quadro [...]”.

O que mais gosta na aula é “escrever, pintar, fazer continhas e ler” e não tem “nada” que menos goste, mas quando pergunto sobre o que gostaria de fazer no colégio que não pode fazer responde: “a prova, quando a gente quer a prova a Sora não quer dar, tem que ser na hora da prova”, ou seja, só podemos fazer as coisas no tempo que os outros (professores) acham que deve ser.

Conta que não tem medo de nada na escola e sente vergonha em relação ao comportamento dos outros: “quando os guris começam a badernar, começam a subir em cima das mesas, começam a gritar, começam ‘aaaahhh’, a gritar bastante e aí tem que chamar a Sora, tem que procurar a Sora pelo colégio”.

Indica como os primeiros leitores, em casa, seus irmãos, os quais lêem “livro normal”. Quanto aos pais diz “a minha mãe lê mais que o meu pai, meu pai não lê muito”. Sua mãe lê “um livro que ela ganhou”. Os dois irmãos escrevem mensagens no celular. Sua mãe faz listas de compras. “Leio, eu gosto de ler. Já li um livro. Um livro do professor [...]. A minha irmã me deu”. O Paulo diz que ele próprio conta historinha para ele mesmo, mas que sua irmã lhe conta também um monte de histórias.

### **A professora**

Na escola: “[...] ele veio pra segunda série com muita dificuldade, ele lia, mas não escrevia e agora ele já está escrevendo bem [...]. O Paulo desses que eu trouxe pra segunda série sem estar bem alfabetizado é o que tem mais avanço. No ritmo dele, mas ele avançou [...]. O Paulo ele se alfabetiza com chances de repetir uma segunda série já alfabetizado, porque repetir uma segunda série ainda não estando alfabetizado é mais complicado [...]. Ler, eu vejo que na leitura ele é melhor [...]. Na parte de matemática, ontem mesmo ele não conseguiu fazer a revisão dos cálculos”.



Características pessoais: “Eu acho que ele é muito inseguro, ele sempre me diz assim, ‘professora posso fazer em casa’, ele tem aquele apego em casa, claro porque alguém ajuda né? Então eu acho que ele é muito inseguro, imaturo talvez [...]. A mãe traz sempre [...]. Tanto é que o Paulo foi dar um estalo de leitura bem no final do ano [...]. O Paulo eu tenho a sensação que às vezes ele é muito imaturo, é brincar, é aquela coisa mais assim, não é que ele incomodasse, porque ele não te responde, ele quer brincar”.

### **A mãe**

Início da escolaridade do filho: o Paulo entrou na escola no pré, primeiramente numa outra escola municipal, até conseguir vaga na escola da pesquisa. Depois da pré-escola foi para a primeira série. Sua mãe fala o seguinte sobre esse início: “ele gostou, já ficou bem incentivado, só que é aquilo pré eles acham que é só brinquedo, pintura, aí na primeira série que eles sentem um pouco”.

Facilidades e dificuldades na escola: “A matemática ele tem mais facilidade de aprender do que a leitura, agora ele já tá mais, desenrolando mais, mas redação ele não entende nada de redação [...]. Na escrita e na leitura, ele não sabe fazer, uma historinha, formular uma história ele não sabe, interpretar um texto ele não sabe, ele tem dificuldade [...]. Ler ele lê, mas interpretar [...]. Ele não sabe [...] se eu fizer uma pergunta pra ele em relação à leitura ele não sabe [...]. No ditado ele se perde muito também. Tem dias que o ditado dele é excelente, tem dias que é um desastre [...]. Um pouco é distração né, e às vezes ele tem aquela mania de viajar, ele fica [...]. Se ele lesse, prestasse mais atenção nas perguntas eu acho que ele teria conseguido uma nota melhor”.

Elogios e reclamações sobre o filho: um dos elogios é o fato do seu filho se relacionar bem com os colegas: “eu acho que ele se dá com todos, porque ele me fala, eu vejo

quando eu tô lá com ele, os coleguinhas todos cumprimentam, brincam com ele”.

Quanto às reclamações ela não chega a fazer nenhum destaque.

### **A pesquisadora**

O Paulo é um menino simpático e alegre. Na sala de aula senta-se muito em dupla, com vários colegas. Na sua perspectiva professora boa é aquela que “dá bastante tarefa e enche o quadro”!

Assim como seu colega Artur (com o qual senta inúmeras vezes), nos dias em que vou observar gosta de sentar-se ao meu lado na sala e de conversar comigo, sempre tendo alguma coisa para me contar, além de solicitar minha ajuda em suas atividades.

Em alguns dias o Paulo parece bastante agitado em aula, em outros dias mostra-se calmo, demonstrando dificuldades de copiar as coisas, de entender, de se organizar. Fico pensando se essa mudança de estado não tem relações com o tratamento do Paulo para a bronquite, mencionado pela sua mãe em entrevista.

No início do ano letivo apresenta uma hipótese silábico-alfabética na escrita, segundo relato de sua professora, tendo facilidade para ler. Em sua entrevista comenta ter se saído “ruim” na última prova “porque umas coisas que eu não conheço, eu tento fazer uns negócios, mas eu não consigo [com a voz chorosa]”. Pergunto o que ele não conhece ainda, “um monte de coisas”. As letras conhece “quase tudo”. Leitura consegue “um pouquinho mais”. O Paulo frequenta as aulas de apoio durante todo o ano letivo.

No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 18 de agosto de 2005), escreve da seguinte maneira: CAZA (casa) – ESCOLA (escola) – PROFESSORA (professora) – ZIS (giz). AROFESORAUSAZIS NAESCOLO (A professora usa giz na escola).

O Paulo não tem maiores dificuldades para escrever. Não pergunta a escrita de nenhuma das palavras. Apenas observo que na hora de escrever a palavra 'giz' procura o alfabeto na sala de aula (assim como tem na sua sala), mas não encontra nenhum. Escreve 'giz' com a letra 'z' no início e a letra 's' ao final. Peço para que leia algumas palavras do ditado, o que realiza facilmente.

A partir dessa 'prova simplificada' percebo que ele apresenta uma hipótese alfabética, tanto na escrita de palavras, como na escrita da frase. Na escrita do seu texto (abaixo) já aparecem preocupações ortográficas. No final do ano letivo, o Paulo é aprovado para a terceira série, após a recuperação, apresentando a seguinte escrita:

TEXTO DO PAULO (escrito em dezembro de 2005)

O NATAU

ONATAUEMUITOBOM

ONATAUCIGINIFICAONAÇIMENTODEJEJOS

IONATAUEMUITOBOM.

IONATAUÉODIADEFELIÇIDADE

IOJUSNAÇEUNUSELEIRO.

EONATAUEMUITOBOM.

EUGÓSTODONATAUEUGOSTODEBRIMCAR

O Natal

O Natal é muito bom. O Natal significa o nascimento de Jesus. E o Natal é muito bom. E o Natal é o dia de felicidade. E o Jesus nasceu num celeiro. E o Natal é muito bom. Eu gosto do Natal eu gosto de brincar.

A professora do apoio fala para o Paulo: “Tu estás muito avoado. Precisa falar menos e fazer mais. Precisa prestar atenção”. O Paulo permanece em silêncio. Mais adiante volta a reclamar do aluno, dizendo que ele está muito ‘avoado’, que ele não está ‘prestando atenção’ e prossegue: “ela vai seguir escrevendo aqui até o final do ano e tu não precisas te distrair com isso” [referindo-se a minha presença em aula] (a ‘culpa’ da distração do aluno é minha presença, segundo a professora). (Diário de campo, 26 de outubro de 2005).

**Sofia:** “se eu não aprendo? Eu fico braba [...] comigo; porque eu fui burra”.

A Sofia conversa mais em aula “com a Carolina, com a Laura, às vezes com a Taís e às vezes com a professora”. Briga mais com a Luciana e com o Carlos, ambos teriam lhe dado em aula. Conta também que alguns colegas “mexem” com ela “aí eu falo pra professora e a professora manda eu sentar noutro lugar”. Diz se entender melhor com a professora titular e menos com a professora de educação física.

A Sofia acha que aprende “lendo [...]. Lendo e vendo, vendo [...]. Eu leio as coisas e depois eu escrevo o que tem. É eu imagino o que é que tem que escrever. Eu penso e depois leio o que é que tem que fazer”. Acredita que aprende do mesmo jeito que seus colegas, mas ‘não’ aprende do mesmo jeito que sua professora: “porque ela sabe mais do que nós”.

Não acha que aprende bastante: “É porque eu fico conversando” e se conversar, segundo ela, ‘não’ aprende e quando não aprende: “Se eu não aprendo? Eu fico braba [...] comigo; porque eu fui burra”. Considera difícil fazer as ‘continhas de vezes’ e diz não fazê-las muito “porque a Sora não dá folhinha”. Quando não consegue entender alguma coisa na aula, “eu falo assim pra professora, ‘professora eu não consigo entender’” e aí a professora lhe explica, “às vezes eu falo pra professora, ‘o que tem que fazer’, ela fala ‘aqui, ali, liga’ [...]”.

Para ela mais fácil na aula é “separar síbalas” (é assim que ela pronuncia a palavra) e mais difícil “continhas”, principalmente as de “vezes”. Comenta ter “medo que a professora me suspense do colégio [...], quando eu incomodo” e demonstra ter vergonha de uma ‘marca’ que tem no seu rosto em função de uma “mordida de aranha”, segundo ela.

Apointa como leitoras, em casa, sua mãe e sua irmã. Sua mãe lê jornal e sua irmã uns livros que ela traz da biblioteca. Diz que às vezes lê também o “jornal de notícias”, “eu gosto de ler futebol [...]. O Robinho [...], ele faz um monte de gol”. Como prática de escrita indica seu pai “quando vai um senhor lá em casa pra assinar, ele vai lá pega uma caneta e assina e a minha mãe também às vezes”.

### **A professora**

Na escola: “A Sofia eu acho que é falta de interesse também. A Sofia eu digo mais, ela às vezes tem problemas em casa e às vezes ela não vem com vontade mesmo! Tem dias que ela baixa a cabeça e faz que é uma maravilha. Ler, esses dias ela estava lendo que eu nem sabia que ela estava lendo e escrevendo! E ela já estava escrevendo muito melhor [...]. A professora do apoio avisou que ela não estava freqüentando aí eu falei com a mãe dela [...]. ‘Eu vou te dar um mês, se nesse um mês a Sofia não vier eu vou tirar e vou colocar alguém que esteja precisando, que valorize essa chance’. Aí ela não veio e eu tirei do apoio [...]. A Sofia passou pra segunda série lendo, mas não escrevendo. Agora alguma coisa ela está escrevendo, mas tu vê o que é a vontade dela e o interesse dela. Pra tu ver como o interesse é necessário. Ela não faz nada, ela só quer brigar [...]. A Sofia chega ao ponto que até é difícil saber porque ela não faz, tem que fazer ela fazer as coisas pra mim poder ver se ela está tendo avanço ou não, ela não faz”.

Características pessoais: “Revoltada. No ano passado até que ela não era, ela não fazia, até que ela não brigava assim. É que tem uma coisa, a turma convivendo dois anos eles estão mais do que íntimos vamos dizer né? Eles brigam mais, conversam mais, mas esse ano ela está mais brigona, muito mais brigona [...]. Não é por falta da mãe dela acompanhar. Tanto é que eu mando bilhete e no outro dia a mãe já está aqui pra falar comigo [...]. A Sofia não me levou um livro da biblioteca, ao invés de ler, de aproveitar aquele livro não me recortou o livro. Ela diz que não recortou, mas a gravura estava colada no caderno. Se soubesse dar valor a ler e gostar de ler ela não teria feito isso. Uma criança da idade dela. A influência e o gostar de ler às vezes está na gente, a pessoa quando não gosta, vai pra faculdade e não vai gostando de ler”.

#### **A mãe**

Início da escolaridade da filha: entrou aos quatro anos de idade na creche que fica atrás da escola onde hoje estuda, “ela saiu da creche com sete e entrou direto no colégio”, na primeira série, já com a atual professora. Na primeira série sua mãe diz que a Sofia faltava muito, “[...] porque eu trabalhava até a uma e meia e às vezes não dava tempo de chegar. Às vezes eu vinha junto com a professora no ônibus, ela vinha pra dar aula e eu vinha no mesmo ônibus. Mas ela faltou demais nos estudos, então ela não teve muito tempo de aprender. Aí a professora passou porque iam ficar mais esse ano com ela”.

Facilidades e dificuldades na escola: “Ela não tá lendo bem, eu acho que esse ano até ela roda [...]. Eu tô achando que no ano passado ela não sabia quase nada, ela tirava nota boa. Esse ano ela tá muito mais esperta e ela sabe juntar uma palavra, eu faço um ditado com ela e ela sabe fazer e ela tira nota baixa! Eu acho que é falta de atenção [...]. Até na leitura eu não acho que ela esteja tão ruim, os problemas também, é difícil às vezes de entender, eu mesma eu leio e às vezes não consigo entender, se é de menos, se é de

mais, se é de dividir, se é de multiplicar. Que aí eu tenho que ler três, quatro vezes pra poder entender. E é difícil! Ela é muito de adivinhar. Ela tá escrevendo e tá adivinhando, ou senão ela tá lendo e eu digo ‘termina de ler’, porque eu era assim”. Quanto às facilidades: “acho que matemática. Matemática ela tá bem [...]. Ela tava meio na dúvida daquela de pedir emprestado, mas agora ela já pegou. Português sim é um problema”.

Elogios e reclamações sobre a filha: “Reclamação é as brigas né? [...]. Eu digo pra professora que eu tô até acostumada. Até que ela não tem me chamado sobre isso, sabia? Ou eu acho que ela contorna a história que ela nem me chama sobre isso. É muito difícil ela me chamar. Aquela vez eu vim por causa da biblioteca, por causa dos livros, depois ela me chamou pela história do boletim. É muito difícil eu vir no colégio”.

### **A pesquisadora**

Uma das marcas da Sofia é que ela indica, por mais de uma vez, sua mãe como ‘ensinante’ e não sua professora.

Os conflitos entre a Sofia, a Luciana, o Carlos, além da colega Ana (e outros colegas) são bastante comuns em aula e nessas brigas quem normalmente é penalizada pela professora é a Luciana [aluna repetente] e a Sofia. Tais situações ficam evidentes nos relatos a seguir, nos ‘cenários humanos’.

Quando pergunto como é que ela faria para ensinar seus irmãos a ler, responde: “Pra ler, eu falo assim ‘que letra é essa daqui’, ela fala ‘a, vai e, vai i, vai o e vai u’ [...]. Mas se eles, quando eles não sabem eu digo qual letra é, aí depois eu falo assim ‘então que letra é essa?’”. Para ensinar a escrever, “eu pego a mão dele”. Pergunto como ela aprendeu a escrever: “a escrever? Porque a minha mãe me ensinou. Ela agarra a minha

mão e começa a escrever assim [...]”. Questiono então se não foi sua professora que lhe ensinou a ler: “Não, foi a minha mãe”. Diz já ter ido para o colégio sabendo escrever, e que sabe escrever bastante coisa, “eu gosto de escrever historinha [...]. Eu invento”.

No início do ano letivo apresenta uma hipótese silábico-alfabética na escrita, segundo sua professora, tendo maior facilidade na leitura. No ditado simplificado, de quatro palavras e uma frase que faço depois da nossa entrevista (em 26 de agosto de 2005), escreve da seguinte maneira: CASA (casa) – ESCOLA (escola) – RPOFEÇORA (professora) – ChiS (giz). ARPOFEÇORA U ZA ChiS NA iS COLA (A professora usa giz na escola).

Escreve com certa facilidade as palavras e a frase. Quando peço para ler a frase lê: “a professora usa giz na aula”, como que fazendo uma ‘pseudo-leitura’ (ou uma ‘adivinhação’ conforme o relato de sua mãe). Só depois de eu solicitar que leia algumas vezes a frase, indicando com meus dedos o pedaço ‘cola’ e perguntando se ali está escrito ‘aula’ é que ela percebe que a última palavra da frase é ‘escola’. Apesar de indicar em seu texto as duas vezes em que escreveu ‘escola’, não modifica sua escrita em nenhuma delas, apesar de sua grafia não ser a mesma nos dois lugares.

Ao perguntar quantas letras tem a palavra ‘giz’ ela diz ter “quatro” (pois é com quatro letras que escreve). Ao perguntar qual é a primeira e a última letra ela indica, respectivamente, a letra ‘c’ e a letra ‘s’. Não me parece, em sua fala, que ela troque o som do ‘g’ pelo do ‘ch’, no entanto, o som da fala não é fácil de ser percebido. Ao contar quantas palavras tem a frase conta o número de letras.

No ditado apresenta uma hipótese alfabética na escrita das palavras e da frase, com uma preocupação ortográfica, acabando por realizar ‘erros’ na tentativa de ser o mais fiel ao som dos fonemas (como no caso de ‘chis’, na escrita da palavra ‘giz’). No final do ano letivo, a Sofia é aprovada para a terceira série, após a recuperação.



## PEQUENOS TEXTOS DA SOFIA

O NATAL (escrito em dezembro de 2005)

O NATAL É UM DIA FELIZ QUE COMEMORAMOS O NACIMENTO DE CRISTO E É UM DIA DE GANHAR PRESENTE

O Natal é um dia feliz que comemoramos o nascimento de Cristo e é um dia de ganhar presente.

SEM TÍTULO (escrito em dezembro de 2005)

EU GOSTO DE DRIMCAR DE PÉGA PÉGA COM AS MINHAS AMIGAS  
EU NÃO GOSTO DE PALAVÃO FIM

Eu gosto de brincar de pega-pega com as minhas amigas eu não gosto de palavrão. Fim.

## CENÁRIOS HUMANOS

Conflitos entre Luciana, Ana e Sofia. Professora chama a atenção, com a voz bastante alta, dizendo que está cansada das fofocas e brigas entre as crianças. (Diário de campo, 03 de agosto de 2005).

Conflito entre a professora e a Sofia. Esta começa a chorar, cobrindo o rosto com os braços. A professora pega-a pelo braço e leva-a para a secretaria. Ao retornar para a sala de aula a professora recolhe as folhas de atividades da Sofia que estavam no chão, separadas uma da outra, mostra para todo o grupo e diz, olhando na minha direção: “Me diz se tem condições?” (Diário de campo, 09 de agosto de 2005).

Os conflitos, principalmente entre o Carlos, a Sofia e o Paulo (que para copiar do quadro sentou-se bem à frente) vão intensificando-se. A professora perde a paciência e acaba fazendo a Sofia sentar-se no chão, na frente da sala e ali ficar por um tempo. Diz não gostar de ter que tomar tal atitude, mas que ela está extrapolando hoje por não querer copiar e não fazer nada em aula. A Sofia fica reclamando

baixinho e as provocações entre ela, o Paulo e o Carlos prosseguem. (Diário de campo, 27 de outubro de 2005).

Vejo o Carlos correndo atrás da Sofia, a qual vem para perto de mim para se proteger, ele não respeita esse limite e tenta dar-lhe um pontapé, eu peço que pare (a professora está em sala). (Diário de campo, 01 de novembro de 2005).

### 5.3. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As crianças desta pesquisa, com exceção da Carolina, nasceram no próprio bairro, onde fica localizada a escola pesquisada. Portanto, a identidade com o lugar, bairro de periferia, com dificuldades básicas de saneamento, luz, água, pavimentação das ruas (como apontado nas próprias falas das mães das crianças) e complementado, como veremos mais adiante no trabalho, pela dificuldade de espaços públicos de lazer, conforma um viver na cidade e um constituir-se sujeito nesse espaço-tempo. Apesar dessa realidade, as crianças também gostam que conheçam suas casas, como senti em todos os momentos de entrevista (vide ‘cenários humanos’ no caso da Lúcia e da Carolina), sempre bem recebida pelas crianças e mães, além do pai da Carolina, que fez questão de conversar comigo, quando soube que sua mulher não se dispôs a ser entrevistada.

As crianças vivem em famílias com pais separados, em processo de separação ou vivendo novos relacionamentos (com exceção dos pais do Paulo), e a ausência dos pais na vida escolar das crianças percebe-se nas reuniões, horários de entrada e saída e festas na escola; assim como nas próprias falas das crianças quanto às conversas sobre a escola, as quais normalmente se dão mais com a mãe do que com o pai, que não está tão presente no dia a dia (com exceção do Paulo, que diz também contar para seu pai);

quanto à presença de leitores em casa, quando estas indicam muito mais seus irmãos, como leitores, que são os que freqüentam a escola, do que os próprios pais.

Apesar deste não ser o foco da pesquisa, o olhar feminino na casa e na escola, na vida destas crianças, é preponderante, o que também conforma um jeito de ver e viver o conhecimento e a aprendizagem<sup>50</sup>. Coincidência ou não, dos quatro meninos acompanhados de perto nesta pesquisa, três reprovaram no final do ano, apenas um obteve a aprovação. Por outro lado, das três meninas, todas foram aprovadas para a série seguinte.

Nas preferências, quereres, consciência destas crianças, estas vão dando inúmeras indicações do jeito como vão se constituindo sujeitos de singularidade e de conhecimento: têm consciência de que não sabem ler; sentem-se 'ruim' e 'burra' por não conseguirem aprender; não fazem as coisas porque não sabem; não gostam quando erram e precisam apagar; demonstram saber o que é mais fácil e o que é mais difícil de fazer na sala de aula; sentem medo de levar os livros da biblioteca para casa, pois podem estragá-los e ter que pagá-los, quando em casa circulam muitas pessoas, os espaços são pequenos e elas nem sempre conseguem ter o controle sobre seus materiais; manifestam apego por suas professoras e dizem reprovar para poder permanecer com as mesmas, demonstrando que afetividade e inteligência andam juntas sim nas relações de aprendizagem; percebem que as práticas de leitura e escrita na escola são poucas; têm consciência de que prestar atenção, ouvir a professora, fazer os temas, as provas, ter bom comportamento são condições importantes para tornarem-se aprendizes na perspectiva da escola; sentem quando são injustiçados na sala de aula por colegas e mesmo pelas professoras.

---

<sup>50</sup> Um belo estudo sobre o fazer docente e as relações de gênero encontra-se em: CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

Enfim, as crianças manifestam-se como sujeitos de ação e de vontade (quarta hipótese desta pesquisa), apesar da escola, no geral e os adultos, em particular, teimarem em não ouvir e não enxergar tais manifestações, pois estas quando acontecem são nas brechas, nos ‘socos e pontapés’, no ‘emburramento’, na ‘distração’, no ‘apego’, na ‘troca de olhares’, no ‘não fazer’. Ouvir tais manifestações é um aprendizado, que só acontece quando reconhecemos em nossos alunos os sujeitos constituídos que o são, e não apenas, ao vê-los como um vir-a-ser. Retomarei esta discussão sobre o estatuto do sujeito na criança no próximo capítulo: “Da infância”.

Por sua vez, as mães e pai destas crianças, contrariando o que o senso comum costuma dizer sobre as mães das crianças de classes populares, demonstram conhecer os caminhos e descaminhos percorridos por seus filhos e filhas na escola e expressam suas opiniões sobre o que consideram importante na relação pedagógica. Reconhecem que só o convencionalmente certo é aceito pela escola, então quando seus filhos trocam letras, erram as operações matemáticas, não sabem interpretar os problemas porque não conseguem ler, colecionarão fracassos e terão a reprovação como resultado, e frente a esse quadro às vezes se desesperam, outras vezes ficam desesperançosas, outras agressivas, descontando ora na escola, ora na professora, ora nos próprios filhos tais sentimentos. Percebem que os filhos e filhas se distraem, esquecem, são agitados, não acompanham, sofrem as conseqüências pelas desventuras de suas vidas. Inquietam-se e desconfortam-se por seus filhos não aprenderem apesar de freqüentarem a escola todos os dias. Comparam-se com seus filhos, enxergando neles suas próprias dificuldades no seu tempo de escola como veremos, com mais clareza, nos próximos capítulos.

Ao mesmo tempo indicam o que consideram importante para seus filhos terem sucesso na escola: maior diálogo com a professora, para entender os motivos e razões das dificuldades das crianças e para aprender como fazer para ajudá-las; mais tempo

para a aprendizagem. Por outro lado, percebem, assim como seus filhos, que o bom comportamento, o ficar quieto, o prestar atenção, o não conversar, ou seja, as representações calcificadas do que vem a ser um aprendiz, contam pontos na ascensão destes na escola e, portanto, insistem em tais atitudes com seus filhos e filhas.

A professora, ao falar das características dos seus alunos em situação de dificuldade na escola, demonstra suas concepções de ensino-aprendizagem, seu jeito de olhar os alunos, mesmo que de maneira implícita. Qualifica alguns de imaturos, distraídos, isolados, inseguros, outros de desinteressados, preguiçosos, pouco sociáveis, revoltados. Reclama que alguns alunos não ‘acompanham’ os conteúdos de sala de aula, mas por outro lado, ela também não consegue, muitas vezes, acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos, dizendo que alguns têm *problemas psicológicos*, mas que apenas ouviu falar de tais problemas; que alguns freqüentam o apoio pedagógico, quando na verdade não mais o fazem. Parece que ao não compreender o desenvolvimento da criança e não ter elementos teóricos para refletir sobre seu processo localiza na criança problemas psicológicos gerais, imaturidade, falta de concentração, falta de empolgação, entre outros elementos presentes na fala da professora (segunda hipótese desta pesquisa).

As crianças recém estão na segunda série, numa turma de progressão, seguindo seu processo de alfabetização e a professora diz que “agora não lê mais nada” para os alunos. Exclui a leitura do processo de ensino-aprendizagem e quer que eles avancem! Demonstra considerar importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos, mas mostra ‘desconfiança’ quanto à situação de ‘ajuda em casa’ (no caso do Paulo), dando ao ‘apego’ uma conotação negativa.

As manifestações da professora expressam suas expectativas ou falta delas em relação aos seus alunos e alunas: aqueles que segundo ela têm chances de passar para

um “nível de terceira série”, aqueles que se alfabetizam com “chances de repetir a segunda série já alfabetizados”, aqueles que podem ter, ou não, “estalos de leitura”. Dessa maneira também vai conformando uma maneira de olhar para as crianças em situação de dificuldade na escola, esboçando, muitas vezes, atitudes ‘desencorajadoras’, ou podemos dizer que as atitudes não sejam ‘desencorajadoras’, mas que faltam investimentos teóricos nessas atitudes – interações problematizadoras e afetivas (primeira hipótese desta pesquisa). Voltarei a essa discussão, principalmente no capítulo, “Da escola”.

Como pesquisadora questiono: a criança se isola sentando no fundo da sala de aula ou é a forma como o ambiente está organizado que isola algumas crianças? As crianças ‘esquecem’, ou como diz Dolle (2004, p. 65), “não foram ‘solicitadas’, no sentido de estruturar suas representações, seja em relação ao espaço, seja em relação ao tempo, ou mesmo no sentido lógico e causal”? As crianças não demonstram interesse pelas atividades ou elas não têm os esquemas necessários para realizar determinadas assimilações? As crianças não conseguem se alfabetizar, não conseguem aprender ou é a falta de investimento teórico-prático que não permite que essas crianças aprendam?

Como dito na introdução deste capítulo, este é um primeiro panorama dos sujeitos desta pesquisa e essas são as primeiras reflexões feitas a partir de suas falas. Nos próximos capítulos, outros dados irão ajudando a compor cada um dos casos, trazendo outros traços constitutivos desses sujeitos e outros elementos importantes para a interlocução necessária entre teoria e empiria.

## 6 DA INFÂNCIA: DO SER CRIANÇA (CONSTITUINDO A SINGULARIDADE)

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão [...]. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (MANOEL DE BARROS).

### 6.1. INFÂNCIA DAS CRIANÇAS

Neste primeiro item mergulho no que compõe a infância das crianças pesquisadas: as imagens, brincadeiras, festas, passeios, lazer, enfim, os espaços e tempos vividos, desenhados e contados por estas, entretidos por pequenos poemas de Ruth Rocha (2002) falando-nos dos *direitos das crianças*.

#### 6.1.1. Desenhando o cotidiano: as infâncias multiplicadas em imagens

Mas criança também tem  
O direito de sorrir.  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...  
(Ruth Rocha)

Como forma de me aproximar um pouco mais do cotidiano das crianças propus, uns dias antes do início das entrevistas com elas, em sala de aula, um desenho sobre o que elas fazem todos os dias desde o acordar até a hora de dormir. Esse desenho, com os 'passos' da rotina foi o desencadeador de todas as entrevistas com as crianças. Sempre começava pedindo para que falassem um pouco sobre o que tinham desenhado.

É importante salientar que existem diferenças entre a infância vivida, a infância desenhada e a infância contada pelas crianças. Como diz Bachelard (2001, p. 100):

Essas infâncias multiplicadas em mil imagens não são, decerto, datadas. Seria ir contra o seu onirismo tentar encerrá-las em coincidências para ligá-las aos pequeninos fatos da vida doméstica [...]. A história de nossa infância não é psiquicamente datada. As datas são respostas a posteriori; vêm dos outros, de outro lugar, de um tempo diverso daquele que se viveu. Pertencem exatamente ao tempo em que se *conta*.

Foi exatamente no tempo da entrevista, em que eu pedia que me contassem suas vidas, em casa e na escola, que as múltiplas imagens da infância compuseram realidades, lembranças, imaginação, nem sempre possíveis de precisar em que momentos depreendia-se a memória, em que momentos depreendia-se a imaginação. “Quanto mais mergulhamos no passado, mais aparece como indissolúvel o misto psicológico memória-imaginação [...]. A memória-imaginação faz-nos viver situações não fatuais, num existencialismo do poético que se livra dos acidentes” (BACHELARD, 2001, p. 114).

O dia a dia destas crianças (retratado nos desenhos) está constituído, essencialmente, de dar respostas, ao que chamo, às suas necessidades “primárias”: alimentar-se, manter-se limpo (por meio de práticas de higiene) e brincar (o lugar do prazer), às vezes, ver TV como lazer (o que não deixa de estar ligado ao prazer)<sup>51</sup>.

As crianças que se desenham na escola, desenham-se ‘dentro de um lugar fechado’, ou seja, os seus desenhos de escola aparecem com contornos<sup>52</sup>. Estar na escola é o único momento do dia em que aparecem ‘enclausuradas’. Vide Paulo: “Eu tô dentro do colégio”. Não se desenham na escola o Artur, que diz ter se esquecido (apesar de desenhar-se ‘indo’ para a escola) e a Carolina, que apenas ri quando pergunto suas razões.

---

<sup>51</sup> É significativo destacar que em outra pesquisa (Cava e Würdig, 2003) essas dimensões constituidoras da infância também são marcantes nos desenhos das crianças.

<sup>52</sup> Poderíamos pensar que a escola aparece com ‘contornos’, pois realmente é um lugar fechado, mas seguindo esse raciocínio, a casa também deveria aparecer entre ‘contornos’, no entanto, nos desenhos em análise, não aparece (a casa aparece com contornos apenas num, dos sete desenhos em questão, sobre o qual falarei em seguida).



No geral o Artur, em entrevista, fala pouco sobre seu desenho (ou eu pergunto pouco). É um desenho em preto e branco, ora vendo TV, ora comendo, ora dormindo. Diferente do Artur, a Carolina traz muitas cores ao seu desenho e fala bastante sobre ele no início da entrevista. Desenha-se brincando, pulando corda, andando de bicicleta, andando de rede. Cores e imagens dão o ‘tom’ ao seu cotidiano (apesar da paisagem pouco colorida de onde vive). Em matéria de ‘cores’, os desenhos do Artur e da Carolina são os contrastantes, entre estes estão os intermediários, com algumas cores. A Lúcia é a única que diz não ter colorido todo o seu desenho por falta de tempo para o término da pintura em aula.

Na entrevista eu exploro pouco o desenho do Gabriel (desenho em preto e branco), pois ele diz lembrar-se pouco do que fez. Desenha-se fazendo os temas em casa pela manhã e na escola à tarde. O interessante é que esses dois ‘ambientes’ no seu desenho (diferente dos outros) aparecem com uma ‘cobertura’ (posso dizer que o ‘fechamento’ dos quadrinhos representa ora a casa, ora a escola). No entanto, no quadrinho em que está dormindo não aparece a mesma ‘cobertura’, o que me traz a dúvida. É significativo que os ambientes de trabalho – tema e escola – sejam ‘fechados’, de certa maneira enclausurando o sujeito, ao passo que ao dormir os sonhos nos permitam viajar pelo espaço e pelo tempo, não precisando de ‘cobertura’.

As demais crianças mantêm a ‘regra’ em seus desenhos, ora desenhando-se em situações de alimentação, ora em práticas de higiene, ora brincando. O João fala pouco sobre seu desenho na entrevista, já a Lúcia e o Paulo extrapolam o que aparece nos desenhos, exercitando o que Bachelard chama de ‘memória-imaginação’.

A Sofia, ao falar sobre seu desenho fala “escrever” ao invés de “desenhar”: “Eu escrevi eu e a televisão, a segunda eu escrevi tomando banho e aqui eu me arrumando pra ir pro colégio. [...]. Aí depois do colégio eu cheguei em casa, andei de rede, depois

andei de bicicleta, depois pulei corda, depois fui pra casa, aí depois fui dormir”. Faz o contorno com lápis e canetinhas coloridas em todos os seus desenhos.

Assim entre falas e desenhos, entre cores e a ausência destas, as crianças desta pesquisa foram dando contornos a sua infância trazendo suas idéias e experiências a respeito dela, o que relato a seguir.

### **6.1.2. A infância das crianças: “pode brincar”, mas na escola nem sempre!**

Carrinho, jogos, bonecas,  
Montar um jogo de armar,  
Amarelinha, petecas,  
E uma corda de pular.  
(Ruth Rocha)

Uma das questões comuns às crianças, mães, pai e professora nas entrevistas foi pensar sobre o ser criança, no caso destas e sobre ‘seu tempo’ de infância no caso dos adultos.

As crianças vivem muito mais suas infâncias do que propriamente falam sobre elas. No geral elas gostam e acham “legal” ser criança fundamentalmente por poder “brincar”. “Pode pegar e brincar”, diz o Artur. É bom ser criança “porque pode brincar”, depois que fica grande não dá mais para brincar, explica a Lúcia. O Paulo e a Sofia também destacam a brincadeira como sendo o bom de ser criança. O brincar aparece na fala das crianças como um constituinte significativo do sujeito-criança. Pergunto: qual o lugar, em tempo e espaço, do brincar no cotidiano da escola e na vida destas crianças? Como a brincadeira é tratada pelos adultos?

Essa relação escola-vida-brincadeiras aparece na fala das crianças, indicando-nos suas aproximações e distanciamentos. O Artur diz gostar de brincar de esconde-esconde, mas que na escola não tem lugar (“não tem lugar pra se esconder”) e não tem tempo (recreio). Só tem recreio “domingo”, segundo ele. Essa idéia do domingo

também aparece noutra criança. Talvez seja a idéia de que ‘recreio’ é momento de diversão, brincadeira e que na escola não tem isso, apenas no domingo quando não se vai à escola (falarei sobre o recreio, ou a ausência deste, posteriormente)!

A Carolina diz gostar de andar de bicicleta e de pular corda. E que a mãe deixa andar de bicicleta na rua “quando ela tá ali na frente”. O Gabriel brinca de carro, de carrinho e de casinha no pátio da sua casa, que segundo ele “é grande”. Diz também que pode brincar na rua. Gosta de brincar com seu cachorro Bob. “Eu jogo as pedras e ele vai lá e busca”. Ao ser questionado se brinca de carrinho no colégio diz que não, “porque não tem. Não tem aqui no colégio carrinho”, mas diz já ter levado carrinho e cavalinho para a escola.

O João gosta muito de animais, entre eles de uma tartaruga e de uma égua. O cavalo se chama “Maragato” e é do seu pai, a égua é sua e se chama “Florzinha”. Gosta também de brincar com seus carrinhos, “eu tenho três, quatro fórmulas um daquelas pequenininhas e um caminhão”.

A Lúcia brinca de pular corda, pular sapata<sup>53</sup>, fazer “bolo” de barro com suas amigas, de roda caixinha e pega-pega e brinca na rua. Comenta não brincar dessas coisas no colégio “porque não pode brincar”, mas “de pular sapata nós brinca”.

O Paulo explica: “de manhã a minha mãe não deixa eu sair pra rua né? [...]. Senão eu fico até a hora da aula, senão eu me atraso pra o colégio”. Diz brincar depois que chega do colégio: “ah, eu ando de bicicleta [...]. A gente joga bolinha [de gude] com os guris [...]. Nós já temos um potinho assim [mostrando com as mãos o tamanho do pote] [...]. Nós temos um potinho assim e uma garrafinha assim, das pequenas aquelas e uma caixinha”. Comenta brincar também de “esconde-esconde, pega-pega, de andar de bicicleta, brincar de colégio, fazer casinha”. Brinca de colégio com os seus amigos, é o

---

<sup>53</sup> Brincadeira infantil também denominada “amarelinha”.

professor e “passo coisa difícil [...]. Eles pedem pra eu apagar aí eu pego e passo coisa mais difícil ainda”. Comenta gostar de coisa difícil. Quando pergunto se brinca dessas coisas no colégio responde: “Não brinco. Só quando tem física, recreio”.

A Sofia brinca de colégio com seus irmãos e é a professora “e eles são meus alunos. Eu passo continha. Eu tenho um quadro lá em casa, eu passo continha, pego um livrinho, a minha irmã me empresta, passo continha, passo separar sílabas<sup>54</sup> [...]”. Gosta de andar de balanço na pracinha próximo a sua casa, na qual vai com seus irmãos, gosta também de brincar de pega-pega. Ao ser questionada se brinca de balanço na escola diz: “Não tem balanço [...]. Eles só botam uma corda. E pra nós não tem, eles não botam balanço”.

A Carolina e o João apontam “o lado bom e o lado ruim” de ser criança: “O bom é que eu ando de a cavalo, quase todos os dias. O ruim é não fazer nada [...]. Ficar lá em casa e não fazer nada”, diz o João. Se não fosse criança “ia trabalhar. Aí eu ia estudar de noite [...]. Eu gosto de trabalhar em coisa de carreta, eu gosto de dirigir carreta, é tri legal”. “Criança faz muita bagunça e a mãe não gosta e bate na gente [...]. A bagunça que eu faço eu arrumo depois”, fala a Carolina.

Com relação à fala do João pergunto: não há nada para fazer? E as coisas da escola? E os temas? “A Sora não dá mais tema” diz ele. Volto a questionar: “E tu gostavas de fazer tema quando ela dava? Ele responde: “só desenho e pintar”. Prossigo: “e se tem que escrever uma história?” “Ah é ruim”, afirma ele. Suas diversas experiências frustradas com a escrita tornam este ato ‘ruim’, penoso, desagradável. Por outro lado, o desenho e a pintura, coisas de que ele realmente gosta (em várias oportunidades presenteou-me com desenhos de carretas), são ainda marginais na nossa

---

<sup>54</sup> Aqui não há um erro de digitação, é dessa maneira que a Sofia pronuncia a palavra ‘sílabas’, como já explicitado anteriormente.

cultura letrada e no espaço da escola ocupam o tempo do lúdico ‘não sério’<sup>55</sup>, portanto, não há uma preocupação em incentivar o aperfeiçoamento dos traços e formas das crianças. Mais uma vez, com Morin (2001a, p. 60), exclamo: quantos Mozart, quantos Da Vinci (diria eu) assassinados! “O que disse Saint-Exupéry dos inúmeros ‘Mozart assassinados’ vale sem dúvida para muitos Kant, Hegel, Nietzsche, Novalis, Rimbaud, Newton, Maxwell, Boltzmann, Einstein, Bohr [...]”.

### 6.1.3. Das brincadeiras na escola: os momentos furtivos

Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.  
(Ruth Rocha)

Pelas falas das crianças percebe-se que o mundo da escola ‘invade’ a brincadeira, mas o mundo da brincadeira pouco ‘invade’ a escola, apenas em momentos determinados, onde é possível ao lúdico manifestar-se, como na educação física, nas artes, no espaço da biblioteca e no recreio (mas este, não esqueçam, acontece apenas uma vez por semana, como veremos a seguir).

Nas observações que fiz em sala de aula, durante o ano letivo, as ‘situações’ de brincadeira aconteciam em tempos e espaços furtivos como demonstram as seguintes passagens do diário de campo:

- Até o dia 16 de junho (oitava observação em sala de aula) a ‘situação brincadeiras’ ou ‘brinquedos’ somente aparece quando as crianças apresentam-me o *tal* ‘*blay blade*’<sup>56</sup> e num início de aula em que a professora pede às crianças para que “guardem os brinquedos” e retirem o material das pastas.

<sup>55</sup> Como são vistas, normalmente, as aulas de artes e de educação física. Voltarei a esse debate.

<sup>56</sup> Brinquedo, parecido com um pião.

- Na hora do lanche das crianças em aula mostro um pião de madeira que havia prometido levar, as crianças brincam com o mesmo. O Paulo exclama: “que legal, é de madeira!”.

- Num dia em que a professora não propõe muitas atividades às crianças, observo uma aluna brincando com seu *tamaguche* o tempo todo da aula.

- Três alunos, entre eles o Gabriel brincam no fundo da sala com umas tampinhas de garrafa *pet* no dia da ‘maquete’, apesar da professora chamar atenção algumas vezes.

- No caminho para a sala de aula, depois de merendar no refeitório, algumas crianças brincam de pegar no pátio, ao lado do corredor que leva para a sala de aula, outras vão ao banheiro.

- Gabriel e mais dois colegas brincam com algumas figurinhas numa das saídas da professora de aula.

- Uma aluna leva uma boneca *barbie* com ela, pois a professora ‘deixaria’ brincar em aula, visto que no dia anterior (que seria o dia do recreio) o grupo não teve recreio em virtude de estarem fazendo a primeira prova do trimestre.

- Algumas crianças, que dizem terem terminado todas as suas atividades, pedem à professora para brincarem na sala. A professora deixa e elas começam a brincar de roda no fundo da sala.

- Brincadeira do ‘telefone sem fio’ enquanto aguardamos a professora de educação física em aula.

- No banheiro os meninos começam a querer atirar água nas meninas da porta do banheiro destas. Um menino enche a boca de água ‘cuspindo’ nas meninas que se refugiam mais para dentro do banheiro, outros meninos participam da brincadeira.

- Algumas crianças brincam na sala de aula, correndo e pulando, outras seguem fazendo desenhos em pequenas folhas, outras lancham.

- Na aula de recuperação, no final do ano, o Artur leva uma corda de pular para a sala de aula. Só numa das vezes em que a professora sai da sala ele brinca um pouquinho com a mesma, pois não tiveram 'tempo' para brincar (afinal era aula de recuperação!).

Percebe-se, por esses fragmentos, que a presença da brincadeira e, mais amplamente, do lúdico, não tem passagem garantida na escola, exigindo das crianças pequenas transgressões na rotina diária, para desfrutarem de pequenos momentos com os brinquedos e os colegas. Os momentos do brincar são 'momentos furtivos', num intervalo em aula, no caminho entre o refeitório e a sala de aula, nas aulas de educação física ou recreio uma vez por semana. Não há compromisso com a formação de um sujeito 'brincante', de um sujeito poético, como nos fala Morin. Isso tem a ver também com o olhar e a postura do adulto em relação à infância. Ser professor envolve também ter algo de lúdico, de leveza, de curtição, senão não se entra em sintonia com as crianças.

São necessários toques muito suaves para seguir, numa dialética da luz e da penumbra, todas as emergências do humano que se exercita em ser. [...] Há no ser humano tantas forças nascentes que, em seu ponto de partida, não conhecem a fatalidade monótona da morte! Só se morre uma vez. Mas, psicologicamente, conhecemos nascimentos múltiplos. A infância emana de tantas fontes que seria tão inútil traçar-lhe a geografia quanto escrever-lhe a história (BACHELARD, 2001, p. 106 – sublinhas minhas).

Como diz o autor, são necessários 'toques suaves' para permitir que as diferentes emergências do humano venham à tona. É necessário que o adulto permita-se ir ao encontro de suas 'raízes criancieiras', como fala o poeta, ao encontro do seu 'núcleo de infância', "uma infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta

para os outros, disfarçada em história quando a contamos [...]” (BACHELARD, 2001, p. 94). É importante que o adulto não se deixe aprisionar pelos saberes constituídos a respeito da infância, ao longo da história (religiosos, educacionais, psicológicos...), os quais vão dando contornos ao ser criança, ao seu tempo, ao seu espaço, mas que se permita aproximações curiosas, abertas às diferentes fontes da infância.

A partir do meu olhar de professora e pesquisadora, trabalhando com crianças de classes populares, moradoras da periferia da cidade de Pelotas, durante seis anos, e agora, retornando com esta pesquisa, acredito que as crianças cultivam tempos de infâncias permeados ao tempo da escola e da casa (entre tarefas e mandaletes)<sup>57</sup>. Entre "louças e roupas", entre "idas ao armazém e o cuidado com os irmãos", há o tempo do brinquedo, da "boneca", da "bolinha de gude", brinquedo do "esconde-esconde", da "sapata", há o tempo da escola, onde se aprendem (algumas vezes não) coisas para "ser alguém na vida" num tempo futuro de adulto.

Os tempos do brinquedo, os tempos da escola, permeados ao mundo do trabalho doméstico, marcam, na vida destas crianças, os lugares da infância. Lugares marcados pela realidade, pela fantasia e pelo sonho. Marcados por histórias (mesmo que as guardemos em segredo, ou que às vezes, apenas as imaginemos). Histórias como aquela de um príncipezinho que vivia num "asteróide" e por amor a uma flor, resolveu sair do seu planeta em direção ao mundo desconhecido<sup>58</sup>. Ou aquela de um equilibrista que vivia sua vida sobre um fio, inventando o que acontecia com ele, desenrolando seu fio e inventando seus caminhos<sup>59</sup>. Ou ainda aquelas vividas cotidianamente por milhares de crianças no nosso mundo de "verdade". Histórias que nos trazem recordações de um tempo de criança. E quem não tem as suas?

---

<sup>57</sup> Sobre a não possibilidade de um tempo de infância às crianças conferir: MARTINS (1993).

<sup>58</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 19.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

<sup>59</sup> ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1994.



Estamos colocados numa espécie de labirinto; não encontramos o fio que nos permitiria sair e talvez *não devêssemos* encontrá-lo. Eis por que ligamos o fio da História ao lugar onde se rompe o fio das nossas lembranças (pessoais) e vivemos, quando nossa própria existência nos escapa, na dos nossos ancestrais (ALBERT BÉGUIN, *apud* BACHELARD, 2001, p. 107, grifos do autor).

Voltando ao início deste capítulo, na fala do poeta, precisamos como adultos falar a partir de ser criança, em comunhão, e não em comparação de tempos e histórias, estabelecendo juízos de valor de qual ‘o melhor ou o pior tempo’. Trazer das ‘raízes criancieiras’ o que é comungante para voltar a sentir a ‘insustentável leveza do ser’ criança, recompondo o fio da nossa existência, a fim de evitarmos apenas a repetição do que já foi feito e dito pelos fios dos nossos ancestrais. Assim, penso que então podemos olhar como a criança vai se constituindo sujeito. “Para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta. Perdemos a linguagem do encantamento” (BACHELARD, 2001, p. 113). Perdemos a linguagem do brinquedo. Brincar quando criança é levar a vida a sério!

#### 6.1.4. Do recreio: “O que é recreio que eu não sei?”

Descer no escorregador,  
Fazer bolha de sabão,  
Sorvete, se faz calor,  
Brincar de adivinhação.  
(Ruth Rocha)

Essa é uma pergunta feita a mim, de certa maneira de forma irônica, durante a entrevista ao João, ao falarmos sobre o recreio. E de certa forma explica-se sua reação pela forma como o recreio é tratado na escola.

Em conversa com duas professoras de segunda série, no início do ano letivo, fico sabendo que na escola não há recreio todos os dias (desde o ano anterior), o mesmo acontece apenas uma vez por semana, sendo chamado de “recreio orientado”. O motivo disso, ainda segundo as duas, seria a indisciplina e as brigas entre as crianças nesse horário. Em reunião no início do ano as professoras resolveram prosseguir com essa dinâmica no ano em que desenvolvi minha pesquisa também.

Olha eu sei que elas optaram por não ter recreio porque no recreio aconteciam muitas brigas, as crianças se machucavam aquela função toda. Então se é pra não acontecer isso eu até acho bom [...]. Claro que eles ficam sem ir ao pátio, mas no pátio tem educação física. Às vezes se o dia está bom eu levo eles pra o pátio pra brincar, ali no cantinho, eu deixo eles brincando. Então se é pra estar se machucando, pra estarem brigando então é preferível não ter mesmo (professora titular).

Brincar no pátio acaba sendo ‘migalhas’ que os professores dão às crianças se o dia está bom ou se elas se comportam bem em aula e não um momento essencial no desenvolvimento pleno das crianças.

Em conversa com as crianças em sala de aula pergunto qual é o dia do recreio. Respondem que são todas as segundas. Pergunto se é bastante tempo, explicam que é bem pouquinho. A Alice (uma das alunas da turma) diz que são apenas uns “dez minutos”. O Roberto (outro aluno) diz que a educação física é que é bastante tempo.

Nas entrevistas com as crianças, com exceção do Paulo, todas dizem que gostariam de ter recreio todos os dias. Ao ser questionado por que na escola não tem recreio todos os dias, o Paulo responde: “Acho que porque tem que aprender muito” e segundo ele o recreio atrapalharia para aprender muito: “porque quando a gente chega na sala de aula, já vai fazer outra coisa, quando vê o ‘a’, pensa que é o ‘e’, depois tá

tudo errado”. Explica que não gostaria de ter recreio todos os dias “porque eu tenho que aprender”. O brincar aparece em sua fala como impeditivo da aprendizagem. Na mesma direção vai a fala do Gabriel: ao responder por que na escola não tem recreio todos os dias diz, “porque uns dias têm que estudar e outros dias a gente vamos pro recreio”, ou seja, estudar, aprender é incompatível com o brincar. As crianças já internalizaram as idéias dos adultos de que para ser sério e aprender não podemos brincar.

Além de ser apenas um dia de recreio por semana (com duração aproximada de quinze minutos), a professora em algumas ocasiões faz prova nesse dia e em razão disso as crianças ficam sem recreio.

A professora responsável pelo recreio é uma das professoras de artes da escola a qual em conversa comigo corrobora a idéia de que não é possível recreio todos os dias, com todas as crianças juntas, pois dá muita confusão e brigas. Parece que todos são favoráveis à redução do horário da brincadeira e do convívio, menos as crianças.

Nas falas das mães elas avalizam a proposta da escola: “eu acho que é uma boa, não ter o recreio pra todos juntos assim, porque eles têm a educação física [...]. Eles têm o horário do pátio. Geralmente quando eles vão pra merenda eles têm uns minutos no pátio” (mãe do Artur). A mãe do João é ainda mais enfática em defesa da ausência do recreio:

Isso aí eu achei a coisa mais boa do mundo, terem tirado o recreio [...]. O ano passado já não tinha [...]. Foi a melhor coisa que fizeram, porque recreio é só pra dar incomodação, é um vir de perna quebrada, um vir de cabeça aberta [...]. No início ele [seu filho] achou ruim, ele me disse o ano passado, 'mãe não tem mais recreio'. Aí eu disse, 'ai que bom!' Ele disse 'que bom nada a gente não pode brincar'. Vocês não brincam, vocês se matam (mãe do João).

De fato, a violência e a agressão nas relações são fatores preocupantes, mas a extinção de espaços de convivência e da experiência do jogo e do brinquedo, entre crianças, irá diminuir tais práticas?

Numa das observações do recreio da turma, na escola, vejo que algumas crianças jogam futebol na quadra coberta, outras pulam cordas, outras brincam na pracinha, a qual tem escorregador, gangorra e um balanço feito de corda. “Eu adoro tudo que tem no pátio”, diz a Sofia em sua entrevista. Crianças brincam na escola, que momento raro! A professora responsável pelo recreio cuida as crianças nesse período, chamando a atenção de algumas sobre a maneira como devem utilizar os brinquedos.

Num outro dia as crianças começam a gritar, vibrando enlouquecidamente com a chegada da professora que cuida o recreio em sala e em seguida vão saindo para o pátio. Acompanho-as. Chegando ao pátio a professora distribui algumas cordas e uma bola para os meninos, os quais vão imediatamente para a quadra coberta e organizam o jogo de futebol. Outras crianças vão para a pracinha e outras pulam corda (Diário de campo, 21 de novembro de 2005).

Tem-se aqui mais uma mostra de como o adulto trata a brincadeira (e a própria infância) na vida das crianças, apenas como um complemento e não como algo fundamental na constituição destes sujeitos. No meu tempo de professora, nesta escola, lembro também que muitos conflitos aconteciam no horário do recreio entre as crianças, mas será que o caminho é o isolamento entre as mesmas? Como desenvolveremos relações de respeito se não experimentamos formas de convivência? Como incentivaremos o desenvolvimento de interações responsáveis entre os sujeitos se não as exercitamos? Como aprenderemos a ocupar com criatividade e responsabilidade os espaços públicos de lazer se não podemos fazer isso nem no pátio da escola?

### 6.1.5. Das festas e passeios na escola: apenas formalidades ou aprendizagens?

Festinha de São João,  
Com fogueira e com bombinha,  
Pé-de-moleque e rojão,  
Com quadrilha e bandeirinha.  
(Ruth Rocha)

As festas na escola são “acontecimentos”! Ocorrem em datas específicas ao longo do ano letivo: no aniversário da escola, no dia das mães e pais, no dia das crianças, a festa junina e as festas de encerramento do ano letivo. Durante o tempo em que estive observando consegui acompanhar a festa junina, as comemorações da semana da criança e a festa da turma no final do ano. Ao trazer esses momentos aqui, pretendo, além de relatá-los sucintamente, refletir se tais acontecimentos representam apenas cumprimento de calendário, reduzindo-se a meras formalidades, ou se constituem espaços de aprendizagem mais amplos.

Em abril comemora-se o aniversário da escola (em 2005, ela fez 14 anos). Nessa ocasião, as crianças da turma por mim observada, elaboraram um cartaz com frases para a decoração da sala de aula. As crianças da escola participaram de uma gincana em razão do aniversário. No dia 20 de abril a merenda da escola foi o bolo de aniversário. Nesse dia o refeitório estava todo enfeitado em função dessa festa. Durante a merenda as crianças ficaram encantadas com uma maquete da escola, feita por outra turma: essa maquete foi posta em exposição.

Em maio aconteceu a festa para as mães na escola. Nesse evento eu não cheguei a participar. A professora organizou um jornal com as crianças para ser entregue às mães, além de um ‘caderno de receitas’. Perguntei para a professora se as notícias presentes no jornal haviam sido trazidas, ou sugeridas, pelas crianças. Ela me disse que essas ainda não. Que haviam sido trazidas por ela e copiadas por algumas crianças (depois a professora passou para uma matriz), pois a coordenadora pedagógica havia

sugerido que o jornal fosse entregue na festa do dia das mães, o que apressou um pouco sua confecção (Diário de campo, 06 de maio de 2005).

Nessa ocasião, no meu próprio diário de campo, fico me perguntando: parece que o investimento da professora na aprendizagem das crianças é meio ‘atravessado’. Por exemplo, ela gasta tempo (e porque não dizer, energia) demais elaborando material no lugar dos alunos, ao invés deles fazerem: o caderno de receita para as mães; as notícias, textos e jogos do jornal; os cartazes de dia das mães; todos são materiais que deveriam ser desenvolvidos pelas crianças e não por ela. Por que não aproveitar esses momentos para desenvolver o imenso potencial e o espírito inventivo das crianças?

“Crianças, nos são *mostradas* tantas coisas que perdemos o senso profundo de *ver*. Ver e mostrar estão fenomenologicamente em violenta antítese. E, como os adultos nos mostrariam o mundo que perderam!” (BACHELARD, 2001, p. 122, grifos do autor). Os adultos, e aqui no caso, a professora, se perdem na inquietação de chegar ao resultado final, a um trabalho ‘bem feito’ para os outros adultos verem e apreciarem. E as crianças? Ficam apenas na contemplação de algo já feito. É por isso talvez que o João diga que o ruim de ser criança “é não fazer nada [...]. Ficar lá em casa e não fazer nada”.

No dia 25 de junho aconteceu a festa junina na escola, nesta eu participei. As crianças, na sua maioria, vão com seus irmãos ou amigos à festa. Os adultos presentes na escola são na maioria mulheres, entre professoras e acompanhantes das crianças. Nesse dia, ao me aproximar da escola começo a ouvir um som alto e percebo que vem da escola mesmo. Observo uma aparelhagem de som, com grandes caixas, ouço a voz de um rapaz falando num microfone, embaixo da área que fica coberta no pátio da escola. A escola está bastante movimentada, com cores e sorrisos diferentes das

crianças<sup>60</sup> (Diário de campo, 25 de junho de 2005). Nesse dia, entre *comes e bebes*, muitas brincadeiras compõem o cenário daquela tarde ensolarada e algumas crianças aparecem com os rostos pintados, com os cabelos trançados e com roupas diferentes, caracterizados de 'caipiras'. A escola veste-se de festa!

Ao longo do ano as crianças da turma por mim observadas fazem um único passeio fora da escola, o qual acontece na semana da criança. A professora convida-me a um passeio que farão à 'praça modelo' (nome de uma praça, na cidade de Pelotas), no dia 11 de outubro. Ela reafirma que só irão os que se comportarem bem, pois ela não vai ficar gritando e fazendo fiasco na rua com eles. Aceito o convite prontamente.

No dia 11 de outubro acontece o passeio do dia da criança à 'praça modelo'. Das vinte e uma crianças da turma que estou observando, treze foram ao passeio (entre elas Lúcia, João e Paulo), quatro não puderam ir devido ao mau comportamento (Gabriel, Ana, Sofia e Luciana) e outras quatro (Carolina, Artur, Murilo e Taís) não foram por diferentes motivos (entre eles o dinheiro que a princípio se pensava precisar para o ônibus e que só na hora soube-se não ser necessário, pois a escola conseguiu um ônibus de graça).

Na praça as crianças brincam. Algumas jogam futebol, outras brincam de pegar, correndo no meio de algumas árvores (que formam como que um esconderijo entre elas), outras se dividem por entre os brinquedos, os balanços, um grande escorregador e algumas gangorras. As professoras que acompanham as crianças (com exceção de uma delas) ficam praticamente o tempo todo do passeio sentadas num pequeno muro da praça. Professoras e crianças não interagem nesse ambiente diferente daquele da sala de aula.

---

<sup>60</sup> Algumas professoras parecem felizes e à vontade, outras nem tanto, pois afinal de contas, é sábado à tarde e elas estão trabalhando.

Nessa tarde, diversas situações acontecem e as professoras não aproveitam as mesmas para desenvolverem hábitos, atitudes e as relações entre as crianças. Por exemplo, o lixo acaba sendo espalhado pelas crianças, na praça, durante o lanche (entre sacolas plásticas e outros papéis); a solidariedade entre as crianças nos brinquedos – um tempo para cada uma, para que todas possam desfrutar daquele espaço; a possibilidade de um lanche coletivo entre as crianças também é desperdiçada. Lembrei de uma idéia do Morin (2001, p. 468): “a questão da responsabilidade humana em relação à vida não pode ser parcelada e dividida”. Percebo, muitas vezes, o adulto se eximindo de sua responsabilidade na formação de consciências preocupadas com o ambiente e com o outro, ele próprio não desenvolve essa consciência responsável com o todo.

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade - cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada -, bem como ao enfraquecimento da solidariedade - ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos (MORIN, 2003c, p. 18).

Em relação a esse passeio gostaria de fazer um outro destaque: as crianças demonstram estar alegres na praça, praticamente não acontece nenhuma briga entre elas (são três turmas da escola da pesquisa e crianças menores de outra escola, brincando, ao mesmo tempo). Estão brincando, movimentando-se, correndo ao ar livre o que gera certa ‘paz’ entre elas. ‘Comportam-se bem’ tanto na praça, como no ônibus que as leva, organizando-se bem, tranqüilamente. Com certeza ficar ‘aprisionadas’ numa sala de aula torna-as mais estressadas do que passear.

No dia 14 de outubro participo de outras atividades na escola pela semana da criança, com três turmas de alunos: as duas turmas da professora que estou observando (primeira e segunda séries) e a turma de uma outra professora da escola (também de segunda série). Nesse dia as crianças assistem ao filme “Vida de inseto”, comem



pipocas, tem merenda especial (cachorro-quente, refresco e bananas) e brincam no pátio.

Nesse dia percebo a falta de planejamento das professoras sobre o tempo e o tipo de atividade a ser desenvolvida com as crianças, durante a tarde, tanto que as crianças acabam não vendo o final do filme proposto. O espaço da sala de vídeo é apertado para o número de crianças, precisando-se trazer cadeiras de outras salas no horário previsto para assistirem ao filme; a assistência do filme é diversas vezes alterada pelas 'guloseimas', sem que o filme seja de fato interrompido, atrapalhando àqueles que querem acompanhar a história. Não há qualquer comentário sobre o filme, por parte das professoras, nem antes, nem depois de sua exibição, perdendo-se ótimas oportunidades, de trazer as crianças ao diálogo.

"Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também *escolas de vida, em seus múltiplos sentidos*" (MORIN, 2003c, p. 48, grifos do autor). Nestes múltiplos sentidos o autor fala de escolas da língua, que permitam ao sujeito expressar-se plenamente; escolas da qualidade poética da vida; escolas da descoberta de si; escolas da complexidade humana e escolas de compreensão humana. Esses múltiplos sentidos às práticas pedagógicas é que penso estarem faltando nos espíritos pragmáticos e fragmentados que circulam em muitas das nossas escolas.

Um fato a destacar dos acontecimentos da semana da criança: a maioria das crianças que está apresentando algum tipo de dificuldade na escola, seja quanto às notas, seja quanto ao comportamento, não participou das atividades da semana da criança, com exceção do João, do Paulo e da Lúcia que foram ao passeio na terça e do João novamente na sexta (Gabriel, Artur, Sofia e Carolina não apareceram na escola nessa semana) (Diário de campo, 14 de outubro de 2005).

No dia 07 de dezembro, enfim, participo da festa de encerramento do ano letivo na sala de aula da professora titular, com suas duas turmas. Não fui à festa a fim de realizar uma ‘observação’ organizada para minha pesquisa, mas sim para confraternizar também com as crianças, visto que para a maioria da turma era o último dia de aula. Na festa levei o som e uma caixa de negrinhos. As crianças trocam presentes dos amigos secretos, ganham lembranças da professora, comem, bebem e dançam.

Percebo que a professora quase não deixa o ‘espontâneo’ acontecer na festa, ‘dirigindo’ os diversos momentos (até mesmo na revelação do amigo secreto). Na sala de aula, durante o ano letivo, quando se tornava necessário uma direção ela deixou muitas vezes de ‘dirigir’. O adulto, no geral e a professora, em particular, não deixam o ‘espontâneo das crianças’ manifestar-se, ou por medo desse espontâneo, ou por pressa no dia-a-dia.

Esses foram, portanto, os acontecimentos durante o ano letivo; essas foram as festas e passeios na escola. Volto a perguntar: apenas formalidades ou aprendizagens? Neste pequeno relato percebem-se numerosas situações de aprendizagem e de formação humana desperdiçadas, em momentos em que as crianças mostravam-se motivadas e envolvidas. Ao mesmo tempo, a exclusão das crianças em situação de dificuldade na escola (ou que não estão se comportando bem) é visível, principalmente no único momento de saída da escola, no passeio do dia da criança. Os diferentes motivos para esse ‘não comparecimento’ já foram apontados anteriormente, mas independente deles, essa ausência revela a dificuldade que temos em lidar com o diferente: aquele que resiste, que não se comporta como esperamos, aquele que não aprende nos moldes que desejamos, aqueles com condições econômico-materiais menos favorecidas (num ambiente já tão desfavorecido economicamente). Falta-nos, eu diria com Morin (2003c, p. 51), a compreensão humana: “a compreensão humana nos chega quando sentimos e

concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias”. Falta-nos desenvolver a lucidez de que o espírito humano é capaz.

#### 6.1.6. Outras formas de lazer das crianças: outros espaços e tempos

Livros com muita figura,  
Fazer viagem de trem,  
Um pouquinho de aventura...  
Alguém para querer bem...  
(Ruth Rocha)

Além das brincadeiras, nos desenhos e nas entrevistas, outros elementos compõem os cenários de lazer destas crianças. A televisão representa, na vida delas, uma das únicas possibilidades de lazer no seu cotidiano. Com exceção do Gabriel, todos têm TV em casa e assistem, no geral, a programas da ‘TV aberta’ (desenhos, sítio do pica-pau amarelo, novelas, filmes).

Em sua entrevista, o Artur não fala muito sobre TV, dizendo assisti-la mais num ‘projeto’ do qual participa no turno inverso ao da escola numa associação de moradores, “na sala de TV”. A Carolina diz assistir com sua mãe, seu pai e seus irmãos no quarto. “Fica todo mundo quieto pra ver, que o pai não gosta de barulho”.

Na casa do João a televisão fica no quarto e este diz gostar de assistir filmes. O que mais gosta é o do “*Power Ranger*”. Às vezes, ao se acordar pela manhã, já está “quase no fim” do sítio do pica-pau amarelo. E não gosta muito de novelas, mas assiste à novela das oito com sua mãe<sup>61</sup>: “é bom, eu gosto, tem boi, tem um monte de coisas. Por isso que eu gosto”.

---

<sup>61</sup> Aqui ele se refere à novela das oito, da Rede Globo, na época a novela “América”.

Na casa da Lúcia tem três televisões. Uma delas fica no seu quarto, a qual assiste com sua irmã. O que mais gosta de assistir é a *Xuxa* e filmes como o da *Tainá*. No sítio gosta dos personagens da Emília, da Narizinho e do Pedrinho. Assiste novelas também, como a *América e Rebeldes*.

O Paulo, em seu desenho sobre a rotina diária, não se desenhava vendo TV, mas diz assistir “só desenho”, em seguida complementa dizendo que vê programas sobre “aqueles que abusam, aqueles que roubam [...] é o jornal [...]” e a novela “América. Eu gosto de ver o touro bandido. Quando falam coisas pra ele, ele diz ‘muuuuu’ [imitando o som do touro]”.

A Sofia gosta de ver o desenho do *Scooby Doo* na televisão. À noite assiste ao programa do *Ratinho* no SBT, as novelas *Alma gêmea*, *A Lua me disse* e *América* (as três novelas da Globo na época da entrevista) acompanhada de sua mãe. Percebe-se a presença forte da televisão no cotidiano destas crianças (nenhuma delas tem computador em casa).

Ao questionar, durante a entrevista, se as crianças freqüentavam algum cinema da cidade, a resposta: com exceção da Lúcia que diz ter ido ao cinema uma vez, os demais nunca foram (aqui incluindo as vinte e uma crianças entrevistadas). A Lúcia diz ter ido ao cinema com sua mãe e seu pai “há muito tempo”. “Tinha um monte de cadeira”. Não lembra o filme que assistiu, mas quando pergunto se era desenho, responde “era de filme”.

No âmago da leitura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. Nessa vida comum, percebemos os outros apenas de forma exterior, ao passo que na tela e nas páginas do livro eles nos surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas (MORIN, 2003c, p. 50).

Quanto aos passeios as crianças falam bastante de visitas a parentes em outras cidades, próximas à Pelotas, ou em diferentes bairros da cidade ou a alguma pracinha. Perto da casa do Artur tem pracinha, mas ele diz nunca ir, “porque o meu pai e a minha mãe não deixam”. A Carolina vai à Canguçu visitar sua avó, com seus pais. Vai à pracinha da rua quatorze (no bairro pesquisado) com seus irmãos e sua mãe. “A mãe leva a gente um pouquinho [...]. Tem balanço, escorregador, tem gangorra [...]”.

O Gabriel já foi à Canguçu visitar sua avó, com sua mãe e seus irmãos e diz que no próximo ano irá morar em Canguçu na casa do seu tio. Vai à pracinha na rua quatorze (a mesma rua da sua casa). “Tem gangorra, tem escorregador, tem balanço e tem as escadinhas. E tem campo de futebol lá”. Comenta que vai lá só de vez em quando e que às vezes vai sozinho.

O João vai à casa de sua avó que fica praticamente ao lado do bairro onde mora. “No circo eu já fui é bom [...]. No parque eu também já fui”. O que mais gostou no circo foram os palhaços e no parque “eu gostei de andar de helicóptero, um troço que gira assim e a roda gigante, um monte de coisas eu gostei de andar”.

A Lúcia, por sua vez, vai à Canguçu de ônibus visitar algumas primas. Explica que perto da sua casa tem pracinha com brinquedo, gangorra e balanço e diz já ter ido ao cinema.

Já o Paulo passeia no carro do seu pai, “a gente vai num monte de lugar, já fomos até na praia!”, “a praia do Totó” (na beira da Lagoa dos Patos). Visita também sua avó, sua tia e seus primos no “Navegantes” (outro bairro de Pelotas). Conta que às vezes vai à pracinha que tem perto da sua casa “sozinho” e brinca de “escorregador, gangorra”. “Eu gosto de ir naqueles carrinhos, aqueles sabe? Aqueles que pecha. Aqueles carrinhos que tem que ficar trancado dentro de um negócio?”, referindo-se a brinquedos de uma outra praça, no centro da cidade.

A Sofia comenta que a mãe leva para passear “no centro. Tem uma pracinha lá e a minha mãe vai comigo. Se ela não leva eu, eu vou com os meus irmãos também [...]. Tem areia, tem uma água de brincar de barquinho” .

O que me assusta é perceber o quão importante torna-se cada vez mais a escola para estas crianças: o acesso à cultura (toda forma de cultura), à leitura, ao conhecimento científico e humano, às diferentes tecnologias, ao lazer. No entanto, nosso sistema educacional, a estrutura das escolas de periferia, bem como a formação dos professores (sem falar nas suas condições salariais, que também os tem aliado do acesso a bens culturais e materiais) não têm permitido que esses diferentes papéis sejam cumpridos por essa instituição de ensino. Ficam as crianças de classes populares cada vez mais em desvantagem em relação às crianças de classes sociais mais favorecidas.

#### 6.1.7. Os direitos das crianças: uma breve conclusão

Não é questão de querer  
 Nem questão de concordar  
 Os direitos das crianças  
 Todos têm de respeitar.  
 (Ruth Rocha)

As epígrafes de cada um dos subitens anteriores foram retiradas do livro de Ruth Rocha (2002), *Os direitos das crianças*, no qual ela fala destes sob a forma de poesia. Parece-me apropriado falar dos direitos nesta pequena conclusão, visto que muitos deles pelas falas das crianças estão sendo usurpados destas! Como as crianças irão constituir-se sujeitos com tantas interdições?

O lugar da infância foi sendo construído ao longo da história da humanidade. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1981), até o final do século XIX as

crianças apareciam misturadas com os adultos na vida cotidiana, apenas no final daquele século percebe-se uma tendência em separar o mundo dos adultos do mundo das crianças. Três *sentimentos da infância*<sup>62</sup> foram marcando essa construção, dois deles preocupados em disciplinar moralmente e corporalmente as crianças.

O primeiro sentimento tornara possível a explicitação do prazer que as pessoas sentiam ao ver a maneira de ser das crianças pequenas, este denominado de *paparicação*, começa a marcar o lugar da infância na história, sobretudo no fim do século XVI e século XVII. O segundo sentimento da infância viria dos homens da lei e dos homens da igreja, passando posteriormente para a vida familiar e preocupava-se em disciplinar e preservar os costumes, nessas “[...] frágeis criaturas de Deus [...]” (ARIÈS, 1981, p. 164), como eram concebidas na época. Um último sentimento da infância que vem agregar-se aos dois anteriores seria a preocupação com a higiene e a saúde física da criança, no século XVIII.

Ariès (1981, p. 11) localizará, na construção desse lugar de infância, no século XV, uma instituição com caráter de ensino, o colégio, onde a criança passaria seu tempo de infância separada dos adultos e mantida “[...] numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. [...] Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. As classes escolares deveriam ser separadas por idades (crianças novas e velhas); de acordo com as classes sociais (o colégio para os burgueses e a escola para o povo); e por gênero, sendo que a escolarização das meninas “[...] se iniciaria com um atraso de cerca de dois séculos” (Áriès, 1981, p. 190).

Portanto, a consciência da particularidade infantil constrói-se sob a marca do disciplinamento, do enclausuramento, das separações por idades, classes e gêneros.

---

<sup>62</sup> Ao falar em *sentimento da infância*, Ariès refere-se à consciência da particularidade infantil ao longo da história.

Distinções que vão dando um contorno ao ser criança, ao seu corpo, a forma como vive e ocupa seu tempo e seu espaço. Ao longo da história constituíram-se saberes a respeito da infância (religiosos, educacionais, psicológicos...) que foram dando sentidos ao ser criança.

Assim como o sentimento de infância foi sendo construído ao longo da história, também o foram os direitos das crianças, como relata Ruth Rocha (2002) em seu livro. Ela localiza na Revolução Francesa, em 1789, mais precisamente, na “Declaração dos direitos do homem e do cidadão” tal origem. O documento falava em direitos universais do homem que precisavam ser respeitados. Em 1924, após a Primeira Guerra Mundial foi redigida a primeira “Declaração dos direitos das crianças” que “afirmava o direito do menor ao crescimento normal, protegido de todo tipo de exploração”. Em 1948, a ONU (Organização das Nações Unidas), criada após a Segunda Guerra Mundial que dizimou milhões de pessoas, entre elas crianças, aprovou a “Declaração universal dos direitos humanos”, afirmando mais uma vez a dignidade e o direito de todos os seres humanos. Juntamente com a ONU foi criado o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), com a finalidade de dar assistência a crianças vítimas de guerras e expandindo-se posteriormente, para o resto do mundo.

Em 1989, o Brasil participou da “Convenção sobre os Direitos da Criança”, assumindo juntamente com outros países “o compromisso de dar assistência aos pais ou responsáveis por menores de dezoito anos” (ROCHA, 2002). Como decorrência dessa participação, em 1990 foi promulgado então o “Estatuto da criança e do adolescente”<sup>63</sup> (ECA), dando força de lei à preocupação com o menor de idade.

Entre os direitos previstos no ECA estão os referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

---

<sup>63</sup> Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990.



dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O direito à liberdade (artigo 16) compreende, entre outros aspectos, os direitos de ter opinião e expressão e o de brincar, praticar esportes e divertir-se. Não estarão infringindo-se tais direitos?

O brincar aparece na fala das crianças como um constituinte significativo do sujeito-criança e, ao mesmo tempo, como algo roubado delas. Refaço minha pergunta: qual o lugar (em tempo e espaço) do brincar no cotidiano da escola e na vida destas crianças? Como a brincadeira é tratada pelos adultos? São as crianças que precisam cometer 'transgressões' para brincar ou são os adultos que estão descumprindo sua responsabilidade em proporcionar momentos de brinquedo livre às crianças?

Dirão alguns, me acusando de *romântica*: mas as crianças não sabem brincar, ao invés disso, elas se machucam e machucam os outros! Retomarei, do alto do meu *romantismo*, minha questão: a extinção de espaços de convivência e da experiência do jogo e do brinquedo, entre crianças, irá diminuir as práticas de violência e de agressão ou só fará aumentar tais práticas, numa sociedade já tão desumana?

O lúdico pede passagem nas falas e ações cotidianas das crianças. Mas quais são os momentos em que a escola permite ao lúdico manifestar-se? Nas aulas de artes e de educação física? Por quê? Serão esses espaços pouco sérios, possibilitando o brinquedo, a expressão criadora e a manifestação de vontade, ou serão esses também espaços cerceadores? Mas na aprendizagem da língua escrita e das operações matemáticas também não é necessário o direito à opinião, à expressão, ao lúdico (para voltar aos direitos)?

Brincar é levar a vida a sério sim! Faço a seguir apenas uma breve retomada do lugar do jogo, ou atividade lúdica, na formação do símbolo na criança, de acordo com as pesquisas de Piaget (1978), a fim de demonstrar sua importância.

Anteriormente aos dois anos de idade, o jogo, tem como forma inicial, o exercício sensório-motor, após a construção do objeto permanente<sup>64</sup> pela criança é que o jogo, ou atividade lúdica, evolui para a forma de jogo simbólico. No começo o jogo simbólico tem uma função de assimilar o real ao eu, posteriormente exerce a função de adaptação ao real. Com o simbolismo pluralizado, as crianças começam a organizar representações teatrais, jogos de comédias, com papéis e cenas representando pessoas e situações da vida real, entre elas a própria vida escolar, vide as 'brincadeiras de colégio' relatadas pelas crianças em suas entrevistas. Depois verdadeiras *criações espontâneas* vão caracterizando o desenvolvimento do simbolismo na criança. Rituais prazerosos podem ser evocados intencionalmente, num processo de significação do mundo.

O jogo simbólico permite ao sujeito reviver suas experiências, suas relações interpessoais, satisfazendo desejos próprios, libertando o sujeito dos conflitos, ou pela supressão do problema ou pela aceitação da solução. O simbolismo oferece à criança uma linguagem viva, própria, indispensável à expressão de desejos, indignações, medos, enfim, uma linguagem subjetiva, que permite improvisações, surpresas, incoerências. Quando a criança começa a realizar suas primeiras operações concretas, os símbolos passam a ter uma relação direta com o objeto representado, adequando-se progressivamente, à realidade simbolizada. Os jogos simbólicos transformam-se assim em jogos de construção e a imaginação criadora vai gradualmente sendo reintegrada na inteligência.

Dessa maneira, percebe-se a importância do brinquedo, dos jogos, da imaginação criadora, das criações espontâneas, *emergências do humano que se exercita em ser*. No entanto, as próprias crianças já estão reproduzindo o discurso dos adultos de que brincar impede a aprendizagem. Estão lhes ensinando a seriedade conformista desde

---

<sup>64</sup> Noção de permanência que supõe a localização de um determinado objeto pela criança, apesar deste não estar mais no seu campo de percepção. Aproximadamente aos dezoito meses.

pequenas. Desde cedo na escola desenvolvem-se apenas atitudes referentes ao sujeito prosaico, de que nos fala Morin (2002), sério e utilitário, desestimulando a constituição de sujeitos poéticos, imaginativos, criativos. Quais serão as razões para tanto? Já sabemos a resposta: o tal desenvolvimento de um espírito *sério, responsável* condizente com um sujeito trabalhador, para sobreviver na sociedade capitalista.

Engraçado, parece que seguimos com as tais “distinções” apresentadas por Ariès, lá do século XIX: o colégio, com acesso a todas as formas de tecnologias, com aulas de música, dança, línguas, com belos pátios para as brincadeiras, com prédios bonitos, bem equipados e com direito a propaganda nos jornais diariamente para os “mais favorecidos economicamente”, por outro lado, as escolas públicas e gratuitas, com faltas de professores, sem condições de acesso e permanência (direitos previstos em lei) no início do ano letivo, pois existem problemas de transporte e dificuldades para a limpeza dos pátios onde as crianças deveriam brincar (apenas para citar dois problemas recentes, veiculados nos mesmos jornais das ‘propagandas dos colégios’)<sup>65</sup>, para os “menos favorecidos economicamente”. Será essa realidade apenas mera coincidência?

Precisamos ser sérios como uma criança sonhadora, como nos ensina Bachelard, para vislumbrarmos alguma possibilidade de alteração desse quadro, acreditando, fundamentalmente, na constituição de sujeitos singulares e de conhecimento emancipados. Será que constituir-se sujeito de direitos nas classes populares é ainda mais difícil?

Retomando a epígrafe que abre esta breve conclusão: “os direitos das crianças todos têm de respeitar”. Para isso, penso, precisamos desenvolver o espírito inventivo e

---

<sup>65</sup> “Sem brincadeiras no pátio da escola” – matéria de capa do Diário Popular (jornal em circulação no município de Pelotas) em 25 de fevereiro de 2007. “Prefeitos se reúnem para discutir transporte escolar” – outra matéria de capa, veiculada no mesmo jornal, em 23 de fevereiro de 2007.

crítico das crianças – com atitudes responsáveis e corajosas; precisamos permitir às crianças verem o mundo com seus próprios olhos e não através dos nossos olhos de adultos; praticar idéias de solidariedade e responsabilidade; transformar nossas escolas públicas e gratuitas em *escolas de vida*, como nos ensina Morin, em escolas da língua, da expressão, da poesia, da descoberta de si, da complexidade e da compreensão humanas. Os direitos das crianças das classes populares avançaram, mas ainda é preciso muito para falar em igualdade de direitos.

## 6.2. INFÂNCIA VIVIDA E PENSADA PELOS ADULTOS

Neste segundo item discuto a infância vivida e pensada pelos adultos (professora titular, mães e pai), os quais falam sobre as crianças do ‘seu tempo’ e as crianças ‘de hoje’, estabelecendo um diálogo entre esses diferentes tempos e suas diferentes experiências, de viver a infância, de conviver com a infância e de pensar sobre esta.

### 6.2.1. Da professora: “as crianças hoje em dia estão tão diferentes!”

Para a professora “independente de época, criança é criança [...]. Porque qualquer outra criança não pára quieta na cadeira, brinca, claro que a criança de hoje é mais audaciosa”. Ao falar em audácia a professora se refere à disciplina, pois segundo ela, “no tempo da palmatória” quando a “coisa era mais rígida” a criança era menos audaz.

Apesar de a professora trabalhar com crianças, diz nunca ter parado para pensar no que é ser criança:

Tem certas coisas que a gente nunca parou pra pensar, o que é ser criança. Eu acho que é uma fase da vida da gente que a gente não tem muito, eu sei que criança também tem problema, no nível dela também tem problema, mas é uma fase da vida que a gente pode mais, como é que eu vou dizer, também hoje em dia eu já nem sei, porque as crianças hoje em dia estão tão diferentes [...]. Pode brincar mais, não levar as coisas tão a sério, claro tem deveres, eu acho que criança tem que aprender que tem deveres, mas é uma fase mais assim, como é que eu vou te dizer [...] [fala baixinho]. Eu nunca parei pra pensar isso [...]. Pode ser mais sincera [...]. Às vezes a gente quer dizer as coisas e não pode dizer porque não sabe se vai [...]. Criança não, se ela tem que te dizer, que tu és chata, tu és chata, entendeste? Não tem essa [...]. É uma fase mais [silêncio]. Como é que eu vou te dizer? Mais solta, a gente vive mais solta. Ai não sei, eu nunca parei pra pensar sobre isso (professora titular).

Quando peço para definir infância ela exclama:

Uh, agora me complicou mais ainda! [...]. Eu nem sei se eu defini o que é ser criança, agora infância [risos]! [...] Infância eu acho que é quando tu estás começando a conhecer a vida, de uma maneira mais [...], mais inocente talvez, porque hoje em dia a criança nem mais tão inocente é [...]. Ah não sei, eu acho que é o começo do aprender na vida. É isso aí [risos]. Depois eu penso mais (professora titular).

Realmente a infância tem sido uma fase de muitas dúvidas e inquietações para o adulto: criança tem ou não tem problema? Pode brincar mais ou precisa aprender a levar as coisas mais a sério? A infância é a época da inocência ou não é mais? Elas estão diferentes ou nós, adultos, é que ficamos diferentes e esquecemos aquele jeito de pensar e enxergar a vida? Elas são sujeitos de deveres e de direitos? Elas ‘são’ sujeitos ou estão ‘tornando-se’ sujeitos?

Em relação ao estatuto do sujeito na criança, Meirieu (2002) em seu livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer*, discutindo com as idéias de Hannah Arendt, propõe que pensemos em três registros: o político, o psicológico e o pedagógico.

Quanto ao registro político este remeteria a uma autoridade educativa para ‘inaugurar o mundo’, “[...] o fato de, antes de chegar à idade adulta, a criança ser submetida às restrições do ‘mundo’ e poder desenvolver-se protegida contra a violência dos homens é uma garantia de estabilidade, de continuidade, que permite garantir o vínculo social entre gerações” (MEIRIEU, 2002, p. 127).

Quanto ao registro psicológico este diria respeito à ajuda ao desenvolvimento contínuo da pessoa e a possibilidade de expressão “daqueles que, apesar de não serem reconhecidos como adultos ainda, tem coisas importantes a dizer aos adultos” (MEIRIEU, 2002, p. 128).

No registro pedagógico estaria o contraditório na educação, entre a educação como “formação” do sujeito e a educação como “reconhecimento” do sujeito. Na criança ou no adolescente temos um sujeito constituído, capaz de me interpelar como um igual, uma liberdade que podemos apenas suscitar, e, ao mesmo tempo, um sujeito em formação, a quem devo propor conhecimentos e métodos para que ele possa assumir plenamente sua responsabilidade, um indivíduo que se deve instrumentalizar.

Quando se fala em sujeito não se deve deixar de lado nenhum desses registros, o político, o psicológico e o pedagógico, sob pena de limitarmos as possibilidades de reflexão de quem é o sujeito sobre o qual falamos e, ao mesmo tempo, tentarmos entender em que medida a existência desses diferentes registros abre espaços que tornam possíveis a análise da relação adulto-criança.

A educação supõe o reconhecimento do sujeito na criança, sem pré-requisitos, sem esperar que ela tenha acesso à palavra, à ‘idade da razão’ ou à maioridade civil. A educação consiste em estabelecer uma relação de escuta sem nenhum tipo de condição, em supor sistematicamente a intencionalidade, em atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva [...] é esse encontro que permite o acesso à cultura, a toda forma de cultura (MEIRIEU, 2002, p. 112).

Quanto às brincadeiras de seus alunos e alunas a professora afirma que estes “nem sabem brincar”:

Às vezes eu largo eles, 'largo', maneira de dizer, solto eles no pátio e eles não brincam, agora eu ensinei eles a brincar de 'morto e vivo', 'passa-passará', senão é correr solto assim, sem nenhum objetivo de brincadeira [...]. Aqui prevalece mais a briga do que a brincadeira. Já estão acostumados, só no olhar já estão se chutando. Hoje pela manhã quando eu vi, um já estava no banheiro, estavam brigando e estava com o nariz sangrando [...]. A briga prevalece! (professora titular)

Na fala da professora aparece a idéia de que para brincar precisa ter ‘objetivo’ e ao olhar para a brincadeira das crianças ela olha com seus olhos de adulto, mulher e acha tudo tão violento! E a violência estará apenas ‘ali’, naquele lugar, entre aquelas crianças ou é um modo de vida que está a nossa volta, em todo lugar, inscrito no nosso mundo humano?

Nós adultos, e principalmente, nós professores, acreditamos saber o que é o melhor para as crianças, qual a forma correta de brincar, o momento indicado, sempre com o discurso de proteção à infância. E quem as protegerá de nós?

Eles sabem, acreditam que sabem, dizem que sabem... Demonstram para a criança que a Terra é redonda, que ela gira em torno do Sol. Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta! Que ser cósmico é uma criança sonhadora! (BACHELARD, 2001, p. 122, sublinhas minhas).

Por que não fazemos diferente na escola? O que nos aprisiona em modelos saturados? O que impede a mudança de nossas ações? Falta de compromisso? Comodismo? Falta de conhecimentos? Se ainda não sabemos, como fazer para saber? Ou não basta saber, precisamos romper as amarras e abrimo-nos para novas

possibilidades de ações, correndo riscos? Mas como fazer se já não sabemos mais correr os riscos que corríamos quando éramos crianças?

### **6.2.2. Das mães e pai: semelhanças e diferenças entre as “crianças de hoje” e as do “seu tempo”**

De alguma maneira ao falar sobre o seu tempo de infância e o tempo dos seus filhos e filhas, as mães e pai abordam esses três registros discutidos por Meirieu ao pensar o estatuto do sujeito na criança. Falam do registro político quando se questionam a respeito dos ‘direitos’ das crianças e professores, da violência no mundo e da necessidade de proteção aos seus filhos. Falam do registro psicológico quando analisam a criação dos seus filhos e a sua criação, quando analisam os modos de vida diferentes. E, por fim, discutem o registro pedagógico ao pensar nas formas de educação nos diferentes tempos e espaços.

A mãe do Artur diz ter pouca semelhança entre a sua infância e a infância dos seus filhos. Uma das diferenças é quanto ao ‘brincar na rua’: “[...] hoje em dia não dá pra deixar brincar numa rua [...]. Eu fui criada bem na rua”. Aponta a violência como motivo para essa ‘interdição’. Inclusive comenta que seus filhos nunca foram à pracinha próxima a sua casa, porque “até pouco tempo aí teve tiroteio na praça”. Afirma também que a relação com os pais é diferente. Ela nunca morou com seu pai (apesar de estar vivo). Morou sempre com sua mãe que era alcoólatra e tem cinco irmãos. Nesse sentido, diz que seus filhos têm mais atenção do que ela teve quando criança: “[...] eu não tinha aquela atenção e já eles têm né? Apesar do pai deles também ter problema com a bebida, mas eles têm”.

Para o pai da Carolina “noventa por cento a diferença da criação”:



Eu estou com quarenta anos, da minha criação pra de agora tem noventa por cento de diferença, em tudo. Já pra iniciar o comportamento, o respeito. Já um pai pra educar ele já tem que ter regras [...]. Hoje não tem, hoje tem um limite, tem um certo limite que a gente não pode mais, por exemplo, eu sou contra bater em filho, mas se tiver que levar umas palmadas tem que levar e hoje em dia o cara tem o limite [...], e eu acho que é nesse ponto que ele já não obedece tanto, principalmente também na escola. No meu tempo de escola a gente ia pra escola pra estudar, a gente não levantava do banco sem levantar o dedo e pedir licença etc e tal (pai da Carolina).

Uma outra diferença apontada pelo pai da Carolina, num outro momento da entrevista, é quanto à presença de outros meios de comunicação em casa: “[...] hoje é videogame, televisão, naquele tempo era rádio, não tinha as mordomias todas que têm hoje [...], a locadora pra jogar. Aquilo ali parece que tira do ritmo do estudo. Alguma coisa é importante, abre a mente da criança, mas ao mesmo tempo ela leva pra outro lado”.

De acordo com a mãe do Gabriel “a única diferença é que eles estão comigo né, e eu não fui criada com a minha mãe. No momento que o meu pai morreu, um mês depois eu vim pra cá pra Pelotas [...]. Aí eu fiquei com a minha tia”. Depois segue elencando outras diferenças que percebe entre a sua infância e a de seus filhos:

Ah, era bem diferente. Os brinquedos de antes não tinha [...]. Agora tem muita maldade nos brinquedos, a estupidez dos brinquedos deles já é bem diferente. Eles inventaram uma brincadeira que se um não vê o outro primeiro, o que vê primeiro tem que dar um chute ou um tapa. [...] Ali no colégio o que tu mais vê é isso aí né? [...]. Ah bem diferente! Tudo é diferente! [...]. Ah eu sou muito de brigar com eles mesmo, mas se eu falar eles respeitam. Nem que eu bote de castigo ou dou uns tapas de vez em quando, mas isso aí é normal. Mas pelo menos que eu sei eu não tenho muita queixa assim sabe, dos outros deles. De má criação, essas coisas assim, se um adulto fala com eles, eles respeitam. Não é sempre, mas lá de vez em quando tem uma queixinha ou outra, mas aí eu tiro de letra (mãe do Gabriel).

A primeira diferença apontada pela mãe do João são os castigos: “Ah muito diferente! [...] Na minha época se a gente fizesse o que essas crianças fazem com as professoras na sala de aula eles não iam ficar uma semana numa aula. Ou eles iam parar dentro da secretaria ou ficavam atrás da porta ajoelhada no milho, na tampinha”. Outra diferença levantada por ela diz respeito à relação criança e adultos: “Ah não, deus me livre! Se chegasse uma pessoa em casa pra conversar com o pai ou a mãe ou nós ia pra o quarto ou nós ficava sentado sem se meter na conversa. Hoje em dia não, os filhos se metem que a gente tem que está mandando eles ficar quieto”. Em seguida ela segue comentando sobre as diferenças entre as ‘infâncias’: “Essas brincadeiras que eles fazem no colégio, essas crianças, de uma agarra o outro, empurra e chuta e coisa, isso nada disso tinha na minha época. Eu digo naquele tempo era melhor até o colégio”.

A mãe da Lúcia ressalta as facilidades das suas filhas em relação a sua infância:

Ah, no meu tempo era mais difícil, hoje eu acho assim, elas têm tudo que eu nunca tive. [...] Bah! Eu mesmo disse pra elas, com a idade dessa outra eu já trabalhava em casa de família pra ajudar a mãe em casa porque eu tinha três irmãos pequenos [...], eu sou a mais velha [a filha menor começa a chorar]. Aí eu tinha que ajudar [...], eu não tive infância assim, era tudo difícil. Eu acho que era muito difícil, elas têm muita mordomia.

Já para a mãe do Paulo, “algumas brincadeiras são parecidas agora [...]. Brincadeira de boneca, essas coisas, de carrinho, jogo de unha, de bolinha, esses pião hoje não é mais, eles chamam de *blay-blade* [...]”. Diz estranhar a educação: “Hoje em dia eles dizem, não palavrão pesado, mas dizem alguma coisa que na nossa época a gente não dizia né. É que hoje eles têm mais liberdade [...]. O que era difícil antigamente acontecer, até entre crianças era difícil”.

Considera que o aprendizado melhorou em relação a sua época, em compensação os professores perderam os direitos:

Eu acredito que melhorou. [...]. O que eu não gosto de agora, porque eu já tenho filho quase adolescente, é [...], como é que eu vou te dizer assim [...], a professora hoje em dia não tem direitos mais dentro da sala de aula e eu estranho e eles sabem disso [...]. Eles tiram um pouco a autoridade né? [...]. Eu acho que ela não tem tanto pulso quanto antigamente, porque antigamente a professora olhava pra gente e a gente tinha, sabia né, respeitava que nem um pai, uma mãe, hoje em dia não [...]. Os direitos. Eu acho que fica até mais difícil de ensinar nesse ponto, porque tem crianças que são bem difíceis, né? (mãe do Paulo).

Pergunto também em relação à televisão: “Assistia bastante TV, mas só que era mais programa infantil assim, não tinha tanta informação quanto tem agora”.

A mãe da Sofia considera que não há ‘nada’ igual entre as infâncias de seu tempo e a de seus filhos:

Eu não consigo olhar os meus filhos agora como eu era, ou como as crianças do meu tempo eram. Ah, eu acho que eles estão horríveis, estão mudados, é muito diferente. Capaz, meu vô tu tinhas que chegar e pedir a benção. A minha mãe, capaz que fosse dizer um nome perto dela e não batia. A minha mãe nunca me deu um tapa e hoje em dia, eu procuro não bater porque não adianta, fica mais revoltado ainda, mas tu pede, tu fala, ‘fulano não faz, não briga no colégio’, é horrível. E se tiver que te dizer qualquer coisa eles te dizem, pode tá quem tiver. [...]. Parece que perderam a educação e isso ficou normal. [...]. Eu acho que antigamente, tá certo que eles eram mais rígidos, mas eu acho que agora com essa história dos direitos das crianças [...]. Certo que as crianças têm que ter direito, mas eu acho que depois daquela história de direitos da criança o troço piorou. [Em seguida acrescenta] eu acho que eu brincava mais (mãe da Sofia).

Retomando, essas mães e pai apontam a importância do registro político ao refletirem sobre a violência, que percebem nas brincadeiras dos seus filhos, e no ‘perigo’ que representa o ‘brincar na rua’. O quanto crianças e adultos estão

desprotegidos, o que de alguma maneira tem a ver com a realidade do mundo que nos cerca e com a virtualidade dos meios de comunicação que disseminam em vários de seus programas cenas e imagens de mais violência (meios esses destacados por uma mãe e um pai como ‘alteradores’ do cotidiano).

Abordam o registro psicológico ao dizerem da importância da atenção e da presença dos pais na criação dos filhos e como percebem e sentem essa diferença, ao mesmo tempo em que alguns questionam a forma de se estabelecer a autoridade com as crianças sem o uso do ‘castigo’ ou das ‘palmadas’.

Discutem o registro pedagógico ao ‘estranharem’ de alguma forma os modos diferentes de se fazer educação nesses diferentes tempos e o modo das pessoas se relacionarem no ato pedagógico (novamente a relação adulto-criança). Alguns vêem essas mudanças com ‘bons’ olhos, como é o caso da mãe do Paulo, a qual considera uma melhora no aprendizado; outros com desconfiança, como a mãe da Sofia que diz que as crianças ‘perderam’ a educação e isso ficou normal; mas de qualquer maneira olham e pensam sobre a educação, tem o que dizer sobre o espaço e o tempo da escola e sobre as relações que aí acontecem, mas sempre no sentido ‘comparativo’ entre as infâncias e não no sentido ‘comungante’ como diz o poeta.

Assim que a criança atinge a ‘idade da razão’, assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser *objetiva* – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser ‘objetivos’. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros (BACHELARD, 2001, p. 101-2, grifo do autor).

E os seus caminhos? Os caminhos de ser criança, no seu devido tempo, ocupando os espaços da rua, da casa e da escola da sua forma, deixando o espontâneo

acontecer? E as suas histórias de criança? E o seu direito de imaginar e contar o mundo? E os seus direitos de acesso aos bens culturais e materiais da nossa sociedade?

Nas falas de mães e pai a presença do inexplicável: as crianças têm mais atenção das mães e dos pais na sua 'criação', como dizem, têm mais liberdade na escola, têm acesso a mais informações, o que 'abre a mente da criança', mas, ao mesmo tempo, são mais agressivas, desrespeitam os adultos, não têm limites, machucam-se nas brincadeiras. O que estará acontecendo com nossas crianças? Talvez as perguntas estejam desfocadas: será mesmo que as crianças têm maior atenção e presença efetiva dos pais no seu cotidiano? Será mesmo que têm mais liberdade na escola, não parece ser isso o que vimos nas falas das crianças? O aumento de informações tem contribuído mesmo para a abertura de suas mentes ou contribui cada vez mais para o 'fechamento' e 'embrutamento' de seus corpos? Talvez devêssemos perguntar o que estará acontecendo com nossa humanidade tão desumana? Se estamos preparando as crianças de acordo com nosso ideal de adultos para que mundo as estamos *empurrando*?

### **6.2.3. Tempos e lugares das brincadeiras do(a) filho(a): crianças sitiadas, mas brincantes**

Apesar dos 'perigos' da rua, da violência apontada por algumas mães na brincadeira dos filhos, das limitações de tempo e espaço, as crianças brincam e as mães e pai observam e falam sobre isso.

A mãe do Artur fala da brincadeira do 'momento' de seu filho: "Agora ele está com um pote de bolinha de gude. Ele vive com as bolinhas de gude". Diz que ele também gosta de jogar futebol e que brinca "geralmente dentro do pátio". Mas segundo

seu irmão o que o Artur mais gosta é de “jogar videogame” (ele indica isso no seu texto apresentado no capítulo anterior).

Segundo o pai da Carolina seus filhos gostam de jogar videogame, brincar na rua: “Gostam mais de brincar, as garças gostam mais de brincar. Os garis que são mais da TV”.

Ao perguntar à mãe do Gabriel se seus filhos vão à pracinha, que fica quase em frente a sua casa, esta responde: “Vão, mas é difícil. Eu não gosto muito de soltar eles por causa que dá muita incomodação [...]. Com as crianças e as pessoas não sabem o que é uma briga de criança e já querem os adultos se envolver, aí já fica ruim, então eu tranco mais eles dentro do pátio” .

Para a mãe do João o que seu filho mais gosta: “Ah, é jogar bola, jogar bolinha [...]. É no meio da rua aqui [...]. Ele adora andar, se o pai dele deixar ele andar a cavalo ele anda. Videogame ele tem paixão também [...]. O João adora. Eu só não tenho aqui em casa, porque se eu já boto um videogame aí ele não vai mais querer ir pra o colégio!”.

A mãe da Lúcia diz que “o mais brinquedo que elas têm brincado é colégio. Até a pequena tem caderno, elas tudo brincam [...], já trouxe um fardo de caderninho pequeno pra dar pra cada uma escrever em casa. Elas gostam muito de escrever. O brinquedo delas o maior de brincar é o colégio”.

A mãe do Paulo comenta que seu filho tem horário para brincar: “Depois que ele chega da escola ele brinca até umas seis e meia, sete horas, assim que eu deixo ele brincar com os colegas, aí depois se ele tem lição ele vai entrar, fazer a lição ou então ele vai vir brincar dentro de casa”. Comenta que o Paulo brinca de “bolinha, bicicleta, essas coisas” e que é muito difícil as crianças irem à pracinha próxima a sua casa: “pra ir a gente tem que ir, porque é muita droga, muita [...]. Não dá. É violento”.

A mãe da Sofia diz preferir levar seus filhos para o centro da cidade para as brincadeiras: “quando eu tenho que levar eu levo eles pra o centro, eu não deixo eles na vila. Algum aniversário, alguma coisa assim, mas aí eu levo pra o centro. Eu levo pra parque, praça do centro, agora nem tem nenhuma que preste”. Pergunto se não leva as crianças na pracinha que fica próxima a sua casa:

Não vou, todo dia tem gente que se pisa [...], não deixo porque eles se misturam, e eu não deixo [...]. Não é se misturar é questão de manter, porque criança na rua é só problema! Os meus são presos [...]. Faz horas que eu estou pra levar eles no parque, mas não tenho dinheiro. Aí eu vou lá na minha mãe que mora lá no Centro, aí a gente sai, de vez em quando caminha um pouco (mãe da Sofia).

As crianças brincam apesar das interdições. Jogam futebol, videogame, brincam de bolinhas de gude, de bonecas, andam de bicicleta, brincam de colégio, como atestam as mães. Mas ao mesmo tempo estão sitiadas: para brincar tem que ser no pátio, pois na rua é perigoso, violento, “é só problema”, além dos adultos não entenderem suas brincadeiras e quererem se envolver, como diz a mãe do Gabriel e além de existirem poucos espaços públicos de lazer condizentes com a necessidade de diversão e segurança necessários às crianças. Mas as crianças precisam *correr soltas, andar a cavalo*, brincar na rua, sujar-se. Na rua é perigoso, na casa não há espaço, na escola não há tempo, onde então?

#### 6.2.4. Por outra breve conclusão

[...] *a infância é o poço do ser*. [...] O poço é um arquétipo, uma das imagens mais graves da alma humana. [...] Um poço marcou a minha primeira infância. Nunca me aproximei dele a não ser com a mão apertada pela mão de um avô. Quem, afinal, estava com medo: o avô ou a criança? (BACHELARD, 2001, p. 109, grifos do autor).

Relaciono essa imagem das *mãos dadas* pensando na figura da professora, da mãe, pai e da criança. Será que é a criança que pede a mão à professora, às mães e pais para ser introduzida no mundo do conhecimento e no mundo da vida (na beira do poço), ou são os adultos que seguram a mão das crianças com medo dos vãos que estas porventura possam alçar? Quando a professora fala que “solta” as crianças no pátio. Quem solta? Quem está prendendo, aprisionando?

Qual será a razão de a professora dizer, em sua fala, nunca ter parado para pensar no que é ser criança, em particular, e na infância, em geral, apesar de atuar cotidianamente, em seu trabalho com crianças? O que a faz distanciar-se dessa maneira? O que a faz resistir as suas experiências de infância? Bachelard (2001, p. 119) ensina que “a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda”. Onde estarão suas *reservas* de infância?

Se prestarmos atenção, alguns fragmentos de infância aparecem nas palavras da professora: quando criança podemos brincar mais, não levar as coisas tão a sério, a gente vive mais solta, começa a conhecer a vida. “A infância se constitui por fragmentos no tempo de um passado indefinido, feixe mal feito de começos vagos” (BACHELARD, 2001, p. 121). E assim comunicamos nossos valores de infância e ao mesmo tempo nos conflitamos com nossos valores de adultos. *Crianças vivem mais soltas*, mas agora como professora-adulta somente, às vezes, eu “solto” as crianças no pátio, mas elas não sabem brincar! *Crianças começam a conhecer a vida*, mas agora como professora-adulta eu não permito que elas conheçam o mundo com seus olhos de criança eu preciso mostrar-lhes o mundo com os meus olhos de adulto, a partir do ponto de vista do meu conhecimento.

As mães e pais, por sua vez, também comunicam seus valores de infância, uma “infância melancólica, uma infância que trazia já a seriedade e a nobreza do humano”



(BACHELARD, 2001, p. 125). Falam que dão mais atenção aos filhos do que tiveram quando criança, que eles respeitavam mais os adultos do que seus filhos, que iam para escola para estudar, que as brincadeiras dos seus filhos e filhas são muito maldosas, que as suas com certeza não eram, que os professores tinham mais pulso para tratar com os alunos na sala de aula do que os professores de hoje.

É como se a criança que fomos insistisse em se esconder no interior do *poço*, com medo de sair, com medo de alçar vôo, com medo de olhar para a criança que está do outro lado e perceber que ela vive num mundo diferente do nosso (nem melhor, nem pior, diferente); vive numa sociedade que tem coragem de falar em direitos, apesar de ainda tão distante do ideal; espera caminhar de ‘mãos dadas’ com as nossas *reservas de infância* para juntas sonharmos os sonhos que nos foram roubados.

Escutar nossas *reservas de infância* e respeitá-las é também um aprendizado, é olharmo-nos como sujeitos constituídos, permanentes, e, ao mesmo tempo, reconhecerno-nos como sujeitos em contínuo processo de constituição, abertos ao mundo e à vida.

As crianças constituem-se sujeitos pela complexidade das ações cotidianas, mas também pelas possibilidades incontáveis de sonhar e imaginar o mundo. Por outro lado, perdem oportunidades de constituírem-se sujeitos pelas interdições da família, da escola, da sociedade – a praça que não pode ser visitada, a brincadeira que não pode ser realizada, a violência que está nas ruas e nas pessoas, os direitos que lhes são roubados, o pensamento que quer fugir e que o adulto cisma em não querer soltar.

Este é um segundo quadro dos sujeitos desta pesquisa. À medida que avançamos nos dados e na reflexão, as possibilidades de interpretação também vão se complexificando, assim como os traços constitutivos das crianças em situação de

dificuldades na escola. Resta-nos completar estes quadros para ampliarmos nossa análise.

## 7 DA ESCOLA: TRAJETÓRIAS, SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS

[...], a principal tarefa da educação intelectual parece ser cada vez mais a de formar o pensamento e não a de povoar a memória (PIAGET).

Este capítulo, o mais longo da tese, faz um passeio pelas trajetórias escolares das mães, pai e professora entrevistados nesta pesquisa, fala dos sentidos desta escola para crianças e adultos e, fundamentalmente, adentra o espaço da escola refletindo sobre as experiências desenvolvidas nele: as diferentes atividades propostas; a forma como têm sido pensados objetivos, conteúdos, avaliação pela professora titular e como os demais sujeitos percebem esses elementos no seu cotidiano; os *outros espaços* pedagógicos – as aulas de apoio, artes, biblioteca e educação física e, por fim, como estão organizados os espaços e tempos na escola.

Tenho consciência de que este capítulo ficou bastante extenso, mas em função da riqueza dos dados não quis furtar-me a apresentá-lo assim mesmo, relatando *cenários de aula* e trazendo falas significativas dos sujeitos entrevistados sobre os temas em debate. Assim, sigo compondo meu quadro sobre a constituição das crianças que não estão aprendendo na escola, como sujeitos de conhecimento e de singularidade.

### 7.1. ESCOLARIDADE: TRAJETÓRIAS DE MÃES, PAI E PROFESSORA

#### 7.1.1. Trajetória escolar das mães e pai das crianças

Das mães e pai entrevistados, apenas o pai da Carolina e a mãe da Sofia têm o ensino fundamental completo, os demais pararam de estudar antes disso. A mãe do Artur retornou aos estudos no ano da pesquisa (em 2005), no projeto de educação de

jovens e adultos do município. Está na segunda etapa (segunda e terceira séries), estudando à tarde, na mesma escola do seu filho. “Eu tenho idéia de terminar, de seguir estudando”, diz ela. O pai da Carolina diz ter ‘tirado’ o primeiro grau, “depois por burrice parei. Nunca rodei um ano”. As mães do João e do Gabriel estudaram até a quinta série. A mãe da Lúcia explica: “estudei, mas era burra, eu tive muito tempo no colégio e não saí da segunda série. Aí quando eu consegui passar pra terceira eu desisti [...]; desisti pra trabalhar, aí eu não quis mais”. A mãe do Paulo estudou até a sétima série.

Os motivos de terem parado de estudar são vários, mas o central, indicado pelas mães e pai é o fato de terem que trabalhar e a dificuldade de conciliar ambos, trabalho e estudo; depois aparece a gravidez ou a família, como no caso da mãe do Artur (que ficou grávida aos quinze anos, ao retornar aos estudos, cursando um supletivo); a mãe da Sofia que parou os estudos aos dezoito anos (também por gravidez) e a mãe do Paulo, que aponta além do fato de ter começado a trabalhar, o casamento como motivo de ter parado de estudar. As mães do Artur e da Sofia atribuem também à falta de incentivo em casa as suas desistências.

As facilidades e dificuldades na escola comentadas pelas mães e pai versam principalmente sobre três temas básicos: leitura, escrita e matemática.

A mãe do Artur indica a leitura como sua maior dificuldade: “a dificuldade minha era de ler. Um ano só que eu me lembro de ter chegado até o final, quando chegou na hora de ler eu não li [...]. Porque eu tinha muita vergonha quando eu era criança de ler pra um monte de gente. Agora isso eu estou tentando superar”.

O pai da Carolina aponta a matemática como o mais fácil, “matemática pra mim era a melhor matéria”, e diz que não se adaptava muito com ciências. Afirma que sua boa memória facilitou sua aprendizagem: “a facilidade que eu tinha pra prova, eu fazia

um questionário e eu gravava tudo que eu escrevia, tudo que eu botava no papel eu gravava na memória, até hoje é assim”.

A mãe do Gabriel diz ter mais facilidade em matemática, “em português eu não era muito boa, é o caso do Gabriel [risos]. Em português ele é ruim [...]. Ah, na leitura. Depois nas respostas, quem não consegue entender muito a leitura não entende as respostas. Eu era assim”.

A mãe do João aponta suas dificuldades na matemática e no português, mais na leitura do que na escrita: “até eu escrevia, mas não trocava as letras como ele [referindo-se a seu filho] troca. Eu escrevia, mesmo que a resposta saísse errada, mas sabia. Não, o João é ao contrário, ele bota a resposta certa só que ele faz tudo ao contrário”.

A mãe da Lúcia além das dificuldades em conteúdo indica dificuldades materiais para estudar: “Não tinha material direito, era roupa assim, a mãe era muito pobre, a mãe era sozinha, aí era tudo muito difícil [...]. Aí tu vai te desgostando, desgostando, de ver os outros têm e tu não tem, aí tu sai, eu digo ‘eu vou trabalhar’”. Mais adiante em sua entrevista pergunto o que ela gostava da escola: “Eu acho que nada [...]. Ah, porque eu não sabia ou era difícil de aprender, não conseguia passar de jeito nenhum”.

A mãe do Paulo indica suas facilidades no português, na geografia, na história e suas dificuldades na matemática:

Eu me atrapalhava muito nas frações, tinha que pedir ajuda, incomodava os professores, mas eles sempre me ajudavam [...]; cheguei a rodar sim, na quinta série. Foi em matemática [...], a dificuldade era minha mesmo, não era com relação ao professor [...]. Eu aprendi o básico que foi necessário, mas ainda assim, claro a matemática do dia-a-dia a gente sabe, né, mas em termos de frações, essas coisas assim eu sempre tive dificuldade, mas aí eu puxava, tentava me lembrar a regrinha e conseguia (mãe do Paulo).

A mãe da Sofia, ao contrário da mãe do Paulo, aponta suas facilidades em matemática e suas dificuldades em português, principalmente na escrita:

Matemática eu sei até hoje. Eu não preciso ir nem muito longe, que eu já tô fazendo a conta e já tô dando o resultado [...]. Português era mais a redação, esse negócio de escrever carta, eu nunca escrevi uma carta. Sempre tive pânico também de ler na frente dos outros [...]. Me atrapalhava, porque às vezes ela mandava ler e eu não conseguia ler. E em redação eu nunca fui boa em ponto, pontuação. Nunca, até hoje (mãe da Sofia).

Nessas primeiras idéias sobre a escolaridade das mães e pai das crianças desta pesquisa aparecem algumas interdições ao aprender, levantadas por elas próprias: a vergonha e o *pânico* em ler; a dificuldade em ler, o que dificulta as respostas esperadas pela escola; as dificuldades materiais; a assunção da responsabilidade por não aprender: *eu não sabia; a dificuldade era minha e não do professor*. Como facilitador da aprendizagem é destacada a boa memória e as ‘comparações’ com as dificuldades dos seus filhos e filhas é inevitável. Ao compararem a ‘escola de hoje’ com a ‘escola do seu tempo’, percebemos em suas falas as alegrias e frustrações das mães e pai com a escola dos seus filhos. Separo tais elementos nos seguintes temas recorrentes nas entrevistas: professores carrascos x professoras relapsas; menos exigências x mais conquistas.

*Professores carrascos X professoras relapsas:*

Quatro mães, além do pai da Carolina colocam a autoridade do professor em questão ao compararem seus tempos de escola.

A mãe do Artur comenta que na sua época tinha uma professora que gritava muito, batia na classe e que as crianças tinham pânico dela: “[...] agora inverteu. As professoras estão mais relapsas por causa que elas não puxam pelos alunos e os alunos

brigam e ameaçam ainda as professoras [...]: ‘Tu não pode gritar comigo porque eu vou pra o conselho tutelar’, muitas crianças fazem isso”.

A mãe da Sofia, em sua entrevista, argumenta na mesma direção da mãe do Artur, apontando, o que ela indica como ‘falta de direitos’ das professoras atualmente:

No colégio não pode bater. O professor perdeu o direito totalmente [...]; tu não pode chegar e puxar uma criança que tu vai pra o conselho tutelar, tu não pode gritar, a mãe quase se descabela chamando de praga, de diabo, disso e daquilo, tu não pode chegar e puxar uma criança e gritar [...], porque acalmar uma sala no interior deve ser horrível, aí tu não tens esse direito. Então, o que a criança vai fazer? Ela vai fazer tudo o que puder no colégio, aí ela vai saber que tu não podes fazer nada, aí tu ficas impotente. E o que acontece? Não aprende (mãe da Sofia).

Já a mãe do Gabriel vai na direção contrária, dizendo que as professoras é que ‘agredem’ as crianças: “porque quando eu estudava nunca ouvi dizer que uma professora agredisse uma criança e aqui já foi feito isso, com ele mesmo [com seu filho]”.

Ambas falam das ‘professoras ameaçadas’ em função dos direitos das crianças amparados em lei (Estatuto da criança e do adolescente) e observados pelo Conselho Tutelar<sup>66</sup>, apesar de duas centrarem o olhar na ‘professora ameaçada’ e uma na ‘criança agredida’. Há aí, no entanto, um contra-senso, na concepção das mães: as professoras ‘perderam direitos’ em função da proteção dada à criança pelo estatuto. Na realidade a discussão deveria girar em torno das questões de autoridade tanto na família, como na escola, na responsabilidade de ambas na educação das crianças e na proteção da infância e não na ‘eliminação’ de direitos. Mas a questão é séria e precisa realmente ser discutida

---

<sup>66</sup> Órgão encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos em lei.

amplamente na sociedade, haja vista as inúmeras cenas de violência contra professoras nas escolas nos últimos tempos, inclusive na escola pesquisada<sup>67</sup>.

Ainda na temática da autoridade do professor, o pai da Carolina lembra do 'professor carrasco' do seu tempo:

Como eu lhe disse tem diferença de anos atrás pra agora. Os professores naquela época, eu já vou lhe dizer assim, eles eram carrasco. Eu peguei professor carrasco. O cara chegava a ficar com trauma. O cara tinha medo do professor pra entrar na sala de aula. Eu era um que tinha [...]. Castigavam mesmo. A gente tinha obrigação de fazer, chegava no outro dia e mostrava, o professor corrigia e via se tava certo, o que tava errado (pai da Carolina).

A mãe do João lembra dos castigos corporais da sua época:

Na minha época se a gente fizesse o que essas crianças fazem com as professoras na sala de aula eles não iam ficar uma semana numa aula. Ou eles iam parar dentro da secretaria ou ficavam atrás da porta ajoelhada no milho, na tampinha [...]. Eu me apavoro a educação dessas crianças com os professores dentro da sala de aula (mãe do João).

Pergunto: o que foi feito da nossa educação, da nossa autoridade de adulto, do nosso respeito mútuo, enfim dos nossos valores? Mas ao mesmo tempo retomo questionamentos já feitos anteriormente: o que tem sido feito com nossos direitos, nosso direito de ser criança, de brincar, de se movimentar, de receber carinho e afeto, com nosso direito humano de amar, de respeitar e de ser respeitado? Estaremos sendo *tirânicos* com os direitos? Eles estarão servindo para ameaçarmo-nos, ao invés de exigí-los com sabedoria?

---

<sup>67</sup> Em março de 2006 uma professora da escola pesquisada (nenhuma das envolvidas nesta pesquisa) foi atingida no olho por cadeirada de aluno, na sala de aula, com graves conseqüências para sua visão. Tal fato teve ampla repercussão nos jornais de circulação local e estadual (vide Diário Popular em 16 de março e Zero Hora em 17 de março do mesmo ano).



*Menos exigências X mais conquistas:*

Um outro tema que aparece nas falas das mães e do pai ao compararem a escola do seu tempo e a de seus filhos diz respeito às exigências (ou falta delas) e às conquistas (ou falta delas).

As mães da Lúcia e do Paulo olham para escola de hoje de forma positiva, vendo conquistas importantes. A mãe da Lúcia exclama: “Ah, hoje é muito melhor né! Hoje é muito melhor, tem agora mesmo essas aulas de apoio que ajuda”.

A mãe do Paulo observa como positivo as melhores condições de participação na escola por parte dos pais e a melhora no acesso a recursos materiais por parte das crianças, ao mesmo tempo em que enxerga, no seu ponto de vista, uma diminuição de exigências na escola:

Eu não acho que seja do mesmo jeito [...]. É diferente assim que a gente tem mais liberdade de conversar com os professores do que antigamente [...]. Eu acho que agora a escola dá mais condições pra gente participar mais né? Antigamente não tinha isso [...]. Eu acho que é bem menos exigido agora [...], desde a higiene do caderno, orelhas, isso aí tudo contava né, hoje em dia não [...]. Tema, lição de casa, não é uma coisa muito exigida assim, não é uma coisa que vem freqüente [...]. Até mesmo assim, aqueles que tinham mais dificuldade eles exigiam mais (mãe do Paulo).

Anteriormente na entrevista ela havia manifestado a melhora do aprendizado na escola de hoje e depois complementa tal idéia: “porque agora a gente tem mais acesso a livros, a coisas que não se tinha antes”. Por outro lado, ela mesma aponta “as crianças não dão mais bola pra isso, eles não se interessam em pegar um livro na biblioteca [...]”. Eu acho que eles não têm tanto interesse por leitura, eu acho que eles estão ali mais é pra passar, exigir, são poucos que estão na escola porque gostam”.

O pai da Carolina e as mães do João e da Sofia, por sua vez, apontam ambos a diminuição da exigência na escola, mas por outro lado, falam da dificuldade do trabalho da professora em sala de aula e da necessidade de ajuda ao seu trabalho.

O pai da Carolina argumenta:

No meu tempo eu saía da escola e eu estudava em casa. O caderno era cheio de tema [...]. Hoje eu já acho muito diferente. Não tem aquele dever de casa [...]. É que a professora não dá pra dizer que a culpada seja a professora, porque não é um, nem dois, são vários. Eu acho o trabalho mais difícil da professora é a primeira série. Tem que ensinar até pegar o lápis [...]. Alguns aprendem, os pais ensinam o abc, as vogal [...]. Eu quando fui pra o colégio já tava, bem dizer, lendo, mas têm uns que não é fácil (pai da Carolina).

A mãe do João fala a respeito do ensino dos professores:

A professora mesmo cansava de pedir pra os pais não ensinar. Isso aí a professora me fala, mas se a gente não ajuda ele vai fazer como? [...]. No meu tempo nós fazíamos, se não soubesse tinha que levar o caderno de volta, a professora ensinava mais um pouco até aquilo a gente aprender bem, não como agora o João traz uma continha de lá se tu não [...]. No meu tempo era assim, a professora mais botava no quadro pra nós ler, agora aqui já é diferente, a professora lê pra eles, pra eles ler depois (mãe do João).

A mãe da Sofia também fala a respeito do ensino, referindo-se ao que ela denomina de 'ensino reduzido':

Agora elas escrevem tudo com letra de forma. As crianças tudo, eu não sei fazer letra de forma. E eu acho que é isso, eu acho que tem coisas que agora não aprendem mais. Que nem o alfabeto, eu acho que tiraram metade das letras [...], eu acho que eles ensinavam mais coisas do que agora, agora parece que reduziram um pouco. É o que eu penso. Não sei bem em que, mas tá reduzido (mãe da Sofia).

Reduziram o ensino, diminuíram as exigências, aumentaram os direitos das crianças, a participação dos pais na escola, como entender todas essas mudanças? Os pais querem mais temas, mais conteúdos, mas a escola do seu tempo, que segundo eles tinha mais tema e mais conteúdo não os ajudou a permanecer nela? Os pais questionam a falta de autoridade dos professores de agora, mas seus professores ‘carrascos’ não os incentivaram a prosseguir os estudos? Por que a impressão que temos em educação é que pensamos sempre do mesmo jeito, sobre os mesmos assuntos. Como diz o psiquiatra Gaiarsa (2006):

Tomando como metáfora a fábula *A lebre e a tartaruga*, na corrida entre o desenvolvimento social e tecnológico – a lebre – e o nosso ensino fundamental – a tartaruga – a distância é tanta que a tartaruga já regrediu às suas origens e virou dinossauro!

Até quando trataremos a educação dessa forma? É claro que não se trata de ‘responsabilizar’ estes pais e mães por essa forma de pensamento, até mesmo porque eles também foram expulsos da escola, sem ter o direito e o acesso ao conhecimento, alijados dos bens econômicos e culturais da sociedade. Cabe a eles, agora, lutarem pelos direitos dos seus filhos, mesmo utilizando-se para isso de argumentos do ‘seu tempo’, até mesmo ‘*dinossáuricos*’, provocando cada vez mais a perda de sentido da escola no presente; relegando esse sentido talvez para o futuro, como veremos nas falas das crianças e deles próprios sobre a importância da escola em suas vidas, no item 7.2.

### **7.1.2. Trajetória escolar e profissional da professora**

A professora titular da turma pesquisada estudou sempre em escola pública. “O ensino fundamental foi tranquilo. Eu fiz um pouco em cada escola”. Comenta que ao cursar o jardim de infância, no início da década de oitenta (1980), estava ansiosa para

aprender a ler e escrever: “eu me lembro que eu não gostava muito porque eu queria era aprender a escrever. Era só pintar, pintar, pintar, é isso que eu me lembro [...]. Eu queria já aprender a ler e escrever”.

Na sua entrevista ressalta sua preferência pela disciplina de matemática ao longo da sua trajetória escolar e indica a influência desse ‘gostar’ no seu trabalho como professora:

Sempre gostei mais de matemática, ainda tinha vontade de fazer uma licenciatura em matemática [...]. Podes ver até aqui na aula, tu não viste que eu sempre puxo pela matemática e como eu passei isso pras crianças? Depois dizem que não passa, o professor sempre passa, como as crianças gostaram da tabuada, eu ensinei brincando a tabuada e eles gostaram, não prestaste atenção nisso? (professora titular).

Por outro lado, a disciplina de estudos sociais não era o seu forte, no ensino fundamental: “Porque tinha que decorar e saber aquelas datas [...]. Eu me lembro que até uma vez eu tirei uma nota muito baixa por causa das tais datas”.

No ensino médio cursou ‘técnico em mecânica’, lembrando-se com satisfação desse período: “[...] a única coisa que marcou na minha vida escolar foi quando eu fiz o ensino médio, foi na escola técnica [...]. Aí eu comecei a gostar muito de Português, comecei a gostar muito de escrever”.

A única lembrança negativa que tem desse período refere-se a um professor e ao falar sobre tal experiência revela, a necessidade de apego (no sentido de atenção) que o professor deve ter ao aluno que apresenta algum tipo de dificuldade em aprender:

Chegava em casa chorando porque eu não conseguia aprender e ele com o jeitão dele [...], eu ficava triste porque eu não conseguia aprender e ele não me dava aquele pontapé, os outros tinham que me ajudar. E às vezes eu tinha que ir fora do horário sozinha, por conta, eu e o computador, era computação, e me virar por conta,

porque não tinha aquele apego ao aluno assim, ou aquele aluno que sabia ele tinha. Eu acho que tem que ser ao contrário, aquele que não sabe é que tu tens que ter, o que sabe, que bom, está bem! Claro, não vais deixar de lado, tem que fazer com que cada vez mais ele avance, mas aquele que está com dificuldade é aquele que eu tenho que ter mais contato. Eu sei que é difícil numa turma de vinte e tantos alunos, mas pelo menos eu tento fazer isso (professora titular).

Após o ensino médio cursou Pedagogia, no ensino superior, ao mesmo tempo em que dava aulas particulares. Questiono porque não fez a licenciatura em matemática, que diz ser sua paixão. Aponta o horário do curso como empecilho para conciliar o estudo e as aulas particulares: “[...] como Pedagogia também eu ia dar aula, como Pedagogia era só à tarde, concentrava à tarde, aí eu escolhi Pedagogia [...]. Eu sustentava a faculdade praticamente com a minha aula, xerox tudo era com a aula particular”.

Sua primeira experiência na profissão, além das aulas particulares, foi numa escola particular de educação infantil. Em 2004 foi para a escola pública onde realizei a pesquisa. Na sua entrevista faz uma rápida comparação entre as realidades das duas escolas: “escola particular é totalmente diferente de uma escola pública [...]. Eu sei que é triste, uma realidade triste de se ver [referindo-se à escola na qual trabalha], mas a criança não sei, a criança parece que valoriza mais, os pais te valorizam mais, valorizam mais o conhecimento, não sei, eu prefiro muito mais a classe popular”.

Ao falar sobre sua experiência com alfabetização revela seu jeito de trabalhar:

Eu sempre digo que eu misturo tudo um pouco, eu me lembro que no meu estágio eu seguia o método da titular, mas modifiquei um pouquinho [...]. No estágio eu trabalhava muito com música, aqui já mudei um pouquinho. Eu trabalhei aqui mais a palavra, não sigo a ordem [...]. Trabalhei a palavra, como eu lia muito o Paulo Freire, não adianta só ler e não colocar em prática, mesmo que não fosse com adultos [...], fazia integrado, pegava outros conteúdos, ainda faço assim, trabalho a 'família' e já aproveito a palavra 'família', festa

junina e já aproveito a 'junina', aí vou desmembrando as palavras e vou fazendo as famílias (professora titular).

Seu principal medo no cotidiano de trabalho é “da criança não aprender [...], medo da criança não aprender e não se dar bem comigo”.

A professora titular expõe seus conflitos e angústias, fala da sua trajetória escolar, relacionando-a com sua experiência profissional e na sua exposição traz algumas de suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem: a de que os professores transmitem o *gosto* ou o desprazer pelos conteúdos; a necessidade de apego do professor ao aluno, principalmente àqueles alunos com dificuldades na escola; seu trabalho com as famílias silábicas na alfabetização; a valorização do conhecimento por parte das crianças e dos pais das classes populares; revelando, por fim, seus medos: um deles quanto à não-aprendizagem dos seus alunos, o outro, ligado às relações afetivas, o das crianças *não se darem bem* com ela.

Dessa maneira, as trajetórias escolares de mães, pai e professora trazem alguns elementos e questionamentos para adentrarmos ao espaço da escola. As mães e pai questionam a falta de autoridade dos professores, a professora, por sua vez, indica a necessidade de afeto/atenção na relação com os alunos. Sobre quais bases devem ser construídas as relações de autoridade entre adulto-criança? Algumas mães e o pai da Carolina apontam a diminuição da exigência na escola e, ao mesmo tempo, a dificuldade do trabalho da professora, pergunto: quais são as exigências da escola para a produção de aprendizes e quais as exigências necessárias para que as crianças realmente aprendam na escola?

As conquistas adquiridas pelos pais nos últimos anos, como a maior participação na vida da escola e a melhoria no acesso a recursos materiais por parte das crianças, também são destacadas por algumas mães. Como tem se dado de fato tal

participação? Por exemplo, a mãe do João diz querer ajudar seu filho em casa, nas tarefas escolares, mas a professora teria solicitado aos pais para não ensinarem seus filhos. Como ajudar então? A participação dos pais na escola não envolveria também entender qual o seu real papel na aprendizagem dos seus filhos e filhas? Como tem se dado a distribuição de recursos materiais às crianças, se cotidianamente observava necessidades básicas em sala de aula, como a falta de lápis para escrever e a de borracha para apagar – talvez por isso o Paulo, ao ser questionado sobre como é que faz para aprender a escrever, tenha dito, em sua entrevista, que é necessário ter lápis e borracha!

Essas são algumas indagações que faço a partir das trajetórias aqui apresentadas. Vamos adiante, refletindo sobre o sentido da escola para as crianças e os pais envolvidos nesta pesquisa, para em seguida então discutirmos as experiências em realização na escola.

## 7.2. O SENTIDO DA ESCOLA

### 7.2.1. O sentido da escola para as crianças

No geral, o sentido da escola para essas crianças não está no aqui e agora, mas no depois: eu aprendo a ler e escrever, para passar. Se eu passo, eu posso ganhar um presente ou posso, no futuro, conseguir ter um trabalho ou simplesmente para enfim, depois de alguns anos “sair do colégio”, como diz a Sofia. Essa é a importância da escola para essas crianças. Vejamos algumas de suas falas:

A Carolina diz: “Ler e escrever é pra se reforçar [...], passar [...]. Passar quer dizer que a gente vai ganhar alguma coisa e a gente pensa que a gente vai rodar e aí a

gente roda e aí a gente não ganha nada”. Segundo ela, se passar vai ganhar “uma bicicleta e uma boneca”.

O Gabriel acha que as coisas que aprende na escola são importantes “porque deve ser bom”. Já o João pensa em relação a uma possível profissão: “pra quando ser caminhoneiro, ir pra algum lugar tem que saber as ruas, o nome da vila, o nome de tudo”.

A Lúcia, já pensando em seu futuro como ‘mãe’ diz: “pra quando nós ter filho, e daí eles mandam bilhete, nós não vamos saber ler”. A professora manda bilhetes para casa e sua mãe precisa ler. O Paulo é mais direto ainda com relação ao sentido da escola: “estudar é importante pra passar, se formar e trabalhar”. Já a Sofia é direta e ‘crua’: “Eu gosto de estudar [...], pra mim passar [...]. Por que eu quero passar? Pra mim sair do colégio e ficar em casa”.

Esse é o sentido da escola para estas crianças! Precisamos dizer mais? Se esvaziamos a escola de sentido, por que esperar ‘grandes sentidos’ nas falas dessas crianças? Elas apenas expressam o que a escola tem representado na vida delas e de suas famílias. A mãe do Paulo, no item anterior, ao falar no desinteresse das crianças em pegar livros na biblioteca, aponta o sentido da escola para estas, no seu ponto de vista: *para passar, exigir, são poucos que estão na escola porque gostam. Gostar de quê?*

Vamos ‘ouvi-las’ sobre o que mais gostam na escola: “ir pra pracinha” (Artur); “ir pro recreio brincar” (Carolina); “eu gosto mais de futebol” (Gabriel); o João mais gosta é de desenhar e jogar bola e menos gosta de fazer historinha; a Lúcia mais gosta é de brincar; “escrever, pintar, fazer continhas e ler” (Paulo); “escrever” (Sofia). Apenas estas duas últimas trazem alguma coisa da sala de aula, mas por outro lado quando pergunto quando é que uma aula é boa, estas mesmas crianças respondem da seguinte



maneira: “aula boa só quando a gente vai dar passeio” (Paulo); para Sofia aula boa é “quando tem física” (referindo-se a aula de educação física).

Portanto, para estas crianças, o prazer na escola não está em aprender, mas principalmente em brincar e movimentar-se. E talvez o mais assustador, no caso destas crianças, é que o espaço e o tempo para brincar (discutido no capítulo “Da infância”) têm sido cada vez mais reduzidos.

Bernard Charlot (2006, p. 16), em entrevista à revista Nova Escola, fala a respeito das crianças francesas: “a maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender”. Na mesma entrevista, Charlot prossegue: “há milhares de motivos pelos quais os jovens imaginam que a escola é o lugar do lazer e não do saber. É importante descobri-los, mais do que criticar”. Alguns desses motivos já apareceram no capítulo anterior. Nessa direção é que vamos ‘incursionar’, neste capítulo, nas ‘coisas da escola’, nas diversas atividades lá praticadas, nos diversos professores envolvidos, nas relações que se dão (ou não se dão) na sala de aula, para tentar entender as razões desses sentidos e como esta escola vai ‘conformando’ certos ‘tipos de sujeitos’ e não outros.

### **7.2.2. Importância da escola para as mães e pai das crianças**

Para as mães e pai das crianças a escola tem outros sentidos, provavelmente derivados da ‘falta’ que sentem da escolaridade em suas vidas. Talvez por essa razão a mãe do Artur diga que a escola “hoje em dia, ajuda em tudo”. Pergunto o que ela acha que poderia ser feito em casa para incentivar o Artur na escola: “agora no momento é tentar acalmar as coisas em casa, porque no mais eu procuro, pego livro, começo a ler historinhas para ele e ele me ajuda a ler”. Ao falar em ‘acalmar as coisas’, ela refere-se

ao processo de separação que está vivendo com o pai do Artur, e que, ao seu ver, tem atrapalhado o processo de aprendizagem do seu filho na escola.

Para o pai da Carolina a escola representa uma herança: “[...] o estudo eu acho que a criança tem que ter na mente que é uma herança que um pai vai deixar, que a mãe vai deixar e que ninguém vai roubar. É a educação, que ninguém tira”. Em sua entrevista ele fala com orgulho do seu pai, que ainda hoje trabalha como motorista de ônibus, e que teria deixado essa herança para ele, “a gente aprende na escola, educação, honestidade, bons exemplos mesmo” e isso realmente ninguém retira de uma pessoa.

Na fala da mãe do Gabriel a esperança na escola ultrapassa a profissão:

Olha [suspira], eu espero que eles sejam pessoas de bem, só isso que eu digo, porque eu não escolho profissão pra os meus filhos e nem a vida deles. Eu dou conselho pra não seguir nesse mundo de roubo, de drogas, é isso que eu quero que eles sejam, pessoas que trabalhem, mas agora a profissão deles eu não posso escolher, né? (mãe do Gabriel).

Pergunto se ela espera que seus filhos sigam adiante na escola: “Ah com certeza! Enquanto eu tiver força, enquanto eu tiver pra dar pra eles, eles vão seguir, até ser alguém na vida”.

A mãe do João fala a partir da necessidade que sente na sua vida em relação ao ler e escrever, mas ao mesmo tempo, não se mostra muito esperançosa com o futuro do seu filho: “importante pra uma pessoa ser alguma coisa na vida hoje é ler e escrever. Se não escreve não adianta. Eu sei por mim, não tem futuro nenhum se tu não souber ler e escrever, eu até hoje escrevo mal, leio mal [...]”. Pergunto se algum dia seu filho falou sobre o que vai ser quando crescer: “ele já disse que vai ser caminhoneiro [sorrindo]”. Indago se tem alguém na família que é caminhoneiro: “na nossa, nem na do pai dele não tem”. “Sinceramente? O João vai ser que nem o pai dele aí, charreteiro! Ele vai adorar

uma charrete, vai adorar um cavalo, ele não faz outra coisa sem ser falar em cavalo dia e noite”.

A mãe da Lúcia conversa com sua filha sobre a importância que vê nos estudos: “ah, eu acho, porque sem estudo não é nada mais, hoje em dia [...]. Ela disse pra mim, ‘eu não vou desistir mãe, eu não vou desistir tão cedo’. Eu acho bom né, porque a cabeça dela já tá [...]”.

A mãe do Paulo destaca a importância da escola na construção de determinados valores e o sonho de que seus filhos concluam a faculdade: “ah é muito importante, em termos de educação é muito, muito importante. Amizade também, companheirismo, saber dividir o material, essas coisas, eu acho muito importante”. Pergunto o que ela espera em relação à escolaridade dos filhos: “ah concluam a faculdade!”

Para a mãe da Sofia a escola vai ajudar seus filhos “eu acho que na educação, porque o resto vem de casa. Senão vier de casa não vai adiantar. Não adianta. Aí a escola vai ser só um lugar que eles vêm de tarde”.

Sentidos diversos, mas carregados de esperanças e, ao mesmo tempo, de frustrações, por seus tempos, suas histórias de vida e suas impossibilidades na vida, pelas oportunidades negadas e pelas exclusões vividas. As mães e pai esperam muito da escola, esperam o que não tiveram: educação; ter acesso ao mundo letrado; construção de valores; formação de *peçoas de bem*. E a escola, o que está proporcionando para estas crianças?

As mães e pai nas entrevistas falam sobre sua participação na vida da escola dos seus filhos e filhas e sobre o conhecimento das professoras e de suas práticas. As mães são, efetivamente, as que mais participam do cotidiano e, segundo elas próprias, a participação se dá prioritariamente por intermédio de reuniões, ou bilhetes que a professora coloca nos cadernos dos alunos, com avisos gerais. O pai da Carolina alega

dificuldade em participar em função da incompatibilidade entre os horários de reuniões na escola e seu trabalho e argumenta: “de repente poderia ter um horário, como é que eu vou dizer, até noturno, uma reunião pelo menos uma vez”.

A participação das mães se restringe às reuniões trimestrais na sala de aula, para entrega das notas e provas das crianças, algumas festas promovidas pela escola ou na entrada e saída dos turnos de aula, quando, às vezes, conversam com a professora, principalmente sobre o horário de saída das crianças, o qual muda muito em função do mau tempo, ou por falta de professores. A preocupação demonstrada pelas mães, ao irem à escola, como a mãe do Gabriel alega é “quando tiver alguma coisa de errado”, normalmente para controlar o comportamento dos seus filhos, bem menos para saber o que o filho está aprendendo ou como está se desenvolvendo.

Quanto ao conhecimento das professoras que atuam na turma dos filhos e das práticas da escola a relação prioritária é com a professora titular, com as demais (de artes, biblioteca, educação física, apoio) não acontece sistematicamente, apenas sabem de algumas atividades por intermédio das crianças. Até mesmo porque nas reuniões somente a professora titular participa, conduzindo a mesma. Na realidade, essa falta de interação com as professoras não é *privilégio* das mães, como observaremos, logo em seguida, também as professoras trocam poucas informações entre elas a respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula.

No geral, as mães da turma observada, dão um jeito em participar na vida da escola. Algumas mais solidárias, com as dificuldades enfrentadas pelas professoras em seu trabalho, outras, menos pacientes, indo na escola apenas para cobrar atitudes das professoras e, às vezes, desrespeitando as mesmas no tratamento dispensado a elas. Percebe-se um *toma lá da cá*. As mães, normalmente são chamadas para ouvirem

reclamações dos seus filhos, elas por sua vez, cobram na mesma moeda atitudes da escola e das professoras.

### 7.3. DA SALA DE AULA

#### 7.3.1. Atividades de sala de aula

As atividades em sala de aula giram em torno, fundamentalmente, de folhas mimeografadas, os ditos *trabalhinhos*. “Folhinhas, eles têm loucuras por folhinhas” (professora titular). As folhas trazem atividades semelhantes sobre os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Ditados, escrita de frases com as palavras do ditado, operações de adição e subtração, unidades e dezenas, textos sobre determinado conteúdo (por exemplo, Tiradentes, Jesus), listas de palavras com determinada ‘dificuldade’ ortográfica (palavras com ‘gue’ e ‘gui’), pequenas imagens para as crianças escreverem textos a partir delas (esse tipo de trabalho aconteceu poucas vezes nos dias em que fui observar).

Apenas em dois encontros dos quais participei apareceu uma atividade de ‘palavras cruzadas’ nas folhas. Numa dessas vezes as crianças tinham que escrever ‘antônimos’ e a impressão que fiquei é a de que era a primeira vez que as crianças faziam palavras cruzadas como atividade e já estávamos no mês de junho. A professora, em sua entrevista, faz menção também a uma atividade de ‘caça-palavras’ como sendo novidade para as crianças: “outro dia eu trouxe um caça-palavras, eles nunca tinham feito e adoraram, acho que vou fazer mais”.

Os *trabalhinhos* são as atividades mais indicadas pelas crianças em suas entrevistas. O Gabriel diz gostar de fazer “bastante trabalhinho”. A Lúcia prefere

quando fazem “mais trabalhinho [...]”. Nós faz folhinha de pintar, folhinha de mais ou menos”. O Paulo também “eu gosto de fazer mais trabalhinho”. A Carolina e a Sofia preferem aula quando tem trabalhinho ao invés de ficar ouvindo a professora falar.

As atividades de copiar do quadro também acontecem, mas em número menor de vezes. “Copiar do quadro pra eles é um [...], é um ou dois que gostam, até acho estranho” (professora titular). As atividades são semelhantes às das folhinhas e a maioria das crianças demora bastante tempo para copiá-las, como relatado no diário de campo.

#### CENAS DE AULA

Atividades de matemática no quadro. Em seguida a professora coloca também no quadro uma ‘adivinhação’. Escreve uma outra atividade, que também trata de uma adivinhação, só que não consegue completar a mesma, pois teria que apagar o outro lado do quadro para dar continuidade e a maioria das crianças ainda não havia copiado. Diz aos alunos que é importante eles copiarem do quadro, pois na terceira série a professora vai cobrar. No final da aula (às 15:45) uma grande parte dos alunos não havia copiado nem a metade do quadro (Diário de campo, 16 de junho de 2005).

As atividades de produção de texto não são regras. Em alguns dias, a professora entrega algumas folhas em branco ou com linhas para as crianças escreverem sobre determinado tema (a festa junina, a semana da criança) ou uma folha com um título prévio (‘meu sonho’, por exemplo), na qual as crianças devem desenvolver sobre aquele assunto proposto. Em outros dias, ela entrega uma imagem (de um pintinho e de uma flor) a partir da qual as crianças criam uma história. Em sua entrevista esta relata que os alunos não têm o *hábito* da escrita: “eles não têm esse hábito [...]. Eu estou fazendo a

pastinha<sup>68</sup> né? E eles não têm esse hábito, tu falas em escrever, chega a dar uma coisa, é a verdadeira preguiça de escrever [...], o texto deles era uma frase, duas e não avançou muito esse ano ainda”.

Pergunto: as crianças “não têm o hábito” da escrita, mas a escola não deveria incentivar tal prática? “Preguiça de escrever” ou falta de ‘motivos’? É interessante observar que em seguida, na entrevista, a professora fala da necessidade de se ter razões para a escrita:

*Não adianta dizer, 'ah primeira série, vai ler e escrever', mas por que ler e escrever? Ela tem que saber o porquê daquilo ali. Senão ela não sabe nem o que ela está fazendo ali, fica uma coisa mecânica, fico lendo o 'ba-be-bi-bo-bu', tá e aí? Pra que esse 'ba-be-bi-bo-bu'? Acho que no momento que ela sabe o porquê ela até entende a explicação e a explicação também tem que chegar no nível dela, por isso que eu digo, é sempre bom conhecer a criança (professora titular).*

Nos dias em que observei, apenas duas vezes presenciei as crianças utilizando os livros didáticos que ficam num armário na sala de aula: uma das vezes foi num trabalho sobre a “unidade monetária” e noutra vez as crianças tinham que copiar um texto do livro no caderno e responder algumas questões (as quais no livro eram para ser respondidas ‘oralmente’, o que atrapalhou as crianças na hora de responder).

Em sua entrevista a professora diz usar pouco o livro didático:

*Uso, pra tirar textos quando eu acho um texto bom, na parte de gramática, cálculos, senão cálculos eu mesmo invento. Têm os livros bons [...], mas eu não uso quase [...]. Ficam na sala de aula. Às vezes eu dou como tema [...]. Aí eles levam, copiam [...]. Mas se eu às vezes quero trabalhar com eles, como é que eles vão carregar quatro, cinco livros na pasta? Senão eu tenho que avisar,*

---

<sup>68</sup> A ‘pasta’ a que a professora se refere é onde ela guarda os textos produzidos pelas crianças, com a intenção de entregar aos pais no final do ano.

dois dias antes, 'ó, tem que trazer o livro'. Então deixo aí, quando eu uso, guardo no armário. Até porque os da segunda série têm que devolver no final do ano né? Da primeira série não, mas os da segunda série têm que devolver (professora titular).

Ao longo do ano e sempre tendo como referência os dias observados, duas atividades merecem destaque, por provocarem uma outra forma de participação das crianças em aula e uma outra forma de envolvimento do seu pensamento: uma atividade de confecção da maquete de uma "fazenda", com casas, galpões, cocheiras, árvores e, inclusive, uma pequena estrada com carrinhos no centro da mesma, confeccionada pela professora e pelas crianças e a correção coletiva de textos produzidos pelas crianças em aula. Relato esses dois momentos a seguir.

#### CENAS DE AULA I

"Como é mesmo o nome daquilo que tem uma cerca na volta e mato no meio?" (aluna, 2ª série).

No dia da confecção da maquete, desde a entrada na escola já começo a observar alguma coisa diferente. As crianças aguardam a professora, carregadas de materiais diferentes: pedaços de isopor, caixas de papelão, caixas de leite, folhas de jornal, tampinhas, palitos, ervas, entre outras coisas para fazerem a maquete.

Já na entrada pergunto a uma aluna, que segura um pedaço de isopor, o que iriam fazer em aula, foi quando ela tentou me explicar com uma pergunta: "Como é mesmo o nome daquilo que tem uma cerca na volta e mato no meio?". Apenas com a chegada da professora consegui entender o que fariam: a maquete de uma 'fazenda' (conteúdo trabalhado pela professora em aula).

Na sala de aula a professora pede às crianças que coloquem todo o material que levaram numa mesa ao centro da sala de aula e começa a perguntar o que deve ter numa fazenda. As crianças começam a dizer: cocheira, chiqueiro, trem, casa... A professora diz então que elas devem se organizar em grupos e cada um deve fazer alguma coisa dessas para colocar na fazenda.

As crianças começam a se organizar em pequenos grupos na sala. A professora sai da sala e busca outros materiais na secretaria. Retorna com uma grande folha de isopor, folha de papel pardo, uma lata com algumas tesourinhas, fita crepe, entre outros. Coloca em cima de sua mesa esse material.

Começo a andar pela sala de aula observando o trabalho das crianças.



Num pequeno grupo o João e o Roberto brincam com alguns animais de plástico que haviam levado. Em outro grupo o Renato diz estar fazendo uma cocheira e o Gabriel um chiqueiro (ambos recortando pequenas caixas de papel).

A Lúcia, a Laura e a Alice tentam fazer juntas o que elas chamam da “casa principal” da fazenda. Ouço a Lúcia dizer para a Laura: “Eu vou fazer a minha casa sozinha, a Alice só quer fazer do jeito dela”.

Na mesa da professora, esta cercada pelo Marcos, Carlos e Ana, forra o isopor com uma folha de papel jornal e começa a colocar em volta palitos coloridos, representando a cerca na volta da fazenda.

No canto esquerdo da sala (onde havia colocado minha pasta ao chegar na aula) estão a Moema, a Taís e a Carolina, cada uma fazendo sua própria casa, com caixas de leite e outros papéis.

Numa outra cadeira, mais no centro da sala vejo o Artur recortando uma caixa de leite. Pergunto a ele: “Tu estás fazendo o que Artur?” Ele diz: “Eu estou tentando fazer uma casa. Vou cortar umas folhas, fazer uma janela e fazer um telhado”.

Próximo a ele o Gabriel segue recortando uma pequena caixa de papel, dizendo agora que está fazendo uma cocheira (antes havia me dito estar fazendo um chiqueiro).

Nesse meio tempo a Laura me chama pedindo ajuda para colar algumas paredes da casa que ela e a Alice estão tentando fazer. Vou até sua mesa e as ajudo. Enquanto estou colando algumas paredes observo que no fundo da sala estão o Roberto, o Daniel e o Gabriel brincando com algumas tampinhas de garrafa pet, levadas pelo Gabriel (brincam como se fossem bolinhas de gude).

Noutra mesa o Paulo sozinho recorta outra caixa de leite, diz estar fazendo um galpão. O Marcos aproxima-se dele e pergunta: “Posso fazer uma invenção?” Pega uma caixa de leite e diz: “Vou fazer o lago” (começa a fazer, mas depois desiste).

Num outro canto da sala vejo o João também trabalhando sozinho, tenta colar umas caixas de leite, umas nas outras. Pergunto o que está fazendo. “Agora vai ser uma casinha, não vai ser uma cocheira” (um pouco irritado, pois não consegue colar direito as ‘partes da casa’).

O Artur pede-me que o ajude a fazer as janelas da sua casa, entregando-me um pedaço de uma folha de caderno e uma tesoura. Recorto dois pequenos quadrados na folha e digo que desenhe nesses quadrados as janelas e cole nas ‘paredes’ laterais de sua casa. Percebo que ele tem um pouco de dificuldade para fazer algumas linhas horizontais na sua ‘janela’, pois não tem régua. Pego então seu lápis e usando minha lapiseira como régua faço dois traços horizontais e dois traços verticais nos dois quadrados que havia recortado, dizendo a ele para passar um lápis de cor sobre os traços que eu havia feito. Ele passa um lápis azul marinho e cola as ‘pequenas janelas’ na sua casa.

Após ter terminado sua casinha, Artur vai orgulhoso até a mesa da professora para mostrar-lhe sua criação. A professora, que segue fazendo a ‘base’ da fazenda e a cerca não lhe dá muita atenção. Ele volta com sua casa, para sua mesa, um pouco frustrado.

Nesse meio tempo algumas crianças seguem fazendo suas construções, outras merendam, outras brincam (o Gabriel, o Daniel e o Roberto seguem brincando com as tampinhas apesar da professora já ter chamado a atenção deles algumas vezes). O Carlos

mostra-me sua criação: num pequeno quadrado de isopor ‘cravou’ alguns bichos de plástico e dividiu seus espaços com pedaços de fita crepe.

O Artur vem com sua casa e me diz que vai ser uma cocheira. O João (entusiasmado) pega uma vaca das quais havia trazido e coloca dentro da ‘casa’ feita pelo Artur. Cola dentro da casa duas caixas de fósforo, sem a tampa, as quais serão os bebedouros da vaca. Nesse meio tempo o Artur pergunta-me: “Por que quando a vaca é pequena chamam de bezerro?” Respondo que o filhote da vaca é chamado de novilho ou bezerro. Conversamos um pouco sobre animais.

A professora começa juntamente com outras alunas, principalmente a Ana e a Alice, a montar a fazenda com algumas casas já feitas pelas alunas; ela solicita então ao Roberto, Daniel e Gabriel que façam as árvores da fazenda, dando a eles palitos longos, folhas de papel sulfite pretas e verdes. Eles reúnem-se numa mesa e tentam fazê-las. Aproximo-me para vê-los trabalhando e o Gabriel em seguida solicita minha ajuda para fazer a árvore. O ajudado enrolando o papel preto numa das metades do palito (para fazer o caule) e o papel verde na outra metade (rasgando-o em pequenos pedaços para parecer com as folhas da árvore). Enquanto isso ele vai alcançando-me pedaços de fita crepe para colarmos os papéis no palito. Em seguida o Daniel pede minha ajuda também. Faço o mesmo para ele. O Roberto faz sua árvore sozinho. Depois de feitas são ‘cravadas’ na maquete pela professora.

A Carolina aproxima-se pedindo minha ajuda para colar sua casinha. Ajudo-a. Enquanto isso a professora sai da sala mais uma vez. Vou até próximo a sua mesa e olho a maquete que já está praticamente pronta, com casas, galpões, cocheiras, árvores e inclusive uma pequena estrada com carrinhos no centro da fazenda. Algumas crianças estão na volta: a Alice, o Carlos (que fica empurrando-a todo o tempo), a Ana (a qual começa a colar ‘erva’ numa parte da maquete para fazer de conta que é grama), a Taís (entre as quais consigo lembrar).

A professora volta logo em seguida e reclama à Ana por ter colado a ‘erva’ sem consultá-la. Esta começa a chorar, quietinha em sua mesa (a professora precisa conversar com ela depois para que ela pare).

Já são quase 15:30. A professora resolve então levar a maquete para a secretaria para guardá-la (as crianças em seguida teriam aula de artes), pois pretende trabalhar com ela, em setembro, sobre o tema do ‘gaúcho’.

Como a sala de aula está cheia de papéis no chão a professora solicita às crianças que limpem a sala. A Taís pede para buscar a vassoura e sai correndo com outras crianças atrás. As crianças ficam bastante agitadas, algumas recolhem papéis do chão e colocam em sacos plásticos, outras correm pela sala, outras varrem (isso tudo com a professora fora da sala). Eu fico no meio, ajudo a recolher papéis e tento acalmar aquelas que estão a correr na sala. Em vão. Elas só param quando percebem que a professora está se aproximando da sala. (Diário de campo, 21 de julho de 2005).

## CENAS DE AULA II

“Vocês precisam arrumar bem a casa” (professora titular)

Depois de copiar todo o texto no quadro (produzido por um dos alunos da turma) a professora começa a realizar a correção coletiva do mesmo. Logo no título do texto, onde está escrito “O CACHORRA PASIADO”, o Renato e a Ana (dois alunos da

turma) propõem mudar a letra “o” no final da palavra “cachorra”. Fica então “o cachorro”. Quanto à palavra “pasiado” até chegarem na escrita correta passam por várias hipóteses: pasiando – paçando – paziando – passiando. Observo que as sugestões vêm da Lúcia, do Roberto, da Ana, do Paulo (não consigo perceber quem fala o que, pois falam todos juntos), entre outros. A mudança da letra “i”, para a letra “e”, na palavra ‘passiando’ precisa ser explicada pela professora, que chama a atenção que apesar de na fala dizermos ‘passiando’, escreve-se “passeando”.

Dessa forma chega-se ao título ‘correto’ da história: “O cachorro passeando”. E assim a professora procede no decorrer do texto. Onde estava escrito “ÉRA UMA VAS UMA CACHORRINHA”, o Roberto em seguida diz à professora que no lugar de “a” na palavra “vas” é a letra “e”. A professora chama a atenção para o erro no acento da palavra “era” e para a letra “s” no final da palavra “ves” (corrigindo-a). O Marcos e a Alice observam a necessidade de cortar a letra “a” da palavra “uma” e trocar a letra “a” pela letra “o”, no final de “cachorrinha”, ficando então: “Era uma vez um cachorrinho...” A Taís também dá sugestões ao texto.

Observo que enquanto a professora faz a correção do texto no quadro, com o auxílio de alguns alunos, outros permanecem em silêncio (parece que olhando para o quadro), ou estão distraídos, fazendo outras coisas, como a Sofia, a Luciana, a Carolina, o Paulo, o João e o Gabriel que estão próximos a mim. Em alguns momentos conversam baixinho. Numa certa hora a Carolina pede uma borracha emprestada ao João. O Paulo, às vezes, acompanha o trabalho da professora e dá alguma sugestão, outras vezes observo-o distraído, olhando para os lados. Artur não fala nada e copia do quadro. A Ana e o Marcos dão várias sugestões ao texto. Algumas crianças começam a copiar o texto correto na sua folhinha, enquanto a professora segue corrigindo-o no quadro.

“Vocês precisam arrumar bem a casa”, diz a professora, referindo-se a necessidade das crianças aprenderem a corrigir seus textos.

Depois de alguns minutos a professora chega ao final da história. As crianças começam então a copiar o texto corrigido nas linhas em branco, na segunda metade da folha mimeografada (na primeira metade o texto estava escrito conforme seu autor, sem nomeá-lo).

(Diário de campo, 03 de outubro de 2005).

Apesar de podermos fazer algumas observações, ambas as atividades possibilitaram uma participação e um envolvimento das crianças em aula diferentes do cotidiano. A maioria delas ficou um bom tempo bastante concentrada e envolvida nas atividades, construindo suas ‘obras’, dando suas opiniões, pensando em suas hipóteses.

A observação que faço, quanto à atividade de confecção de maquete, e que no dia me causou certa estranheza, foi a pouca exploração pela professora da ‘idéia’ de fazenda, no início do trabalho (fiquei sem saber se ela fez essa discussão em alguma

aula anterior). O que é uma fazenda? Por que a fazenda tem que ser cercada? Quem vive nas fazendas? Quem usufrui o que se produz ali e tantos outros assuntos possíveis de serem debatidos a partir desse tema. Percebo que há pouca fala entre adulto/criança na escola no geral, pouco incentivo à participação de alunos e alunas nas atividades (uma das hipóteses da pesquisa). A professora apenas no início da aula conversou durante alguns minutos sobre o que iriam fazer na maquete, depois ao longo do período ficou na sua mesa confeccionando a 'base' da fazenda e fazendo o cercado. Quase não passeou pela sala para ver o que cada um estava fazendo, para dar sugestões, para ouvir as explicações de como fazem, etc. Apenas no final da tarde falou um pouco com o Gabriel que havia levado umas tampinhas de garrafa *pet* e acabou não usando para nada aí então ela falou que ele poderia ter feito um carrinho, usando as tampas como rodas, mas aí já era tarde. A professora quase não falou com o João, o Gabriel, o Artur, a Carolina e o Paulo; coincidentemente, ou não, as crianças que têm apresentado algum tipo de dificuldade no aprendizado. Ela mais conversa com aquelas crianças que são mais falantes, que, também por coincidência, são as crianças com "sucesso" na escola e que vivem na sua volta.

Quanto à atividade de correção coletiva do texto destaque, apenas, a não participação de algumas crianças na atividade, como se percebe no relato do diário de campo. E mais uma vez, os alunos que não participam da mesma são aqueles que estão em situação de dificuldade na escola, talvez por não perceberem ainda a necessidade na correção ou por não serem desafiados à realização da mesma.

Quanto às práticas de leitura em sala de aula estas acontecem pouco e quando acontecem, normalmente, são leituras individuais feitas na mesa da professora para esta avaliar o andamento dos alunos. Apenas num dia em que observei, a professora realizou o que chamou de 'a hora do conto', onde algumas crianças, indicadas pela professora

leram os livros retirados da biblioteca, numa pequena rodinha, o que não durou mais de quinze minutos. No geral, observei pouco incentivo à leitura das crianças. Nunca presenciei a professora 'lendo' ou 'contando' uma história às crianças em aula, desenvolvendo algum trabalho a partir da leitura de algum livro. As crianças precisam de referências tanto nas práticas de leitura, como nas práticas de escrita. É necessário observar adultos escrevendo, lendo e dando sentido a esse ato, embora saibamos que não seja suficiente esse 'observar' para o desenvolvimento de leitores e escritores. Se a professora, não vê sentido no ler e no escrever como pode pretender incentivar ou motivar isto nos outros?

A idéia da professora, relatada na entrevista, é a de que para incentivar (eu diria, 'forçar') a leitura das crianças ela não deveria 'ler' mais nada em aula, as crianças é que deveriam fazê-lo: "agora tudo que eu trago é eles que lêem, eu não leio mais nada pra eles. Já como eles não têm esse hábito em casa então aqui na aula é tudo eles que lêem, nada eu leio mais pra eles, nome de exercício, nada, é muito difícil eu ler alguma coisa". Essa prática é confirmada pelos alunos João e Paulo em suas entrevistas: "a Sora não lê com nós. Ela não dá nada [...]. Só às vezes ela dá alguma coisa pra ler" (João). O Paulo afirma só ler em aula "quando a gente termina de fazer as coisas".

No entanto, em outra parte da entrevista, a professora fala da importância em incentivar o prazer na leitura:

Eu acho ruim esse tipo de atividade assim, dá o livro pra criança ler, mas aí a criança já tem que ler com o objetivo de responder pergunta. Se ela não gosta, ela vai continuar não gostando, vai ler por obrigação. Eu tenho que dar um livro e convencer ela de que ler é bom, ler pelo prazer de ler, de ter conhecimento, não pra responder perguntas pra o colégio, aí vai de novo ler por dever (professora titular).

Diferente do que diz a professora, duas mães e o pai da Carolina, dentre os sete entrevistados, dizem gostar de ler, além desses a mãe do Artur indica seu filho mais velho como o 'leitor' da casa e a mãe da Lúcia diz ler para as filhas histórias quando estas levam livros da escola, indicando algumas práticas de leitura em casa. Apenas as mães do Gabriel e do João afirmam não gostar de ler.

“Eu sempre gostei de leitura, até o meu pai brigava comigo porque eu levava dez gibis na minha mochila pro colégio, quando eu voltava do colégio eu vinha lendo no ônibus. Eu gostava muito de ler. E gosto até hoje. Eu acho que a leitura é bom” (pai da Carolina).

As mães da Sofia e do Paulo gostam de ler em casa. Esta última diz gostar de ler livros “de literatura”:

Alguns eu tenho, outros eu troco com algumas conhecidas, colegas minhas [...]. Ah, eu já li *O cortiço*, até têm uns ali [indicando-me uma prateleira com livros]. Agora eu estou lendo um novo [levanta-se para pegar o livro]. Eu comecei a ler *A praça da matriz*, que é bem antigo, até é de uma escritora pelotense [alcança-me o livro], Heloísa Assunção Nascimento, faleceu há uns dois ou três meses (mãe do Paulo).

Comenta também já ter pegado livros na Biblioteca Pública de Pelotas. Quanto ao pai do Paulo: “ele gosta também de ler, não é tão assíduo assim, mas ele gosta”. Pergunto a respeito de jornal impresso: “jornal mesmo, acesso a gente tem mais é pelas notícias da TV”. Mais adiante na entrevista diz ler histórias infantis para os filhos.

A mãe da Sofia explica:

Tenho lido agora. Tô lendo o *Elogio da loucura*, um livro muito bom até [...]. Mas é antigo [...]. Muito bom, muito bom. Tem duas histórias [...]. É, é de um filósofo [...]. Eu comprei de uma casa que vende livros antigos, sabe aquelas casas que pegam livros e vendem [...], porque tinha uma amiga minha que dizia que o livro era muito bom [...]. Eu consegui por cinco reais. Um livro bom, em bom estado. Não, eu leio. Eu agora eu tô lendo. [Só não gosta de ler para os outros], bula de remédio, enquanto não leio todinha eu não descanso. O meu negócio mais é ler em público, ou alguém ler o que eu escrevo, aí é pânico (mãe da Sofia).

“Quem gosta de ler mesmo é o Tiago [irmão do Artur]. Ele tá sempre lendo. Quando não tá lendo gibi, tá lendo livro”, diz a mãe do Artur. Comenta que o Artur não leva livros da biblioteca para casa porque não quer: “Eu trouxe uns livrinhos também pra ele, ele não se interessa muito [...]. Esses dias nós vinha no ônibus e ele começou a ler uma placa, aí eu disse pra ele, ‘lê tudo quanto é placa que tu aprende a ler’. Foi só isso que ele leu [...]. Porque no mais eu procuro, pego livro, começo a ler historinhas para ele e ele me ajuda a ler”.

A mãe da Lúcia conta que sua filha gosta de ler em casa: “ela tá sempre lendo, um livro, outra coisa. [...]. Ah, às vezes quando eu tenho um livro, alguma coisa interessante eu leio sim. Até história mesmo, elas às vezes têm trazido do colégio e elas querem que eu leia pra elas. Elas mesmas trazem e eu tenho lido pra elas”.

As mães do Gabriel e do João (das entrevistadas) são as únicas que dizem não gostar de ler: “Não gosto muito [...]. Eu não leio nada [risos]. Só se for muito obrigada a ler, nenhum livro” (mãe do Gabriel). A mãe do João diz: “ah eu não sou muito de ler. Em casa esse aí [referindo-se ao marido] também não tem tempo, mas quando ele vê um livro, uma coisa que o João traz mesmo, aí ele lê pra ele e porque assim pode ser que ele se interesse mais, mas nem assim, não adianta”. Comenta que o João retira livros da biblioteca da escola, mas não os lê em casa, seus pais é que tem que ler para ele.

Costumamos ‘olhar’ para as mães e pais das classes populares como se fossem um todo homogêneo, sem diferenças: “nenhum gosta de ler, nem de escrever”, são “famílias desestruturadas”, “não educam seus filhos”, entre outras idéias que circulam no senso comum. No entanto, ao nos aproximarmos de suas realidades vemos que as situações podem ser outras. Algumas mães desta pesquisa, assim como o único pai, demonstram ler, apesar da dificuldade de acesso aos livros: trocam, compram em sebos, procuram nas bibliotecas, desdobram-se para apropriarem-se do capital cultural, apesar de todos os entraves! Precisamos olhar e escutar os pais e mães de nossos alunos e alunas, e, principalmente, estes últimos, como expressão de uma sociedade diversa e plural na qual os sujeitos se constituem buscando formas de vida decentes, dentro de suas possibilidades.

Nas atividades propostas aos alunos em sala de aula uma postura docente revela-se com suas concepções epistemológicas, pedagógicas e humanas, produzindo atitudes que conformam determinados tipos de sujeitos. Nos próximos itens essa postura tornar-se-á mais clara, mais abrangente, mesmo assim, já podemos levantar alguns elementos para essa reflexão: trabalhos repetitivos feitos ora em folhas mimeografadas, ora em cadernos, preocupando-se mais com a reprodução de um padrão esperado do que com a criação de novas possibilidades de respostas; a construção de sentidos à escola colocada sempre no futuro – aprendam a copiar do quadro em função da cobrança da próxima professora; a construção de estereótipos sobre as crianças e suas famílias proporcionando atitudes desencorajadoras em relação a estas: *não tem o hábito da escrita e da leitura, são preguiçosas, portanto não leio mais para elas*; atividades de criação espontânea das crianças, como a confecção da maquete ou de trabalhos que desafiem seu pensamento, como a correção de um texto, são o extraordinário, a novidade e não o ordinário, o cotidiano; falta de instrumentos didático-pedagógicos,



desde a falta de recursos materiais, até a falta de suporte teórico, para responder as angústias vividas pela professora são alguns desses elementos.

Ambivalências nas atitudes da professora também se fazem presentes: fala da necessidade da criança em ter razões para a escrita, apesar de queixar-se que estas não têm o *hábito* da escrita; diz da importância em desenvolver nestas o prazer de ler pelo conhecimento e não em função das cobranças da escola, mas nega-se a ler em aula, nem histórias, nem poesias, nada; fala da necessidade em conhecer a criança para chegar ao seu nível (o significado desse *nível* será explicitado posteriormente), mas as atividades diárias pouco levam em conta tais *níveis*. Algumas mães também demonstram conflitar-se na forma como lidam com as dificuldades dos seus filhos na escola, esboçando, algumas vezes, atitudes desencorajadoras em relação a estes: as crianças não levam livros da biblioteca porque não querem; não se interessam em ler; não vão conseguir um emprego melhor do que o do pai.

E quanto às crianças? Apenas para lembrar do que mais gostam na escola: futebol, pracinha, brincar, passeio, atividades que envolvem movimento, trocas, criação, jogo. Por que as atividades direcionadas à aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas precisam ser massantes, repetitivas, desagradáveis? Por que não levar em conta as manifestações das crianças? Retomo aqui uma das minhas questões de pesquisa: quais serão as brechas, na relação pedagógica, que permitirão aos professores e aos alunos se revelarem nas suas identidades, nas suas possibilidades e impossibilidades, nas suas diferenças, nas suas marcas? Voltarei a esta questão nas conclusões deste capítulo. Sigamos agora na sala de aula.

### 7.3.2. Dos objetivos e conteúdos

“[...] O objetivo da escola é ir por séries, não adianta, tu quer que a criança passe”, diz a professora em sua entrevista. Apesar de existirem turmas de progressão na escola, na mentalidade dos professores, ainda são as séries e não o aprendizado em si o objetivo da escola. A idéia da ‘progressão’ ainda não foi incorporada nem em suas concepções, nem em suas práticas.

O objetivo que eu tenho, seja qual aula for, o meu objetivo é que a criança saia, termine o ano sabendo muito mais que entrou, cada vez melhor. Não é porque ela é uma criança de vila, que não tem hábitos de leitura que ela não tem que saber ler muito bem. Porque ela não pode um dia se utilizar disso né? Então não é porque ela é criança pobre que ela não tem que saber certos assuntos, eu quero que ela saiba cada vez mais. Então esse é o meu objetivo, que ela saiba cada vez mais. Às vezes coisas que nem são do programa e que eu acho interessante eu trago. Esse é o meu objetivo (professora titular).

A professora repete e traz novos estereótipos: *criança de vila que não tem hábitos de leitura*. Afirma também seu grande objetivo: que a criança saiba cada vez mais. Indago algo simples, mas creio fundamental: ‘mais’ em termos de quantidade ou em termos de qualidade? Se ambos, quem define a qualidade da quantidade, ou seja, quem define os conteúdos e por outro lado, quais as melhores formas de ir ao encontro dos processos de conhecimento das crianças? Do que mais as crianças estão precisando?

Lembrei de uma fala do Gaiarsa (2006, p. 93):

[...] professores não se sintam na obrigação de encher a cabeça nem – desculpem – o saco da criança no mesmo ato. Segundo: não adianta nada empurrar conteúdo, nem para os alunos nem para vocês. Vejam se aprendem a brincar juntos. ‘Vamos aprender juntos. Vamos brincar de aprender’. Vamos ver como se faz para aprender.

Ao refletir sobre os conteúdos desenvolvidos na segunda série a professora traz, mais uma vez, alguns elementos que revelam sua concepção de ensino-aprendizagem. Fala da transmissão de conteúdos via 'explicação', nesse sentido falar de acordo com a linguagem das crianças (segundo seu dialeto) é essencial.

Se eu pegar uma matéria e um conteúdo, vamos supor, de matemática, que exige sempre mais explicação, não adianta [...], o vocabulário, os termos têm que ser diferentes. Tu vais dizer assim, 'ah, estás falando errado', não é que eu esteja falando errado, eu estou falando o português correto na, esqueci o termo, como é que se chama? Quando é de classe social que vai modificando? (professora titular)

Do ponto de vista da professora, se a criança não entende a explicação é porque tem muita dificuldade: "uma forma de explicação ela vai ter que entender, aí só se a dificuldade dela for muito grande!"

Comenta desenvolver os conteúdos sempre partindo de uma "conversa" (mais uma vez a linguagem na 'transmissão' dos conteúdos), trazendo a idéia de que se aprende por meio da impressão de elementos exteriores (os conteúdos) ao sujeito, indo do mais simples ao mais complexo.

Eu sempre trago aquele conteúdo, mas assim, começo conversando com eles, eu gosto de conversar muito com eles, ver o que eles sabem daquele conteúdo, aí o assunto vai aumentando até chegar onde eu quero chegar. Sempre conversando [...]. Conversar bem a linguagem bem deles primeiro, começar do mais fácil pra o mais difícil (professora titular).

Pergunto do mais fácil para o mais difícil do ponto de vista de quem? Mais fácil para quem? Mais difícil para quem? O 'ponto de chegada' é a professora quem define

(“o assunto vai aumentando até chegar onde eu quero chegar”)? “[...] todos sabem atualmente o quanto a noção do simples é relativa a certas mentalidades adultas e como a criança começa pelo global e indiferenciado” (PIAGET, 2003a, p. 145). Isso escrito por Piaget em 1935!

Ao falar das facilidades e dificuldades que sente ao trabalhar os diferentes conteúdos, a professora titular aborda a integração dos mesmos, como “encaixes”, necessitando “puxar” um conteúdo do outro, usando em algum sentido, uma alegoria da ‘cartola do mágico’, como se as idéias saíssem uma das outras como num passe de mágica.

Eu tento trabalhar integrado, não tem porque uma ficar pra trás e acaba sempre ficando pra trás estudos sociais e ciências. Eu até nem digo que seja por dificuldade, mas por interesse, como eu gosto mais da, sem querer a gente vai puxando [...], tu faz um texto e dá tabuada, eu trabalhei com o ninho dos ovos da galinha e lembrei, parece que pra mim é mais fácil ligar, puxar a matemática. Poderia ter puxado ciências não é? [...], tento sempre seguir uma coerência de um conteúdo pra o outro. O programa mesmo, ontem que eu fui olhar o programa pra ver se eu não estava fugindo dele. Aí eu vejo o que está faltando, aí eu tento encaixar um no outro. Aí até me chamou atenção que estudos sociais e ciências eu deixei um pouquinho pra trás, vou tentar puxar de novo agora. (professora titular - sublinhas minhas)

A professora também considera alguns conteúdos como “entraves” ao bom andamento do trabalho, mas não adianta, é preciso “dar” mesmo assim! As exigências curriculares acabam atrapalhando professoras e alunos, mas mesmo assim permanecem nos programas. “[...] eu tenho que dar aula e eu sempre digo assim, ‘não sei porque não tiram as datas do currículo, do programa’, porque está dando um conteúdo, tem aquela data, pára, se não consegue encaixar, nem sempre se consegue encaixar né, tem que parar pra dar” (professora titular).

Em primeiro lugar quem decide o programa? É o aluno? Imagine! Imagine se existe um aluno no MEC pra dizer o que uma criança quer [...]. Mas seria bem interessante conversar com ela para ver suas reações ao que está sendo proposto para lhe ser ensinado. Para saber que cara ela faz (GAIARSA, 2006, p. 109).

Novos elementos vêm agregar-se aos anteriores compondo o quadro de como a professora enxerga o processo ensino-aprendizagem e como desenvolve este, tendo em vista os sujeitos a quem ensina: pretende que a criança saiba cada vez mais e melhor para ‘passar’ de ano (quem sabe aí então teremos melhores índices de aprovação?), não necessariamente para que aprenda. Se aprender, melhor! Pretende desenvolver os conteúdos para crianças cujas hipóteses de pensamento concentram-se no estágio das operações concretas, por meio de explicação oral. Se a criança não entender, a dificuldade é dela! O caminho da aprendizagem é definido segundo o seu ponto de vista do que é mais fácil e do que é mais difícil. A integração de conteúdos é vista como encaixes. Quando olharmos de fato para as crianças e veremos como elas fazem para aprender? Quando ouviremos suas opiniões? Quando aprenderemos juntas ao invés de distanciarmo-nos cada vez mais?

**7.3.3. Das explicações da professora:** “ela explica, só que aí eu esqueço e aí eu vou ter que pensar tudo de novo” (João).

A explicação e a conversa são elementos destacados pela professora ao abordar a forma como desenvolve os conteúdos. Nas entrevistas com as crianças perguntei se elas entendiam as explicações dadas pela professora, se esta fazia perguntas e se falava muito ou pouco em aula.

O Artur diz entender as explicações da professora e que ela “fala pouco”, mas não gostaria que ela falasse mais. Prefere fazer “trabalhinho” a ouvir a professora. O ‘fazer’ é destaque para ele, ao invés do ouvir incessante.

A Carolina comenta às vezes não conseguir entender as explicações da professora, “por causa que eles [os colegas] ficam gritando [...]. Eu peço pra ela falar de novo e ela me xinga”. Quanto às perguntas da professora diz que “tem umas perguntas boas e umas ruins. [...] Boa é fácil [...]. Ruim é quando ela, a palavra é muito grande e a gente não consegue escrever”. Comenta que a professora “fala muito” e que ela poderia falar “menos, por causa que ela grita”.

Quanto às explicações da professora, o Gabriel diz não entender “muito” e quando não entende pede para ela ajudar. Acha bom quando a professora faz perguntas em aula e diz que ela “fala pouco”.

Já o João diz entender “quase tudo” que a professora explica em aula, só que às vezes “esquece” e tem que “pensar tudo de novo”: “eu fico pensando [quando não entende ‘pensa’], aí quando eu não consigo fazer eu faço assim, se tiver errado ela me diz o quê e eu faço, às vezes”. Comenta que a professora não faz perguntas para eles e que gostaria que ela fizesse, acrescenta a isso o fato da professora “falar pouco”. “É falar mais pra nós fazer as coisas mais, é bom fazer um monte de coisas”.

A Lúcia não consegue entender direito as *continhas de dividir* em função da explicação da professora. “Porque eu não sei direito, não aprendi ainda [...]. Quando eu não consigo fazer eu falo pra Sora que eu não consigo e aí depois quando eu não consigo ela me ajuda”. Acha bom quando a professora faz perguntas em aula “porque assim que nós aprende”. Considera que a professora “fala muito” em aula. A Lúcia reafirma a idéia: se eu não aprendi de outro jeito a operação divisão, não vão ser as intermináveis explicações que ‘garantirão’ esse aprendizado.

O Paulo afirma entender as explicações da professora em aula e quando isso não acontece “eu falo pra professora que as gurias ficam conversando”. Acha bom quando a professora faz perguntas e ele sabe respondê-las. Diz que a professora “fala pouco”, mas, ao mesmo tempo, acha isso bom: “eu queria que ela falasse como ela tá falando”.

A Sofia diz que “todo mundo lê, bem alto” quando a professora faz perguntas em aula. Acha que a professora “fala muito” e preferiria que a professora falasse “menos, porque ela não pode ficar gritando”. A professora lhe explica quando ela não consegue entender alguma coisa em aula.

É interessante observar que as meninas deste grupo consideram que a professora “fala muito” e os meninos acham que ela “fala pouco”. Isso daria uma boa investigação! Mas aqui, volto a lembrar do Gaiarsa (2006, p. 105, grifo do autor), num dos subtítulos do seu livro: “comunicação é muito mais do que palavra”:

Além do que as pessoas dizem, há *o modo* de dizer, a cara com que se diz, o olhar a acompanhar a frase, o tom de voz, a atitude, o gesto a acompanhar a declaração. Se vocês isolarem a palavra de todo esse contexto – o gesto, a cara, a situação, o interlocutor –, vão ter exatamente a fala do computador ou do robô, como aparece no cinema. Ele não tem emoção nem expressão – ele só tem palavras. Só palavras – nem música, nem dança, se considerarmos música o tom da voz e dança o gestual que a acompanha.

Talvez seja essa a idéia das crianças ao expressarem que a professora “fala” muito ou pouco. A questão não está no ‘falar’ em si, mas em tudo o que contextualiza essa fala. O que está se comunicando ao ‘não-falar’: no falar pouco dos meninos – pode ser a ‘pouca-presença’ da professora, ou ao ‘falar’ demais: no falar muito das meninas – a presença exacerbada, inclusive pelo tom de voz?

As crianças dizem, a sua maneira, o que consideram importante para aprender: fazer mais e ouvir menos; silêncio para pensar e fazer (apesar de pensar exigir esforço);

ajuda; perguntas; falar na medida do necessário ao comunicar – com o olhar atento, o tom de voz suave, a atitude encorajadora.

A comunicação ‘gestual’ é tão importante para as crianças que uma das formas delas se relacionarem comigo durante a pesquisa foi por intermédio de gestos: mãos no cabelo, abraços, mãos dadas, beijos... Por que será que as mesmas crianças (algumas consideradas “agressivas”, “atacadas”) que dão chutes e pontapés, em certas ocasiões também sabem ser carinhosas e afáveis? Talvez esteja faltando de fato a comunicação – a presença, o olhar, o tempo, a pele, o toque.

Como discutido no item 1.6, sobre as questões de comunicação em Morin, vivemos o paradoxo, de fato uma ironia nos nossos tempos cibernéticos, de comunicação e incomunicabilidade, o que nos faz comunicar é, ao mesmo tempo, o que nos impede de comunicar. Falamos tanto e expressamos tão pouco!

#### **7.3.4. Da avaliação: “pescando” dificuldades**

De acordo com a professora para avaliar as dificuldades das crianças falta tempo para um trabalho mais individualizado, para ‘ver’ como é que as crianças estão em seu aprendizado. “[...] aqui eu vou pescando, popularmente dizendo, quais as dificuldades [...]. Eu olho, claro, estou sempre cuidando, corrijo folhinha por folhinha, mas a gente não consegue pegar bem [...]”.

A professora comenta que no ano anterior elaborava as provas conjuntamente com suas colegas *por fases* de conceitualização da escrita: “prova pra silábicos, pré-silábicos e silábico-alfabéticos, só que a maioria dividiu, pra os silábicos aquela prova e eu não, apliquei as três provas pra todos. Porque aí apareceria bem a diferença de uma



fase pra outra”. Ela faz o que denomina de “prova integrada”, todas as disciplinas juntas na mesma avaliação:

*Se a criança não sabe ler, a nota dela vai ser a mesma em tudo, porque se ela não sabe ler em português, ela não vai saber ler em estudos sociais, não vai saber ler em religião. Matemática, se ela não sabe interpretar um texto, não vai saber interpretar um problema [...]. Eu faço duas provas, duas provas integradas, aí somo e divido por dois e dá a média. Aí aquela média eu dou pra todas as disciplinas (professora titular).*

De acordo com o raciocínio da professora, a prova integrada não lhe permite contradições quanto às notas das crianças. Mas e quanto ao não aprender a ler destas, isso não é conflitante? Ao ser questionada, se considera algum outro trabalho das crianças na avaliação, explica:

*O que eu posso considerar é na hora da correção, vamos supor, a criança errou uma letrinha, alguma coisa. Aí eu lembro do dia a dia, essa criança sabe isso, foi o nervosismo ou foi alguma coisa, aí eu considero [...]. Todos eles eu sei mais ou menos como é que estão. Então na hora eu levo isso em consideração [...]. Não desconsidero o dia a dia entendeste? Mas são os únicos trabalhos que eu faço [...]. Dois em cada trimestre<sup>69</sup> (professora titular).*

Na realidade a falta de tempo é uma constante para as professoras que trabalham quarenta horas semanais com turmas diferentes (duas, no caso do currículo por atividades). Acaba acontecendo o que a professora menciona anteriormente, a alternativa de “pescar” as dificuldades das crianças e tentar ‘pegar no ar’ os problemas, jogando-os para o momento da prova, ainda o grande veredicto.

Em conversa com a professora titular, na aula do dia 16 de novembro, esta comenta que as provas são mesmo para “provar”, pois ela já sabe mais ou menos quem

<sup>69</sup> O ano de 2005 foi o primeiro ano em que a avaliação foi trimestral na escola.

pode passar de ano e quem não pode. Diz-me também sobre as crianças que acha que irão reprovar no final do ano, no caso o Gabriel e o Artur. Pergunto sobre o João, que tenho o achado um tanto ‘distante’ nos últimos tempos. Ela diz que teria conversado com a coordenadora pedagógica e que acha que não adianta deixá-lo repetir a segunda, pois ele não avançaria ‘além disso’<sup>70</sup>. Fala que precisa ver melhor os demais casos.

A ‘expectativa’ (ou falta desta) da professora em relação ao João faz-me pensar que ele, possivelmente, iria para a terceira série numa ‘esperança’ de que avançasse em seu conhecimento ou numa ‘desesperança’ que revela que o aluno não tem muito mais para ‘avançar’ e seria penoso repetir o ano. Por que será que para as crianças de periferia normalmente espera-se o ‘menos’, ao invés de se investir muito mais energia e conhecimento para atingir-se o ‘mais’?

As crianças, no geral, acham “bom e legal” fazer prova, considerando que assim se aprende mais, mas em suas falas prepondera a idéia de passar nas provas para *ganhar coisas boas* (até mesmo a possibilidade de “ir pra rua”, como diz a Carolina) ou para *evitar coisas ruins* (castigos, xingamentos). As mães e pai, por sua vez, mostram estar cientes das notas dos seus filhos, inclusive posicionando-se em relação à aprovação ou não destes. No entanto, trazem dúvidas em relação a quais são realmente os aprendizados de seus filhos e quais suas dificuldades. Em algumas situações percebe-se certo descompasso entre o que a professora fala e o que as mães observam a respeito das crianças.

Para o Artur fazer prova é bom. Não sabe se saiu bem na última prova e nem como estão suas notas. Se as notas ficam baixas a atitude de sua mãe é: “ela pega e faz eu ler, faz eu ler”. Pergunto a sua mãe se considera que o boletim da escola dá informações a respeito do seu filho: “Não, ele só te diz as notas né? [...]”. O último

---

<sup>70</sup> Os três meninos citados pela professora (Gabriel, Artur e João) acabam reprovando, de fato.

boletim, se eu não me engano foi três”. Indago se ela acha que o Artur vai reprovar no fim do ano: “Eu acho que ele vai, eu acho que ele deve. Não só vai como deve. Eu vou pedir pra ela que ela não passe, porque ele não acompanhou nada, nada”.

A Carolina diz ter se saído “um pouco ruim” na última prova feita e para melhorar diz que vai “ler, escrever [...]”. A mãe disse que se eu passar nas provas eu posso ir pra rua, ela disse que se eu não passar, se eu passar eu vou pra Canguçu”. Para o pai da Carolina o boletim “ajuda pra ter uma idéia de como tá o comportamento, de como tá o desenvolvimento [...]”. Eu tenho notado que ela deu uma melhorada”. Pergunto se acha que as crianças vão passar na segunda série: “Um pouco depende deles também, se eles se dedicar mais, estudar mais, brincar menos um pouquinho. Porque têm as férias pra brincar. Brincar tudo bem, mas tirar um tempinho pra estudar um pouquinho [...]. Tem tempo ainda pra se recuperar. Se tá mal em alguma coisa”.

O Gabriel comenta ter conseguido fazer a última prova, “eu só errei duas [...]”. Tava acabando a aula e ela [a professora] pegou as provas”. Acha bom fazer prova, “a gente aprende mais”. Afirma não saber como estão suas notas na escola e que se suas notas forem baixas não sabe o que sua mãe faz, “acho que me dá”.

Ao responder como é que está o último boletim do Gabriel sua mãe diz:

Tá meio ruim. Tá meio ruim não, tá ruim totalmente! [...]. Eu não entendi nada ainda do que ela me falou [aparece a dificuldade de entendimento/comunicação com a professora], nessa última vez que eu fui falar com ela, eu não entendi. Eu disse 'como é que o Gabriel tá?' 'Ah, o Gabriel tá totalmente bem.' Pô, e quando ele vem e me apresenta o boletim com as notas 2,5! A nota mais alta dele é oito, mas em física! Não tem condições! Então eu não entendo o que ela diz que tá bem né? [Comenta saber os dias das provas pelo caderno do filho], ela coloca numa folha no caderno os dias certos das provas, todinhas no caderno (mãe do Gabriel).

O João diz achar legal fazer prova, mas acha que rodou na última: “Na prova eu fiz [leitura] só que não consegui fazer. Eu não consegui ler, aí não fiz, aí só fiz umas coisas [...]. Historinha eu não sei se eu fiz ou não fiz [...]. Eu acho que eu rodei”. Afirma que sua mãe não fará nada quando souber que ele rodou, “ela só vai me xingar”. Não sabe se suas notas estão boas.

A sua mãe comenta que o João não avisa os dias que têm prova na escola: “a professora que me diz um dia antes, ‘olha o João vai ter prova tal dia’, aí ela manda [...]. Mas é difícil que ele estude, não estuda. Não adianta nem forçar ele estudar, ele se prende a chorar e não lê. Acabo deixando porque é pior ainda”. Pergunto como foram as últimas notas no boletim:

Terríveis. Tirou quatro eu acho, em todas elas [...]. Este ano ele vai reprovar [a reprovação anunciada], eu já disse pra ela, mesmo que ele tiver chance de passar, pra passar o João fraco e ele patinar na terceira série eu prefiro que ele rode. Ah, prefiro que ele rode! Vai ser pior ainda. Já na segunda já é um sacrifício, imagina na terceira com o João? Ele já não tem paciência nem com ele mesmo! [...]. No ano passado todos os coleguinhas dele passou, o único que rodou foi ele [...]. Mais pela professora do que por ele passar ou rodar (mãe do João).

A Lúcia não sabe como se saiu nas últimas provas. Se tirar nota baixa “apanha” de sua mãe. Pergunto se ela já apanhou alguma vez por ter tirado nota baixa, ela diz que não, “mas ela disse que se eu rodar, tiver nota baixa eu vou apanhar”. Quanto às notas sua mãe diz que “estão boas”. Se vai dar para a Lúcia passar de ano: “a professora disse que vai”, comenta sua mãe. Questiono se ela acha que o boletim lhe esclarece sobre como sua filha está na escola: “não, diz sim. Se eu tenho alguma dúvida eu pergunto ainda pra ela”.

O Paulo comenta ter se saído “ruim” na última prova feita, “porque umas coisas que eu não conheço, eu tento fazer uns negócios, mas eu não consigo [com a voz

chorosa]”. Em seguida diz achar “bom” fazer prova “porque é bom de passar”. Senão passar roda, “rodar é ruim né?”. Segundo ele suas notas na prova foram “mais ou menos” e quando isso acontece seus pais dizem para “prestar muita atenção”.

A mãe do Paulo comenta que apenas pelo boletim não consegue saber como o filho está na escola: “só conversando com a professora mesmo. Porque a gente vê a nota, ah rodou, mas como é que a gente vai saber o desempenho mesmo, as dificuldades; rodou por que, por que tirou essa nota, porque não fez ou porque realmente tem dificuldade”.

Quanto às notas ela diz:

Estão péssimas. Foram 4,5 ou 4 que ele tirou no bi [...]. A média que ele ficou [...]. Ah, eu acho que ele não tem condições de passar de ano [...]. A gente comenta. Ele diz assim, 'ah, eu vou perder um ano e vou ficar burro', eu digo, 'não, tu não vai ficar burro, tu tens outro ano pra fazer, só que tu não podes repetir os mesmos erros, tem que prestar mais atenção'. Aí ele fica parado, ele pensa, depois ele vem fazer perguntas (mãe do Paulo).

Mais ao final da entrevista reafirma sua idéia de que o Paulo vai repetir o ano: “eu acredito que sim. Porque já ta [...]. É trimestral este ano ainda? [...]. No caso ele teria que tirar dez nas duas provas pra dividir por dois pra concluir. Ele tem que tirar dezoito no caso”.

A Sofia acha ruim fazer prova “eu acho ruim porque a professora bota só, cada coisa ruim”. Diz ter rodado na última prova, “eu não sei se vou passar né?”. Quando pergunto o que sua mãe faz quando ela recebe nota baixa responde: “ela me ensina a ler, escrever, passa coisa pra mim fazer e ela bota coisa difícil”.

A mãe da Sofia é a única que faz críticas à ‘prova integrada’. A respeito do boletim faz o seguinte comentário:

Ela [a professora] faz uma prova, uma semana de prova, aí ela faz assim, por exemplo, português, tudo em três, quatro folhas, só que daí ela pega e faz tudo, entendeste? Não dá um tempo pra eles raciocinar, amanhã tem de matemática, aí ela bota tudo, é problema, é subtração, tudo, aí no outro dia já tem uma outra prova [...]. Eu acho que tinha que ser, por exemplo, uma semana, dois, três dias pra uma, dois, três dias pra outra, pra eles conseguir botar as idéias no lugar e tirar a matemática do português e o português da ciência [...]. É isso que eu acho. Eu até ia comentar com ela esses dias e me esqueci. Sim, porque aí chega no fim da semana eles já não sabem o que é matemática, o que é português, eu acho que isso dá até uma confusão [‘disciplinas separadas’] (mãe da Sofia).

Sobre aprovação ou não no final do ano: “não sei, vamos ver no terceiro bimestre pra ver como é que fica [...]. Eu prefiro que ela passe bem ou repita. Eu queria que ela passasse bem, não vou dizer ‘passa’, chega o ano que vem vai pra uma terceira e não sabe nada, aí rema e rema na terceira e fica de novo. Não adianta” (mãe da Sofia).

As mães (aqui realmente as mães, pois o pai da Carolina não parece acompanhar de perto o andamento da filha na escola, até mesmo porque é sua mãe que vai às reuniões) mostram ter consciência das condições de seus filhos em relação à leitura e à escrita. Apesar das notas estarem baixas no boletim, não são estas exatamente que dizem do ‘não-aprender’ dos filhos, mas o fato das crianças não conseguirem ler e/ou escrever. Definitivamente as mães não querem que seus filhos passem sem aprender, como foi o caso de muitas destas crianças na passagem da primeira para a segunda série no ano anterior, em que a escola, em função de proposta da Secretaria Municipal de Educação, adotou a progressão das turmas nas duas primeiras séries, com a mesma professora.

Sobre tal progressão as mães da Lúcia e da Sofia se posicionam favoravelmente, por razões diferentes, enquanto que as demais demonstram algum tipo de contrariedade. A mãe da Lúcia aponta o fato da professora dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, como positivo: “porque aí certamente ela pega da onde mais ou menos ela

sabe, da onde ela tava mais fraca pra puxar por ela e tudo, eu acho”. A mãe da Sofia considera como uma segunda chance a passagem direta: “[...] eu achei bom, porque no caso ela ia perder o ano né? Então dá mais uma chance, na segunda sim, aí o troço começa a pegar e ela [...]. Tem que ver se tem como passar senão [...]”.

A mãe do Artur não achou boa a progressão:

*Por causa que, ao contrário, ele teve mais dificuldade este ano, porque ele não aprendeu as coisas da primeira série, nem da segunda [...]. Seria melhor pra ele ter repetido a primeira série, ter ido forte pra segunda, porque agora ele não consegue pegar as coisas nem da primeira, nem da segunda e como ele vai fazer de novo uma nova segunda? E se fizer uma terceira ele pode piorar mais ainda [...]. Eu acho até que a escola tá dando bastante incentivo. Mas eu acho que o principal era acabar com esse negócio da mesma professora levar, passar um aluno fraco pra segunda pra seguir com ela, porque não tá dando resultado, tá atrasando as crianças (mãe do Artur).*

A mãe do Gabriel é da mesma opinião: “[...] não sabia nada! A professora passou por passar. Ela disse que ia passar ele pra continuar com ela na mesma turma, mas eu por mim ela não tinha passado ele [...]. Fraco não adianta! Pra passar fraco então que não passe!”

Para a mãe do João o mais difícil nesse processo é o ‘apego’ demasiado que as crianças ficam de suas professoras, o que aconteceu com seu filho: “porque eles se apegam muito à professora desde a primeira até a segunda, quando chegar a terceira série, eles não querem saber da outra professora que vai vir. O João é um! Tu precisas ver como o João se apegou a uma professora da primeira e da segunda série”.<sup>71</sup>

As razões da mãe do Paulo vão na mesma direção das apontadas pela mãe do Artur, o fato das crianças não terem aprendido o suficiente para seguirem adiante:

<sup>71</sup> No caso, uma professora anterior à professora da pesquisa (como já destacado), pois o ano de 2005 foi seu primeiro ano com a turma pesquisada, em que repetiu a segunda série, depois de ter tido a progressão da primeira para a segunda.

Ah, eu preferiria que ele tivesse continuado na primeira [...]. Porque eu acho que ele aprenderia mais [...], algumas coisas a gente teve que ensinar ele em casa, porque ele não aprendeu na primeira, a maioria que passou pra segunda sabia e a gente teve que trabalhar isso com ele em casa [...]. É porque ele não sabia acompanhar. Por isso que eu preferiria que ele tivesse repetido a primeira série. Talvez agora, não sei é o meu ponto de vista, talvez essa dificuldade se ele tivesse continuado na primeira agora na segunda série ele fazia uma segunda mais sólida (mãe do Paulo).

Mais uma vez as mães são claras e lúcidas nas suas opiniões, demonstrando acompanhar o processo de aprendizado de seus filhos e trazem em suas falas, tanto ao serem favoráveis, como ao serem contrárias, o que esperam da escola: que seus filhos aprendam, em séries, em ciclos, ou de que forma seja, mas que aprendam.

Já para a professora titular seguir com os mesmos alunos da primeira para a segunda série significou uma preocupação a menos em desenvolver conteúdos:

Como eu sabia o ano passado que eu ia continuar com essa turma, eu não me preocupei em cumprir conteúdo, porque eu sabia que ia poder fazer a seqüência com eles [...], então este ano no início, principalmente, não deixou de ser uma primeira série, eu terminei de alfabetizar e depois é só seguir, porque o conteúdo da primeira e da segunda não deixa de ser o mesmo, só muda a dificuldade (professora titular).

Aqui novamente a idéia do conhecimento apenas como conteúdo, em que basta assimilarmos conteúdos, dos mais simples aos mais complexos, para aprendermos. Que peso os conteúdos exercem na vida da professora! Como discutido no capítulo dois, na escola os conteúdos acabam constituindo fins em si mesmos, quando na realidade deveriam favorecer a construção de estruturas.



A impressão que dá, pela seqüência da fala da professora, é que apenas se posterga a reprovação das crianças, ao invés delas reprovarem no final da primeira série, eu levo-as um pouco 'mais longe', até o final da segunda ou da terceira:

Eu conversei com os pais, que eles passariam comigo pra segunda série pra terminar de se alfabetizar, na progressão, mas o que eu queria, eles alfabetizados, mesmo que não tivessem chance de passar pra terceira fariam uma segunda série novamente, mas alfabetizados, num nível de uma segunda série [...], porque repetir uma segunda série ainda não estando alfabetizado é mais complicado (professora titular).

A única desvantagem que a professora vê na progressão é a mesma que a mãe do João destaca - o apego das crianças com a professora:

O apego tem as vantagens e desvantagens. Agora mesmo eles já estão perguntando pra mim se sou eu que vou pra terceira série com eles, então pra eles, na hora de trocar a professora no início do ano que vem, eles vão sentir. Eu acho que é a única desvantagem. Pra aprendizagem eu não vejo desvantagem, só vejo vantagem (professora titular).

A vantagem destacada pela professora é o maior tempo das crianças para se alfabetizar, "ela tem mais um ano pra terminar de se alfabetizar, não precisa ter aquele um ano só" e o conhecimento mútuo entre professores e alunos: "eu já conheço as crianças, já sei que nível elas estão, mesmo aquelas que não estão bem. Elas já me conhecem, já sabem como é que é meu ritmo, minha rotina, eu acho que tudo isso ajuda o processo".

Quais os elementos envolvidos na avaliação segundo os sujeitos pesquisados? Segundo a professora, um primeiro entrave é a falta de tempo para uma avaliação mais qualitativa e a preocupação em dar respostas às exigências de notas na escola, realizando dessa forma o que ela chama de "prova integrada". Se as crianças não lêem,

não conseguirão responder nenhuma questão de nenhuma disciplina e ponto final, não haverá contradição nas notas no boletim. Até mesmo porque o que indica as condições de aprendizagem das crianças não é a prova, mas a caminhada percorrida pelos alunos. Nesse sentido, a prova é apenas um documento que serve para demonstrar aos outros (*provar* como diz a professora) o quanto àquela criança não sabe! Para que, pergunto eu? A avaliação não deveria servir para um conhecimento aprofundado das capacidades e dificuldades do sujeito para enriquecer o planejamento e o encaminhamento das propostas de trabalho pedagógico? Ou será que a sala de aula virou de vez uma pantomima: fingimos que ensinamos, as crianças fingem que aprendem e depois fingimos que avaliamos e, como um grande final, fingimos que aprovamos?

As crianças reproduzem o que ouvem: é bom fazer prova para passar, se passar ganha liberdade (pode ir pra rua), se rodar ganha castigo (apanha). No entanto, percebem que não conseguem fazer o que é exigido nas provas, no tempo da escola e acabam resistindo em estudar, como indica a mãe do João, que diz não adiantar muito saber qual o dia da prova, pois seu filho “se prende a chorar e não lê”.

As mães não querem que seus filhos passem sem aprender, “fracos”, como elas mesmas dizem, percebem algumas vezes descompasso entre o que a professora diz, ou o que as notas do boletim mostram e o que vêem na aprendizagem dos seus filhos, apresentam dúvidas quanto ao desenvolvimento destes, querem, acima de tudo, que os filhos passem, mas *sabendo*, pois já sentiram na pele o que significa reprovar, não conseguir ler e escrever, entre outras experiências de fracasso vividas por estas. Para que isso não aconteça reproduzem também o discurso da escola: se as crianças estudarem mais e brincarem menos passam (mais uma vez o brinquedo relegado); a reprovação já é anunciada pelas notas; as crianças precisam prestar mais atenção e não repetir os mesmos erros, apesar da escola poder repetir os mesmos conteúdos, da mesma

forma; as disciplinas devem seguir separadas, cada uma em seu lugar para não gerarem confusões; as professoras devem mudar, ano após ano, para não causarem *apego* nas crianças.

Preocupa-me a forma como é tratada a aprovação ou não dos alunos na escola. Essa questão é sempre difícil, pois não sou favorável às intermináveis reprovações, mas o principal, no meu ponto de vista, não está no ser aprovado ou não, mas sim, fundamentalmente, no aprender, e vejo que as crianças estão aprendendo cada vez menos. Algumas dessas crianças que a professora pretende encaminhar para a terceira série (conforme seu relato no diário de campo, em 16 de novembro de 2005) estão apenas *alfabéticas*, como acompanharão uma terceira série? Provavelmente irão até uma quarta-série desse jeito, aos *trancos e barrancos* e depois as demais séries do ensino fundamental, quando enfrentarão diferentes professores é que os ‘expulsarão’ da lógica da escola. Questão séria, difícil e complexa! Estará a escola produzindo ‘analfabetos’? Pessoas com medo de escrever, com ‘pânico’ em ler, com vergonha de se expressar em diferentes linguagens, pois todas são de alguma forma ‘sacrificadas’ na escola: a escrita e a leitura com seus vazios de sentido; o desenho com a sua falta de espaço, apenas a ‘pintura’ de desenhos feitos; a cópia de textos já escritos e a leitura de algo sem sentido? Que leitores e escritores estarão formando na escola? Que sujeitos de direitos e de liberdades? Que sujeitos de vontade e de ação?

**7.3.5. Aulas de apoio:** “o que nós não sabe a professora passa de novo pra nós aprender” (Lúcia)

As aulas de apoio acontecem duas vezes por semana, no horário inverso ao turno de aula dos alunos. Para lá são encaminhados, pelas professoras das turmas, os alunos

com dificuldades – no máximo sete alunos por turma, em função do pessoal e do espaço físico – de primeira e segunda série. Três professoras atuam nesse espaço, cada uma atendendo um único grupo de sete alunos, mas os três grupos ocupam a mesma sala de aula, no mesmo período. Cada grupo de alunos ocupa um canto da sala, organizado por grupos de classes, todas juntas, formando grandes mesas. Cada aula tem a duração de uma hora e quinze minutos.

Na entrevista com a professora titular indago sobre as crianças que estão no apoio:

São sete por turma [...], é o número de vagas. Cada professor pode colocar sete alunos. É que os meus deu acaso que eram sete mesmo [...]. Eu acho que mesmo que surgisse vaga eu não colocaria nenhum [...], são crianças que têm dificuldades, aquela dificuldade assim, de uma pessoa sentar do lado. Claro o apoio são menos crianças, então é mais fácil de ter um acompanhamento. O Gabriel às vezes me dá vontade de pegar e sentar só eu e ele, o Artur também é o tipo de criança, como eu dou aula particular tenho isso né? Dá vontade de sentar do lado e ficar (professora titular, sublinhas minhas).

Ao ser questionada sobre seu envolvimento com as aulas de apoio responde:

Nunca vi as atividades [...]. Eu acredito que ficam no apoio [os cadernos das crianças]. Eu nunca perguntei até isso aí, como elas trabalham, eu nunca me envolvi. Elas perguntam o que a professora titular tem preferência que trabalhe, quais as necessidades, ontem mesmo eu mandei pela coordenadora o que eu queria, que ela queria saber, de cada turma, tanto da primeira quanto da segunda. E aí elas trabalham e eu nem me envolvo (professora titular).

A idéia que se depreende da fala da professora é a de que se ‘envolver’ significa ‘xeretar’ o trabalho do outro. Eu não me ‘envolvo’ com o teu trabalho, ou seja, não questiono, não discuto, não reflito; tu não te ‘envolves’ com o meu! Seguimos cada qual

fazendo o seu trabalho e ao final vemos no que vai dar! Sabemos que essa falta de integração, muitas vezes acontece por escassez de tempo na carga horária dos professores, mas neste caso não foi essa a razão apontada para a falta de envolvimento no trabalho do apoio. Aqui falta o necessário diálogo entre os profissionais que atuam com as crianças para realmente as ajudarem em suas dificuldades.

Observei quatro aulas do apoio<sup>72</sup>, durante o segundo semestre letivo de 2005. Apenas quatro crianças encaminhadas pela professora estavam comparecendo aos encontros e, destas, apenas três pertenciam ao grupo das sete encaminhadas pela professora no início do ano: o Paulo, o Artur e a Lúcia (do grupo das sete) e o Marcos (o qual foi encaminhado durante o ano pela professora).

Na primeira observação que faço nesse espaço estão presentes o Paulo e o Marcos. Aproveito para olhar os cadernos das crianças. Nos cadernos têm atividades escritas pelas crianças e algumas folhas mimeografadas coladas. No geral, as atividades são parecidas com as feitas em aula: ditado, escrita de frases com as palavras do ditado, pequenos textos com interpretações, separação de sílabas, ‘estorinhas matemáticas’, operações, entre outras.

Nesse primeiro dia percebo que as atividades são bastante ‘entrecortadas’, talvez em razão da minha presença: inicia-se com uma folha mimeografada, sobre a qual não ouvi, no dia, nenhuma explicação; passa-se para a elaboração de uma história oral pelas crianças – atividade bastante significativa; vai-se para o jogo de sílabas, voltando para a escrita das histórias das crianças em tiras de papel, voltando para as folhas mimeografadas, sem início, meio e fim bem definidos.

Sinto as crianças um tanto pressionadas nesse espaço, no primeiro encontro que observo. O Paulo quase não abre a boca e, nas poucas vezes que fala, se expressa num

---

<sup>72</sup> Com o consentimento da professora responsável pelas aulas.

tom de voz baixo, parecendo intimidado, diferente do jeito como se manifesta em aula, cotidianamente. O Marcos também, quando a professora o corrige ao pronunciar incorretamente a palavra 'árvore' percebo seu rosto 'corado'.

Um outro elemento que senti constrangedor é o próprio local de trabalho. Em razão do uso do mesmo espaço, as crianças de turmas diferentes e as professoras diferentes são expostas umas às outras, nessa grande sala, o que de alguma forma intimida. Tanto que praticamente não ouvi a voz de uma das professoras (uma das três professoras que divide o espaço) nem de seus alunos, que eram a maioria na sala.

Na segunda observação que realizo na aula de apoio estão presentes novamente o Paulo e o Marcos, além do Artur. As crianças fazem diferentes atividades, individualmente. O Marcos pega uma folha mimeografada e começa a copiar os exercícios da folha em seu caderno (números vizinhos e operações de adição e subtração) e resolvê-los. O Paulo abre o seu caderno e começa a copiar do quadro a data. O Artur tenta terminar uma folha mimeografada, onde falta completar os nomes dos personagens da história (a partir de um pequeno texto na folha). Um dos personagens é um 'macaco', mas no seu texto fala que "O mico é um macaco". Quando a professora retorna, questionando-o porquê não respondeu ainda o exercício, ele diz que não sabe se o personagem é o 'mico' ou o 'macaco'. A professora diz que tanto faz, acabo não vendo o que ele escreve.

Nesse mesmo dia a professora dá alguns textos para as crianças lerem, silenciosamente, apenas "com os olhos", como solicitado por ela. Logo após chama um por um, para ler em voz alta o texto e faz algumas perguntas sobre o mesmo. Os textos lidos pelas crianças tratam sobre o "bombeiro salva-vidas", o "mico macaco" e a "choupana do chimpanzé". Trago a seguir um desses momentos de aula, em que a professora do apoio questiona o aluno Paulo logo após a leitura:

## CENAS DE AULA

Ao terminar a leitura o Paulo diz: “Li tudo professora”. Ela então começa a fazer algumas perguntas sobre o texto:

- O que falava a lição, a leitura? (professora)
- Da Helena. (Paulo)
- O que aconteceu com a Helena? (professora)
- O peixe está mordendo ela. (Paulo – na verdade é isso que parece ao vermos a ilustração do texto).
- O que aconteceu com ela? (professora solicita ao aluno que leia novamente o texto).
- Ela estava nadando. E encontrou um homem. (Paulo)

Ele volta a ler seu texto e diz:

- Ela afundou. (Paulo)
- E o que aconteceu? Quem mais tem na história? (professora)
- Salvou. Tem um homem. (Paulo)
- E o nome dele? (professora)
- Não tem o nome dele aqui. (Paulo)
- Tem sim, tem também a profissão. (professora)

O Paulo volta a ler. Depois de um tempo diz:

- O nome dele é Horácio. (Paulo)
- Qual a profissão dele? (professora)

Ele volta a ler.

Nesse meio tempo a professora pergunta ao Artur se ele está lendo, ele diz: “Tô procurando as letras” (olhando para um alfabeto exposto na parede, bem a sua frente). O Marcos resolve suas continhas usando umas tampinhas (que havia pegado numa prateleira na sala).

A professora segue interrogando o Paulo sobre o texto lido:

- Quem era o Horácio? (professora)
- Era o homem. (Paulo)

Professora pede para ele voltar a ler em voz alta um trecho do texto.

- Ele era um bombeiro. (Paulo)

Depois de um tempo complementa:

- Bombeiro salva-vidas. (Paulo)
- O que aconteceu com a Helena? (professora)
- Estava nadando. (Paulo)

- É por que ele vai salvar ela? (professora)

Depois de um tempo lendo ele diz:

- Helena estava afundando. (Paulo)

- Quem são os outros personagens? (professora)

Ele volta a ler seu texto.

- A vovó. (Paulo)

- Como é o nome da vovó? (professora)

- Não sei. (Paulo)

- Tem na leitura. (professora)

Ele volta a ler.

- Onde está a palavra vovó? (professora)

Paulo indica com seu dedo, no texto, a palavra “vovô”.

- Mas a vovó usa grampinho, o vovô é que usa chapéu. (professora)

Ele volta a ler e chega ao nome da vovó:

- Hortênsia. (Paulo)

Depois encontra o nome do vovô:

- Hélio. (Paulo)

A professora diz que tem outro personagem na história. Ele segue procurando.

- Quem é que falou, “Viva o bombeiro”? (professora)

- Foi ele. (Paulo, apontando para o homem da ilustração).

Volta a ler e com a ajuda da professora diz:

- Tia Hilda. (Paulo)

- Até que enfim! (professora)

(Diário de campo, 29 de setembro de 2005).

Essa cena de aula revela como a leitura é tratada nesse espaço. O aluno é levado a decifrar parte por parte do texto, conflitando-se nessa busca entre suas antecipações (graças à ilustração do mesmo), o sentido que dá ao texto e a necessidade de decifrar mecanicamente o mesmo, conforme o exigido pela professora. Em nenhum momento há uma preocupação em entender qual o sentido geral que o aluno dá ao texto lido e, ao final, depois da exaustão que tal decifração provoca, a professora exclama: “até que enfim!”. Se o adulto está cansado assim, imaginem a criança?



Tais dados remetem-me a uma reflexão de Ferreiro e Teberosky (1991, p. 103) sobre a leitura na escola: “[...] o divórcio entre o decifrado e o sentido, tanto como a renúncia ao sentido em detrimento do decifrado, são produtos escolares, são a consequência de uma abordagem da leitura que força a criança a esquecer o sentido, até ter compreendido a mecânica do decifrado”. Essa é uma dissociação provocada pela escola, de forma nenhuma pela criança.

Ao chegar à escola, na terceira observação da aula do apoio, vejo que o Marcos e o Paulo já se encontram na sala e as professoras lancham, na mesma sala, em comemoração ao aniversário de uma delas. Logo em seguida a professora alcança a caixa com os cadernos das crianças e sai da sala. O Paulo e o Marcos mostram-me os textos copiados nos seus cadernos, na aula anterior do apoio. É um texto da Ana Maria Machado, “Menina bonita do laço de fita” (ambos concluem essa atividade na presente aula). Depois de copiarem e lerem o texto, as crianças devem desenhar e escrever sobre um coelho (um dos personagens do texto lido).

A quarta observação que faço na aula de apoio é no dia 26 de outubro. Ao chegar vejo as professoras lanchando, numa das mesas da sala (com toalha posta). O Paulo chega em seguida e vai ao refeitório merendar. Ao pegar a caixa de arquivo, onde ficam guardados os cadernos das crianças, em cima de um armário, a professora do apoio pergunta ao Paulo (a essas alturas do ano) o nome da sua professora (pois as caixas estão separadas com os nomes das professoras responsáveis). A professora coloca a caixa sobre as mesas, o Paulo retira o seu caderno e vai pegando um lápis e uma borracha do ‘porta-lápis’. Nesse meio tempo chegam em aula a Lúcia e o Marcos. As crianças resolvem algumas operações matemáticas em fichas, copiando as mesmas nos seus cadernos, em silêncio, enquanto a professora faz uma matriz em sua mesa. Para a resolução das operações as crianças utilizam tampinhas.

O Paulo vai contando suas tampinhas em voz alta. A professora pede para ele falar mais baixo, em seguida pergunta às crianças se a professora em aula ensinou as *continhas* de dividir. Elas dizem que sim. A professora indaga se elas aprenderam as *continhas* com desenhos. Elas dizem que sim, o Marcos complementa dizendo que eles usam canudinhos para resolver as *continhas* em aula. A indagação da professora também é bastante reveladora, como se o fato das crianças desenharem ou não, ao realizarem suas operações matemáticas, fosse apenas um estilo de trabalho, ou uma metodologia de ensino, e não uma necessidade operatória das crianças.

A professora corrige em sua mesa as *continhas* dos alunos. Ela coloca o ‘certo’ nas *continhas* e sinaliza com um pequeno traço àquelas que precisam ser refeitas. A professora fala para o Paulo: “Tu tá muito avoado. Precisa falar menos e fazer mais. Precisa prestar atenção”. O Paulo permanece em silêncio. Ela começa a falar num tom de voz mais alto com o Marcos e com o Paulo, dizendo que eles pegam tampinhas demais para resolver as *continhas*. Começa a perder a paciência. Enquanto fala segue fazendo a matriz em sua mesa.

O Paulo é o primeiro a concluir suas *continhas* de mais. A professora então lhe dá uma ficha com quatro problemas matemáticos para ele copiar em seu caderno e resolver. Pede para que o Paulo copie o primeiro, leia-o e diga como deve resolvê-lo. Diz: “Uma letra que eu entenda”.

Observo que a Lúcia faz atividades ‘repetidas’ de uma semana para outra – duas vezes as mesmas operações de multiplicação – sem se dar conta; nem a professora percebe. O Marcos começa então a copiar em seu caderno uma outra ficha, agora com problemas, os mesmos do Paulo.

Nesse meio tempo chega à sala uma outra professora, que fica até o final da aula conversando com a professora do apoio e acompanhando o trabalho das crianças (a qual

substituiu a professora do apoio, na semana anterior). Destaco a seguir a relação que ambas as professoras estabelecem com o Paulo após a leitura deste do primeiro problema copiado no caderno.

#### CENAS DE AULA

Depois de ter terminado a leitura do problema, a professora do apoio pergunta: “O que entendeste do que leste?”. O Paulo fica em silêncio por um tempo. “O que a Tânia tem?” (a personagem do problema). Ele responde: “Seis caixas de selos.” “Quantos selos têm em cada caixa?” prossegue a professora. O Paulo responde: “Quatro”. A professora segue perguntando (tudo isso com a assistência da outra professora, que permanece de pé ao lado da mesa da professora): “Quantos selos têm ao todo?” O Paulo responde: “Quatro”.

A professora vai perdendo a paciência. Faz o aluno voltar para sua classe e fazer com umas tampinhas plásticas seis conjuntos (que seriam as caixas). O Paulo distribui em cima de sua mesa as seis tampinhas. Depois ela pede que ele separe os seis conjuntos. Ele separa-os em dois grupos de três (um de cada lado da sua mesa). A professora vai ficando mais irritada, pois ela quer que ele separe as seis tampinhas (que na realidade não são conjuntos) uma em cada canto da sua classe, como se fossem as caixas do problema lido. O Paulo custa a entender sua vontade e depois de certa insistência e também da interferência da outra professora acaba fazendo o solicitado.

Depois a professora pede que ele coloque quatro tampinhas metálicas (que seriam os selos) dentro de cada conjunto. O Paulo tenta colocar uma tampinha sobre a outra, ela fica brava, dizendo (sempre de sua mesa) que é para ele ‘fazer de conta’ que está colocando ‘dentro’ das caixas, mas para ele colocar ao lado das outras tampinhas plásticas. Ele o faz e finalmente conta o número de tampinhas que têm ali. Ele conta e diz: “24”. Então a professora volta a perguntar: “Que continha fizeste?” Ele diz: “De mais” (o que não deixa de ser verdade, pois ele somou todas as tampinhas metálicas que tinha sobre sua mesa). A professora do apoio explica: “seis caixinhas vezes quatro selos”.

Nesse meio tempo a outra professora aproxima-se da classe do Paulo e diz, olhando o número 24 já escrito embaixo do problema copiado: “Não é 24. Está errado. São 6 caixas x 4 selos”, apagando o 24 do caderno do Paulo.

Nesse entremeio os irmãos do Marcos e do Paulo já tinham chegado na porta da sala, pois estava na hora de sair. A professora levanta-se então de sua mesa diz para o Marcos guardar e sair (este guarda suas coisas e dá tchau) e reclamando muito do Paulo, volta a dizer que ele está muito ‘avoadado’, que ele não está ‘prestando atenção’. Ela fecha o caderno do Paulo e antes deste sair diz ao seu irmão que quer falar com sua mãe no dia seguinte. Pergunta se ela pode ir até a escola pela manhã ou se trabalha. O irmão do Paulo diz que sua mãe não está trabalhando e que falará para ela. O Paulo sai sério da sala (meio atordoado). (Diário de campo, 26 de outubro de 2005).

As professoras, na ânsia de ajudar, acabam atrapalhando as crianças (no caso aqui o Paulo), pois não se descentram do seu ponto de vista para entender o ponto de vista da criança. No entanto, querem que a criança descentre-se do seu para entender as perguntas das professoras. Aqui é o típico diálogo desencontrado, ao invés de entender o pensamento do aluno, suas hipóteses ao tentar resolver o problema, as professoras querem que este dê as respostas esperadas pela escola, na hora certa, do jeito correto, o que provoca um amplo mal estar e nenhum entendimento de ambas as partes. Mal estar discente provocado pelo despreparo didático-pedagógico das professoras; elas não têm a mínima suspeita do poder que exercem perante a criança – um poder deveras massacrante.

Essa situação, entre outras, acaba por afastar muitas vezes as crianças desse espaço. O que era para ser um lugar de um outro tipo de investimento e intervenção acaba sendo um lugar de constrangimento e vergonha para as crianças. A necessidade das crianças, sentida pela professora titular, de alguém sentar ao lado acaba sendo um fardo a mais de cobranças, num espaço onde as mesmas atividades realizadas em sala de aula são repetidas inúmeras vezes. Num espaço onde cada atitude das crianças é

cobrada: se pegou tampinhas demais para realizar as operações matemáticas; se leu ou não leu o texto; se conseguiu decifrar palavra por palavra do texto lido; se copiou ou não copiou as atividades corretamente. Algumas delas falam desse descontentamento em suas entrevistas e em outros momentos de aula.

Em conversa com o João, sobre as aulas de apoio, praticamente um mês após o início das mesmas (em 24 de maio), diz que não viria mais: “A professora é chata”. Pergunto por quê? Ele responde: “Ela mandou fazer uma coisa. Eu não soube fazer e ela me xingou. Não vou vir mais. Quem mandou ela me xingar”, disse também que sua mãe falaria com a professora titular sobre isso. Ele me explica que teria que copiar para o seu caderno umas letras, que estariam dentro de um quadro. Como ele não havia copiado o quadro no seu caderno a professora o teria ‘xingado’.

Na entrevista com sua mãe esta traz uma outra versão para o seu descontentamento:

Ele no início foi às aulas de apoio, mas em seguida veio com uma história que a professora reclamou do cheiro do xixi em aula e ele tomou as dores, dizendo ter sido pra ele que ela tinha falado, está certo que tu não és uma criança inteligente, mas pra te ofender ela também não precisa [...]. Aí começou a não querer ir mais, todos os dias tirar da cama era um sacrifício, o guri berrando e berrando, aí o pai dele disse 'olha chega com isso. Porque ele não vai fazer nada mesmo!' [...]. Ultimamente ele já não tava fazendo, ela me disse (mãe do João, sublinhas minhas).

O João deixou de ir ao apoio antes das férias de julho:

Aí eu falei com a professora [titular], disse: 'Olha bota outra criança que tem chance de passar, que quer passar, que se esforça pra passar, porque ele não quer, paciência'. Até foi que ela [professora titular] tirou, não deixou ele desfilar [no desfile do

sete de setembro]. Aí ele ficou furioso [...]. Eu digo: 'Viste, tu perdes meu filho. Tu não quer fazer as coisas na sala de aula, tu tens mais é que perder, as oportunidades boas tu tá perdendo [...]. Porque tu devias te esforçar pra fazer os troços no colégio e tu não te esforça, João. É só tu na sala de aula fazendo esse tipo de besteira João!' (mãe do João, sublinhas minhas).

O problema é que a escola ao invés de aproveitar o 'querer' da criança, naquilo que ela gosta, no caso aqui desfilhar, 'castiga' esse querer em função de coisas que ela não quer ou não pode fazer. A mãe relata que ele acabou desfilando com outra professora: "Ah! Foi a realização dele! Ficou faceiro da vida!" Além disso, a mãe coloca no filho toda a responsabilidade por não estar aprendendo: não é uma criança inteligente; não quer passar de ano; não quer fazer as coisas de aula; não se esforça e por aí vai o 'rosário' das impossibilidades jogadas na criança.

A Carolina tem a mesma reclamação com relação à professora do apoio: "lá ela xinga pra fazer as coisas". Ela foi apenas a alguns encontros e desistiu logo em seguida. Seu pai, em entrevista dá as suas razões para a desistência da filha:

Eu vou lhe dizer sinceramente, eu acho mais importante que a professora me colocasse alguma coisa pra ela estudar em casa do que o apoio. Porque ela vai ali uma hora, duas e já volta e já tem que voltar de novo. Eu até acho mais importante um aluno ser reprovado do que ter o apoio. Tem o apoio de fazer em casa, o pai e a mãe que botem um horário pra [...], compromisso de estudar (pai da Carolina).

Um outro aluno que freqüentou bem pouco as aulas do apoio foi o Gabriel, sua mãe alega dificuldades para levá-lo, como um dos motivos de sua ausência:

O dia que ele tem apoio é os dias que eu trabalho, então não tem como levar [...]. Não tava ajudando em nada [...], eu disse pra professora [titular], 'eu vou pegar e vou deixar ele assim, ou tu me dá um dia só na semana ou eu vou passando as coisas, tudo que tu passas, que ele tá mal, eu vou passando em casa'. E é o que eu faço. Ele já tá conseguindo mais entender do que no apoio. Por causa que no apoio eles vão ali, ficam escrevendo umas coisinhas ali e já não escrevem mais nada. Em casa eu faço ele ficar uma hora, duas horas ali e ele fica estudando (mãe do Gabriel).

A Sofia não chegou a freqüentar nenhum dia as aulas do apoio, apesar da solicitação de sua mãe pela vaga, segundo esta, sua filha simplesmente “não quis” ir.

Não quis de maneira nenhuma, aí eu desisti [...]. Só que eu disse pra ela, agora tu vais ter que estudar mais [...]. Esse ano as primeiras que ela [professora] colocou foi a Sofia, aí ela não quis. Acho que fez de birra [risos]. Aí como eu não tava aí toda hora, eu deixei por ela. 'Tu quer ir? Sofia tu tens que ir, porque é bom pra ti, pra ti aprender mais', só que aí quando eu não tava ela não vinha (mãe da Sofia).

Indago se ela considera que o apoio ajudaria sua filha: “eu creio que sim. Porque aí ia bater mais nas coisas que ela tava mais mal”. No entanto, no mesmo horário da aula de apoio, a Sofia participa de um ‘projeto’, na Associação de Moradores do Bairro, alguns dias da semana. Para ir ao apoio teria que faltar ao projeto e sua mãe comenta que ela não queria faltar, pois gostava de freqüentá-lo: “é legal, a gente faz reforço, vai pro pátio, faz trabalhinho [...], a tia bota coisa fácil no quadro”, diz a Sofia.

Já as mães cujos filhos estão freqüentando o apoio têm posições diferentes das anteriores. A mãe do Artur diz que na primeira série seu filho já havia sido encaminhado para o apoio:

Ele foi encaminhado pra o apoio, mas ele não chegou a ir, porque eu tava trabalhando e ele já tava lá no projeto [...]. É este ano como eu tô em casa eu levo ele [...]. Tem, tem ajudado. Talvez pelo fato de ser só uma professora e ela é assim, mais rígida com eles [...]. Porque ele me comentou. Ele disse assim, 'ah, a professora queria, queria que eu lesse e eu não li'. 'Ah, mas tu tens que ler, ela quer que tu leias pra tu aprender' (mãe do Artur).

Pergunto se o apoio tem ajudado no aprendizado de seu filho ou se ela não vê muita mudança: “Eu não vi muito, mas ela me passa que lá ele melhorou [...], a professora do apoio. Ele andou faltando, por esse fato também, por doença, mas ele deu uma melhorada”.

A mãe da Lúcia acha que o apoio ajuda sua filha. Comenta que a professora “achava que ela tava muito fraca assim e que era bom. E também eu mesma na reunião, se tem eu já peço pra botar elas”.

A mãe do Paulo também destaca que o apoio tem ajudado seu filho: “eu acho que tem ajudado. De aprendizagem, da leitura mesmo depois que ele começou a ir ao apoio ele começou a ler bem mais, a se interessar mais também”. Mais ao final da entrevista diz que apesar de achar que o Paulo vai reprovar, continua-o mandando ao apoio: “vai, vai ao apoio, continua normal. Que até já vai se preparando pra repetir o ano que vem, se Deus quiser eu vou continuar, conseguir o apoio também pra ele que eu acho que ajuda”. Comenta que o Paulo gosta de ir às aulas de apoio.

No geral, as crianças têm consciência das razões porque precisam freqüentar as aulas de apoio. O Artur tem consciência de que “não sabe ler” e de que os “outros” sabem mais coisas do que ele, por isso freqüenta as aulas de apoio. A Carolina diz saber o motivo porque tem que ir as aulas de apoio: “por causa que eu não sei ler, que eu não consigo fazer continha de me [...] De menos eu sei, mas eu não sei fazer de vezes”. Ao



ser questionada porque uma outra colega não precisa vir à aula de apoio, responde: “por causa que ela tá bem, sabe ler, sabe escrever”.

O Gabriel comenta ir, às vezes, à aula de apoio, “pra gente aprender mais [...], a gente faz continha às vezes e montamos uns quebra-cabeças”. O João diz que a aula de apoio é “pra aprender mais”, mas que ele não conseguiu. “Eu acordava e ficava com sono [...]. Eu não sou acostumado a levantar cedo, eu durmo até tarde [...]. Eu tinha que ler só que eu não conseguia [...]. Ai era um monte de coisa”. Diz aprender mais na aula da tarde, “porque a aula de apoio era bem pouquinho”.

A Lúcia diz ir ao apoio “porque tem coisa que eu não sei” (sabe que ‘não sabe’). “O que nós não sabe a professora passa de novo pra nós aprender” (aqui aparece uma idéia de repetição, a professora ‘passa de novo’ o que as crianças não sabem). Para ela as duas aulas, a do apoio e a da tarde, são do mesmo jeito, só que no apoio “tem que fazer as coisas”; como se à tarde não precisasse. Por outro lado diz que na aula da tarde faz mais coisa “porque de manhã é pouco tempo”. Sabe que quem vai ao apoio é porque está “mal”.

O Paulo sabe que “não sabe” umas coisas por isso tem que ir à aula de apoio pela manhã: “porque têm umas coisas que eu não sei e aí a Sora bota e ela pede pra eu fazer e aí eu faço [...]. Faço continha, faço um monte de coisa, mas um monte de coisa mesmo. De de manhã até de tarde”. Quando pergunto por que alguns colegas não vêm à aula de apoio responde: “porque já tão bom”. Acha boas as aulas e diz aprender “nas duas” aulas, de tarde e de manhã.

A Sofia fala: “eu não tô na aula de apoio [...]. Eu saí [...]. Porque eu só vim uma vez e não tava vindo mais”. Pergunto por que uns colegas precisam vir ao apoio e outros não, ela responde: “pra eles aprender”.

Na realidade, estas crianças, como lembra Abramowicz (1997, p. 167), em seu estudo sobre crianças multirrepetentes, “percebem que funcionam às avessas do que deveriam”:

Eles falam de si e tentam explicar suas repetências, falam de suas impossibilidades: de contenção, de obediência, de memorização, de atenção, de disciplinamento (que são as exigências escolares para a produção de aprendizes), dizem também que não se sentem ‘queridos’ pelas professoras, de que gostam de brincar, que se distraem (com facilidade) quando deveriam estar atentos, que ficam cansados, que aprendem, mas logo esquecem, que simplesmente não entendem; percebem que funcionam às avessas do que deveriam.

Infelizmente essa também é a realidade destas crianças. Revelam suas impossibilidades, mas não tão passivamente assim. Na fala e no comportamento de algumas crianças elas demonstram o seu não gostar (de xingamentos, no caso da Carolina e do João), a sua preferência (a Sofia, prefere ir ao projeto), observam que o apoio é “pouco tempo” (Lúcia e João). De alguma maneira expressam seu descontentamento e mostram suas resistências ao instituído pela escola, como o espaço do ‘apoio’ pedagógico, que em algumas situações *desapoia*.

Além de sentirem-se, muitas vezes, desapoizadas pela escola, as crianças convivem com as marcas conferidas pelas próprias mães, como é o caso do João, em que sua mãe diz que seu filho não é uma criança inteligente, que não faz as coisas porque não quer, não se esforça porque não quer passar de ano. Ao mesmo tempo, o pai da Carolina e a mãe do Gabriel percebem que *o apoio de fazer em casa* talvez seja mais expressivo do que esse proporcionado pela escola, apesar de no dia a dia nem sempre estarem disponíveis para essa ajuda solidária em casa, em algumas situações, provavelmente, por exigências para além de suas vontades.

As mães cujos filhos freqüentam o apoio buscam razões para a importância dessa atividade: a professora é *mais rígida*, apesar de não perceber mudanças na aprendizagem do filho (mãe do Artur); o apoio é bom, pois prepara a criança para *repetir de ano* (mãe do Paulo).

Sabendo que são as aulas de apoio que dão o diferencial às crianças, em situação de dificuldade na escola, percebemos o quão desamparadas estão elas, o quanto se precisa avançar na escola e, na formação dos professores, nas concepções de aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento, entender realmente como esses processos acontecem para poder, de fato, ajudá-las em sua caminhada. Enquanto ficarem-se apenas em paliativos seguiremos contribuindo para aumentar os motivos para exclusão dessas crianças e para o seu mal-estar na escola.

### **7.3.6. Aulas de artes:** “artes eu gosto, ela dá trabalhinho pra gente pintar, pra gente colorir” (Carolina)

As aulas de artes são com professora ‘especializada’, sendo duas aulas por semana (dobradinha). A professora de artes da turma muda no último trimestre do ano em razão de alguns problemas envolvendo a professora anterior, o Gabriel e sua mãe. Acabo observando seis aulas de artes em três encontros. Os dois primeiros com uma professora, o último encontro com a professora ‘nova’. Ambas as professoras foram bastante solícitas a minha presença em sala<sup>73</sup>.

As aulas acontecem na própria sala de aula; não há sala especial. Na primeira observação, ao chegar à sala percebo as crianças em silêncio com duas folhas

---

<sup>73</sup> As observações foram realizadas com o consentimento das professoras.

mimeografadas sobre a mesa, sentadas em pequenos grupos. Numa das folhas estava desenhado um trem, na outra, figuras geométricas.

Sento-me mais ao fundo da sala, em seguida ouço a professora perguntar às crianças: “Levanta a mão quem não tem tesourinha”. A maioria das crianças levanta a mão. A professora começa a distribuir as tesourinhas entre os grupos. Depois disso, ela começa a explicar o que deve ser feito, antes fala: “Presta atenção se não vocês não vão saber fazer”. Algumas crianças começam a pintar as figuras, ao que ela diz: “Não é para pintar ainda, eu não expliquei o trabalho”.

A professora começa então a explicar o que é para ser feito: “Vocês vão pintar as peças do trem [na folha com as figuras geométricas], recortar e colar em cima do trem [na outra folha]. Cuidem para não perder as peças porque eu não vou dar de novo”. Algumas crianças ouvem a professora antes de começar seu trabalho, outras começam a pintar antes mesmo da professora terminar sua explicação (observo o Gabriel e a Sofia nessa situação).

Nesse dia as crianças ficam nessa atividade até o final do período, bastante envolvidas. Em conversa com a professora esta comenta que as crianças ficam mais concentradas com este tipo de trabalho e que algumas atividades eles não gostam de fazer muito. Pergunto que tipo de atividade, ela pensa um pouco e diz que alguns não gostam de apenas pintar, mas que gostam muito de fazer desenho livre; se ela tivesse dado apenas a folha do trem para eles pintarem a maioria teria terminado em seguida.

Mais ao final da aula a professora começa a recolher todos os trabalhos que tinham sido concluídos, leva para sua mesa, as crianças, na sua maioria vão atrás, aglomerando-se na volta desta. Ela começa então a mostrar cada um deles, dizendo o nome do autor do mesmo e devolvendo para as crianças levarem para casa.

Na saída ajudo a professora a carregar seu material, um tubo de cola, as caixas de lápis de cera, além das tesourinhas. Pergunto se ela vai levá-los até a secretaria, ela diz que os guarda na sala de artes. Indago se ela tem uma sala na escola, ela explica que divide uma com a professora de educação física, onde apenas guardam o material, que ela já teria solicitado uma sala na escola, o que facilitaria seu trabalho, mas que ainda não foi possível.

No segundo encontro observo mais duas aulas. Em seguida que a professora entra em sala, a Carolina, que está sentada ao meu lado, olha-me e diz baixinho: “Essa professora é braba” (será que se deve a isso certa quietude que percebo nas aulas, diferente do comum?) Nesse dia as crianças pintam desenho mimeografado com duas crianças brincando, uma menina pulando corda e um menino com uma bola. “Pensem nas cores que vocês vão pintar: a cara das pessoas, o sol [...]”, solicita a professora; algumas crianças dizem: “amarelo”. Antes de ela entregar a folhinha conversa com as crianças sobre os seus direitos (relato essa breve conversa nos ‘cenários de ação’ no capítulo “Do aprender”).

As crianças se organizam em duplas e em trios para colorirem seus desenhos. A professora comenta que elas deveriam se organizar em função dos lápis de cores dos colegas. Depois acaba distribuindo caixas de lápis de cera para aquelas duplas sem lápis (a maioria). As crianças que vão terminando de colorir a folhinha vão ganhando da professora uma folha de ofício em branco para realizarem desenhos livres, algumas começam a conversar entre elas, outras se levantam para pegar lápis com os colegas e a professora fala, num tom de voz mais alto: “Cada um sentadinho com a sua dupla, no seu lugar e conversando baixinho”. Em seguida faz a chamada da sua mesa.

Algumas crianças pedem-me sugestão sobre o que desenhar, entre elas a Carolina; outras ‘passam por cima’ o desenho mimeografado pela professora (Paulo e Gabriel). O João desenha feliz o que gosta: uma carreta.

Percebo uma ‘atmosfera’ um pouco diferente na aula de artes, do que costumo presenciar no cotidiano. As crianças praticamente não conversam, falam baixinho, não se movimentam muito em sala, bem diferente do modo que agem na aula da professora titular. E a professora chama bastante a atenção das crianças, num tom mais alto do que o comum quando algo desse tipo acontece.

A terceira observação na aula de artes (mais duas aulas) é no dia 09 de novembro, depois da mudança de professora (é a mesma professora que cuida a turma durante o recreio, portanto já havia sido apresentada a ela). A primeira coisa que a professora faz em aula é arrumar a disposição das crianças na sala, formando um ‘quadrado’ com as classes.

“O trabalhinho de hoje vai ser este aqui. Vocês vão unir do número 1 ao 23, da letra a até a letra g”, explica a professora, mostrando às crianças uma folha mimeografada com a atividade de ligar pontos. As crianças vão contando até o 23, enquanto ela vai indicando na sua folha os pontos referentes aos diferentes números. Diz ser o desenho de um “ratinho” (‘entrega’ o desenho ao invés de deixar surpresa). Depois de um tempo um aluno comenta: “isso é de primeira série”. Ouço outro perguntar baixinho: “Só isso professora?” A professora não fala nada.

Depois dessa primeira atividade a professora distribui entre as crianças metade de uma folha tamanho ofício, para elas darem um nome para o rato, personagem da atividade de ‘ligar pontos’ e escreverem uma pequena história sobre o ratinho colorido. Percebo que algumas crianças ‘resmungam’ não gostando da idéia de terem que escrever. Algumas iniciam a escrita, outras permanecem pintando os ratinhos.

A Carolina e a Sofia aproximam-se da minha mesa pedindo-me ajuda para escreverem seus textos. Ajudo-as, conversando um pouco sobre o *tema* da escrita. O Paulo traz sua folha, onde tenta desenhar um outro rato. Observo que o Artur e o João seguem pintando sua folha anterior. O Gabriel e outro colega provocam os colegas, ao mesmo tempo em que pintam seu ratinho. Àquelas crianças que vão terminando seus textos a professora propõe a leitura dos mesmos para o grupo. Uns três textos são lidos pelas crianças, entre eles o da Sofia, antes de terminar o horário de aula.

Duas situações que gostaria de destacar em relação a esta última aula de artes. A primeira: a proposta da leitura dos textos feitos pelas crianças, sobre o 'ratinho' colorido por elas. É a primeira vez que presencio uma atividade de leitura dos próprios textos pelas crianças em aula; o que deveria ser comum. Achei extremamente significativo. A segunda: o tema - um ratinho segurando uma flor - qual o propósito? Além disso, a forma como foi encaminhada a escrita desse mesmo texto, sem nenhuma conversa anterior, acaba afastando as crianças da escrita, tornando-a chata e sem sentido. Isso revela, mais uma vez, a pouca atenção com atividade tão importante que é a escrita.

Nas entrevistas as crianças falam sobre as aulas de artes. Apenas a Carolina demonstra lembrar o nome da professora, antes desta mudar, as demais, no momento da entrevista não lembram. Sobre as atividades desenvolvidas nas aulas as crianças destacam praticamente dois tipos: desenhar e pintar. "A gente pinta e às vezes escreve o resto do desenho que a professora faz e aí a gente desenha", comenta o Artur, que diz gostar mais de desenhar do que de pintar. A Carolina explica: "artes eu gosto, ela dá trabalhinho pra gente pintar, pra gente colorir". Todas ressaltam o desenhar, o pintar e o 'fazer trabalhinho' como as atividades desenvolvidas: "a gente faz trabalhinho [...]. Trabalhinho só" (Sofia).

Na entrevista com a professora titular pergunto se há algum tipo de troca sobre os alunos, com as outras professoras que trabalham com a sua turma:

Nunca conversamos assim. Sobre o comportamento sim, a tendência é mais sobre o comportamento, tanto é que às vezes quando eu saio da sala eu falo 'olha hoje o fulano não está bem, está mais agitado'. Mas sobre trabalho em si não. Eu vejo porque as crianças me mostram, entendeste? 'Olha o que nós fizemos com a professora de artes', aí eu sei [...], em relação a trabalho eu sou muito egoísta eu gosto mesmo é de fazer as minhas coisas [...]. Claro que eu poderia pedir pra professora de artes fazer um trabalhinho pra o dia dos pais, eu poderia fazer isso, não, eu mesmo peguei e já fui fazer [...]. Eu não espero muito pelos outros entendeste? (professora titular).

A fragmentação dos saberes já começa a esboçar-se nas séries iniciais. Como esperar que as crianças pensem de forma complexa, criando pontes entre os conhecimentos, se na organização da escola a 'separação dos territórios' incentiva o olhar estanque e desconectado, a começar pela falta de comunicação entre os profissionais?

As trocas quando acontecem, nos corredores, giram mais em torno do "mau" comportamento das crianças, do que sobre a aprendizagem destas. Parece que as únicas trocas vislumbradas pelas professoras referem-se às atividades e não à aprendizagem dos seus alunos.

Quanto às atividades propostas para as crianças, num dos poucos espaços do lúdico na escola, estas se restringem a desenhar e pintar, na maioria das vezes, e mesmo estas, sem maiores desenvolvimentos. Além do limite das próprias atividades à possibilidade de expressão das crianças, elas são limitadas também por outros fatores: falta de espaço adequado, falta de material, falta de disponibilidade das professoras.

Pergunto: as diversas linguagens da criança restringem-se ao desenho? E a música, a dança, o teatro, a poesia, a fantasia, a fotografia, a releitura de tantas obras



criadas ao longo dos séculos? Onde ficam essas outras manifestações? O tempo do lúdico ‘não sério’, como já havia destacado, também parece não levar a criança a sério.

Volto a exclamar: quantos *Mozart assassinados!*

A base de conhecimentos das artes e das humanidades é usada com demasiada frequência superficialmente e de um modo não inspirador nas salas de aula, porque os professores acham que não estão suficientemente preparados ou ‘não são bons’ em coisas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 304).

Enquanto isso, perdemos as contribuições riquíssimas que as próprias crianças nos trazem sobre a forma como representam o mundo, a natureza e a cultura. Perdemos a possibilidade de vermos a arte como uma ferramenta para o pensamento e não como um adendo a este. Restringimos os espaços possíveis de manifestações aos sujeitos de singularidade e de conhecimento por não compreendermos as crianças em sua complexidade e as desestimularmos em suas criações.

**7.3.7. Aulas na biblioteca:** “o único livro que talvez eles tenham acesso são os livros da biblioteca” (professora titular)

Uma outra atividade que as crianças têm, semanalmente na escola é a ida à biblioteca no penúltimo período das terças-feiras, com uma professora responsável. No espaço da biblioteca faço cinco observações durante o ano<sup>74</sup>.

A biblioteca ocupa uma sala de aula da escola, no entanto, quando iniciei a observar, esse espaço havia sido reduzido, pois a mesma sala de aula passou a abrigar, numa das metades, uma turma de primeira série no período da manhã, restando para a biblioteca, propriamente dita, apenas a outra metade da sala. Esse espaço reduzido é

---

<sup>74</sup> Também com o consentimento da professora.

ocupado por três grandes mesas, com cadeiras na volta, onde as crianças sentam-se e algumas prateleiras, encostadas numa das paredes, com livros e jogos.

Além de o espaço ser reduzido, o tempo dessa atividade também não é muito longo. O total de tempo em que as crianças permanecem na biblioteca é de um período de quarenta e cinco minutos, mas entre os deslocamentos das crianças de sala o tempo acaba reduzido a uns trinta minutos.

Na primeira observação percebo que o jogo prevalece sobre a leitura. O trabalho é livre, sem maiores interferências da professora e as crianças se organizam sem maiores problemas na sala. As crianças demonstram gostar dessa atividade, 'gritando' quando a professora da biblioteca chega em aula para buscá-los, algumas vezes é a professora titular que os leva até a biblioteca.

Talvez por ser pequeno o espaço e pela possibilidade das crianças organizarem-se livremente nele, elas requerem a minha atenção/ação de forma mais intensa e constante na biblioteca.

Já nesse primeiro encontro acompanho a tentativa do Artur de ler um livro sobre 'dinossauros', a qual não dura muito, passando este em seguida a copiar um dos desenhos dos dinossauros, colocando uma folha em branco em cima do livro, permanecendo nessa atividade praticamente até o final do período. Ajudo a Carolina e outras crianças a escreverem palavras e frases com umas letras de madeira e proponho ao João a 'leitura' de alguns numerais que íamos montando, também com números de madeira; este apresenta dificuldade nos números com dois algarismos, como o '48', por exemplo.

Na segunda observação, ao chegar à biblioteca vejo que as crianças vão se organizando sozinhas naquele ambiente. Algumas jogam, outras lêem, outras conversam, outras ficam observando a professora forrando uns livros, na volta da sua

mesa. Muitas delas procuram relacionar-se comigo. A seguir trago brevemente um trecho do meu diário de campo, onde aparecem tais relações.

#### CENAS DE AULA

A Sofia convida-me para jogar varetas, digo a ela para convidar um colega. Acaba jogando com uma menina. O Paulo convida-me para jogar memória. Vou com ele até a mesa do fundo da sala, também digo para que convide alguns colegas. Vejo que o João está na mesma mesa, brincando com lego. Pergunto-lhe o que está montando, diz ser uma escada. Questiono se ele não quer jogar memória com o Paulo. Diz que não. Pergunto se ele não gosta de jogar memória, ao que ele responde: “Agora eu não gosto mais. Porque antes eu acertava tudo. Agora eu erro”. O Paulo acaba jogando memória com um colega e o Gabriel, que se aproxima da mesa e fica sentado ao meu lado por um tempo, na mesma cadeira que eu. O Artur se aproxima e tenta brincar com o João de montar peças, este não deixa.

Nesse meio tempo aproxima-se de mim uma menina da turma com um livro de história nas mãos, querendo ler. Digo-lhe para irmos então para uma outra mesa, onde possamos nos sentar. Vamos então para outra mesa e ela começa a leitura do livro, que se chama “A onça Valentina”. Em alguns momentos pedia para que ela voltasse sua leitura e perguntava algo sobre o que ela tinha lido, às vezes, ela não conseguia responder, precisava da minha ajuda. Enquanto ela lê outras crianças se aproximam de mim querendo ler também, como é o caso da Sofia. Combino então que cada um iria ler um pouquinho, para que eu pudesse ouvir todos.

Enquanto acompanho a leitura da menina ouço a professora da biblioteca perguntar para algumas crianças que estão na sua volta na mesa: “Vocês lêem para quem os livros? (referindo-se aos livros que levam para casa). Lêem na aula?” Não consigo ouvir as respostas das crianças. Ela segue falando que quer saber que tipo de trabalho a professora faz em aula sobre as histórias lidas, diz: “Tem professora que explora bastante as leituras”. Nesse momento observo que ela fala mais para mim do que para as crianças.

Nesse meio tempo vejo o Gabriel brincar de varetas com a Sofia, o Artur brincar sozinho com algumas letras de madeira e a Carolina e outra colega brincarem com uns ‘alinhavos’ (material usado normalmente para desenvolver a coordenação motora). Em

seguida a Sofia lê para mim uma história sobre um bicho preguiça, usando seus dedos para marcar cada sílaba. Observo que, assim como seus colegas anteriores, ela lê sílaba por sílaba, devagar, com dificuldades em algumas, apenas não consigo perceber suas dificuldades porque a professora pede para que as crianças guardem os livros que estão levando para casa, em suas pastas, para não perdê-los (semanalmente as crianças podem levar livros para casa) e diz: “A Sofia não vai levar livro”, em função do estrago de um livro levado por esta para casa. Sofia me olha com um ar entristecido. (Diário de campo, 16 de agosto de 2005).

A terceira observação que faço na biblioteca é no dia 13 de setembro. A atividade desse dia acontece em outra sala de aula (na sala do apoio), pois na biblioteca algumas médicas fazem exames dos ‘olhos’ nas crianças. Ao chegar observo que as crianças estão espalhadas pela sala, na sua maioria jogando, não vejo nenhuma criança lendo, nas três grandes mesas da sala. Antes de conseguir acompanhá-las a professora da biblioteca relata-me que vários daqueles jogos foram doados por um colega de seu marido, o qual se mudou de cidade e estava se desfazendo de alguns brinquedos dos filhos que não são mais utilizados. A seguir trago outro trecho do meu diário de campo, onde aparecem alguns momentos desse encontro.

#### CENAS DE AULA

I - Numa das mesas alguns meninos montam diferentes quebra-cabeças, entre eles, o João e o Artur: de desenho e sílabas; de figuras e letras. Ao terminarem de montar todas as figuras os meninos me chamam para olhar, pois eu já estava noutra mesa.

II - Numa outra mesa dois pequenos grupos jogam bingos diferentes. Um dos grupos joga um bingo de figuras cujo tema é o desenho dos ‘bananas de pijamas’. O outro grupo, onde está a Carolina, joga um bingo de letras. Cada cartela apresenta três palavras, mas as crianças marcam as letras correspondentes, que são tiradas do saquinho por uma das meninas. Antes de continuarem o jogo peço para que cada uma delas leia

as palavras de sua cartela. Cada uma lê. Ao final aplaudimos, eu e a professora da biblioteca, a qual acompanha a leitura.

III - A Sofia e o Renato me chamam pra ver um alfabeto montado por eles (segundo a professora é um alfabeto antigo), também como forma de um quebra-cabeça. Estão bastante felizes por terem conseguido montar. A professora pergunta por onde eles iniciaram a montar o quebra cabeça. Eles indicam a última fileira do mesmo. Depois vou perguntando o nome do desenho correspondente a cada uma das letras. Os únicos desenhos que eles têm certa dificuldade de reconhecer são os correspondentes a letra 'h' e a letra 't'. No desenho correspondente à letra 'h' aparece um relógio e, portanto, eles o chamam corretamente (como relógio), mas a idéia é que o relógio represente a letra 'h' da palavra "hora", o que realmente dificulta a relação das crianças. Outra figura que eles apresentam dificuldade é com relação à imagem correspondente à letra "t", na qual aparece um 'tucano' e pelo jeito elas não o conhecem, achando que é um papagaio.

IV - No último grande grupo da sala estão, entre outros, o Gabriel e o Paulo jogando um bingo, do qual faltam algumas peças. Outras meninas montam, com blocos lógicos, diversos 'lugares' (restaurante, castelo). A professora mostra-me um jogo confeccionado por ela, com pequenos carrinhos de plásticos. O Paulo e o Gabriel ao verem-nos se aproximam. Ela então resolve demonstrar o jogo fazendo-os jogar. Nos pequenos carros ela colou uma palavra num pedaço de papel. Numa grande folha de papel jornal ela desenhou uma 'pista' com um caminho para cada carrinho, na chegada está escrita a palavra correspondente ao carro. A criança precisa apenas 'deslocar' o carro pelo caminho correspondente dando pequenos 'petelecos' no carrinho. Às vezes elas acabam desviando o carrinho da sua pista correspondente, mas ao final não tiveram maiores dificuldades para jogar. Quando percebemos já está na hora da saída. A professora diz às crianças que podem pegar suas pastas e ir embora. Algumas não querem. No entanto, já está chegando uma outra turma para ocupar a sala. As crianças realmente precisam sair. Despeço-me delas. (Diário de campo, 13 de setembro de 2005).

Na quarta observação as crianças espalham-se livremente pelas mesas da biblioteca, pegando livros ou jogando os diversos jogos que estão disponíveis na sala. A professora senta-se na sua mesa e marca nas fichas das crianças os livros que serão

levados para a casa, inclusive crianças de outras turmas vão até a biblioteca para buscar ou entregar livros. Nesse dia ensino algumas crianças a jogar dominó, me surpreendendo o fato de algumas delas não saberem jogar um jogo simples, como o dominó. Tanto que após as primeiras explicações elas seguem jogando sozinhas, apenas precisei estar com elas durante alguns minutos para explicar-lhes.

O primeiro grupo é composto pelo João, Paulo, e outros dois alunos. O segundo grupo é composto pelo Gabriel, Carolina, Artur, Sofia e mais uma menina. Acabei não conseguindo acompanhar as demais crianças na biblioteca, mas olhando rapidamente, a maioria ficou envolvida com algum jogo, a leitura ainda não é um hábito nesse espaço. Apenas num momento da aula vi a Sofia organizando alguns livros em filas, manuseando-os, sem abri-los.

Na quinta observação, no dia 29 de novembro, lá chegando a Sofia pega livro para ler para mim e o João convida-me para jogar dominó. Digo-lhe para convidar um colega, pois irei ouvir a colega. Ele acaba jogando por um tempo com o Paulo. Observo o João, o Paulo e o Gabriel disputando para ver quem joga o dominó. Algumas meninas jogam memória, outras também jogam dominó. A Carolina oferece-se para ler para mim a mesma história da Sofia, dando continuidade a mesma.

O Paulo e o Marcos também querem ler para mim. Enquanto aguardam sua vez olham as ilustrações dos livros. Acaba não dando tempo para suas leituras. Enquanto isso, observo algumas crianças brincando sozinhas, entre elas o João, que brinca com uns blocos de madeira no chão, próximo à porta de saída da biblioteca. Peço para o Artur pegar um livro para ler, que depois gostaria que ele lesse para mim. Ele enrola, enrola, mas não pega o tal livro. Percebo que durante um tempo brinca com a Lúcia e outras colegas, não consigo ver do que eles brincam. Não vejo as demais crianças, pois ficam do outro lado dos armários, na sala ao lado.

Depois dessas cinco observações no espaço e no tempo da biblioteca gostaria de fazer quatro destaques. O primeiro é quanto à ‘postura diferenciada’ entre a professora da biblioteca e a professora titular: a da biblioteca parece menos ‘estressada’ com as crianças, rindo, propondo desafios enquanto que a professora titular quase sempre está séria, sorrindo pouco em aula. Essa postura talvez seja pelo tempo de experiência (a professora da biblioteca já tem mais de 15 anos de magistério) e também pela “cobrança” e responsabilidades diferenciadas das duas funções. A professora da biblioteca pode ‘inventar’ e ‘criar’ mais. Quase sempre é a professora da turma que vai ser cobrada pela aprovação ou não dos seus alunos no final do ano. Esse ‘peso’ – o peso da cultura escolar – a professora da biblioteca não tem diretamente sobre ela.

[...] o pior peso da professora é o peso de tudo o que ela sabe – ou acha que sabe; segundo ela, é sua obrigação passar para os alunos o peso do que ela sabe – a questão do conteúdo. Isso é que pesa. [...] O menos importante e, talvez, o mais prejudicial da escola é a transferência de conteúdos (GAIARSA, 2006, p. 124).

O segundo destaque é quanto ao incentivo à leitura de ambas as professoras, ainda muito pequeno. Em nenhum dia, nas cinco observações, vi a professora da biblioteca lendo ou contando uma história para as crianças. E na sala de aula, onde observei mais de trinta encontros, apenas um dia presenciei as crianças, em círculo, lendo os livros retirados da biblioteca (atividade relatada anteriormente). A professora titular, em sua entrevista, comenta da empolgação das crianças em retirarem os livros da biblioteca:

Eu vejo que eles estão meio empolgados né? Tu viste que eles ficaram bem empolgados não é? Eles lêem direitinho tudo. Isso é bom porque é o único livro que talvez eles tenham acesso são os

livros da biblioteca, então isso aí já é bom. Aí amanhã eu já pego um tempinho deles lerem, aí eles trocam entre si. Isso é bom [...]. Aí eu já estou vendo quem realmente está lendo (professora titular).

O terceiro destaque: as crianças demonstram-se felizes ao conseguirem realizar suas atividades ‘brincando’, sem drama e ‘querendo mostrar’ suas realizações, diferentemente do que acontece regularmente em aula; em alguns dias não querem nem mesmo ir embora, mostram-se à vontade nesse espaço. Assim também como a professora da biblioteca mostra-me, orgulhosa, um jogo confeccionado por ela. “[...] é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil, continue a ter vontade de formar os jovens na alegria” (SNYDERS, 1993, p. 75). O estímulo para a alegria pode estar em ver as crianças aprendendo, encontrando na sala de aula um ancoradouro para os seus sonhos de infância.

Um último destaque diz respeito às coleções de livros: vi muitos livros didáticos e jogos nas prateleiras da biblioteca, não tanto livros de literatura infantil. As coleções de livros infantis vistas por mim com as crianças são aquelas, normalmente, de custo mais acessível. Não vi entre elas um livro do Ziraldo, da Ruth Rocha, da Ana Maria Machado ou do Monteiro Lobato, por exemplo, para citar alguns autores nacionais.

Nas entrevistas a maioria das crianças diz gostar mais dos jogos do que propriamente de ler livrinhos na biblioteca. Nenhuma indica alguma atividade de ‘contação’ de histórias nesse espaço. O Artur ressalta, “eu gosto de brincar com os brinquedos”. Diz levar livrinhos para casa e dar pra seu irmão ler para ele. A Carolina comenta ter levado o livro da Cinderela. Quando peço para que me conte a história diz não se lembrar mais, “eu só me lembro dos desenhos”. Com a minha ajuda acaba lembrando de partes da mesma. Essas duas crianças, apesar de não conseguirem ler,



acham estratégias para adentrar ao mundo da literatura, seja por intermédio de um outro que conta as histórias, seja por intermédio das ilustrações dos livros que permitem imaginar e dar vida aos personagens.

O Gabriel o que mais gosta é “jogar e montar uns joguinhos [...]. Do mico”, o qual joga com o Paulo. Às vezes leva livro para casa, mas “eu não gosto de levar muito porque senão eu me esqueço, às vezes tem rasgo nos livros e diz que sou eu [...]. Se eu rasgar o livro tem que pagar acho que sete reais”.

Esse medo do Gabriel em levar livros para casa lembra-me de uma reflexão, feita no mesmo sentido, por Bernard Lahire (1997, p. 265), “podemos nos perguntar se o esquecimento dos cadernos ou dos livros não é um ato falho sociologicamente compreensível da menina: é fácil esquecer de levar os objetos que são a origem de uma experiência dolorosa”. Será que não é esse o caso do Gabriel ao não querer levar livros da biblioteca com medo de esquecê-los em casa? Qual será a atitude de sua mãe quando ele chega com os livros da escola e não consegue lê-los? E, por outro lado, qual será a atitude da escola quando a criança esquece de levar o livro de volta?

De acordo com o João, “nós brinca também. Às vezes eu pego livrinho pra mim ler”. Demora um pouco para lembrar do nome do último livro que levou para casa “acho que foi o boi da cara preta”. Quando pergunto se consegue ler um pouco os livros, responde: “eu peço pra mãe ler pra mim. [...]. Eu fico lembrando o que ela leu aí eu leio, aí eu começo ler. Ela lê primeiro, depois eu fico lendo”. Outra estratégia de leitura: alguém dá o sentido da história, depois eu repito-a.

A Lúcia conta, “nós joga o jogo da memória [...]. Nós monta quadrinho” e lêem também. O último livrinho que levou para casa foi o da Cinderela. Diz achar legal ler “em casa e no colégio”. O Paulo gosta de “jogar memória”. Comenta levar livrinhos para casa e lê-los. Pergunto se consegue ler todo o livro em casa ou se tem algum que

não consegue ler: “tem, mas eu tento, concentro bem e consigo”. Peço para que se lembre de algum livro que levou para casa: “que sai fogo pela cabeça, sai fogo na cabeça [...]. A mula sem cabeça”. A Lúcia e o Paulo além de jogar, lêem e demonstram lembrar das histórias lidas.

A Sofia explica: “Jogo joguinho, leio livro [...]. Eu jogo memória”. O que mais gosta é “ler livrinho”. No entanto, não pode mais levar livrinho para casa:

É que eu levei um livro pra casa, eu levei o livro da Branca de Neve pra casa, aí eu deixei ele na minha pasta, aí o meu irmão levou pra ler e disse 'eu posso recortar esse livro', eu disse não, é da biblioteca, aí eu peguei outro pequeno da Branca de Neve, aí eu levei pra casa e a minha irmã recortou (Sofia).

Ela diz ter levado outro livro para escola, para substituir o danificado. Pergunto por que ela não pode levar livro então? “Enquanto eu não pagar o livro [...]. Ela não sabe que eu trouxe um livro”. Comenta ter entregado o livro para professora titular, esta, por sua vez, teria levado o mesmo à biblioteca, mas mesmo assim ainda não poderia retirar livros da biblioteca. Essa história sempre ficou mal contada, por todas as partes, creio que mais um problema de comunicação. Para a Sofia interdições externas têm atrapalhado sua relação com os livros.

Ao questionar a professora titular sobre as possíveis trocas entre ela e a professora da biblioteca esta apenas indica algumas ‘trocas espontâneas’, não planejadas, colocando como um dos empecilhos a falta de tempo para tais encontros:

Por falta de tempo eu acho que [...]. Na biblioteca a professora fala, 'hoje fiz isso com eles', ela pergunta se está bom o que tem feito com os livros se está sendo proveitoso, eu digo que sim, eu faço muita leitura com eles na hora do conto [...], mas não é uma

coisa assim que o trabalho de uma envolva o trabalho da outra, entendeste? (professora titular).

Os ‘espaços de conversa’ dos profissionais que atuam na escola acabam ficando reduzidos aos corredores, ônibus, entradas e saídas diárias e não como uma prática sistemática. Assim como indicado ao descrever as aulas de artes e as aulas de apoio, aqui também a falta de comunicação entre os profissionais dificulta, para não dizer impede um maior aproveitamento dos espaços-tempos da escola, na constituição das crianças como sujeitos de conhecimento e de singularidade. A falta de comunicação, não apenas das atividades realizadas, mas, fundamentalmente, das aprendizagens e relações das crianças nesses diferentes ‘lugares’.

E as crianças dão indicações do seu desejo e do que pode ser feito na escola. E o espaço da biblioteca é rico nessas demonstrações: que os adultos as ouçam enquanto lêem; que os adultos joguem com elas; que vejam o quanto são capazes de realizar as atividades que se propõem; que os adultos proponham desafios, mas que também as deixem agir livremente por algum tempo; que as deixem jogar, brincar e que observem nesses momentos a riqueza de suas interações. Tanto é que o jogo sempre se fez presente no espaço-tempo da biblioteca. O aproveitamento dessas atividades poderia ser, por outro lado, muito mais denso, e, o tempo para elas mais ampliado, mas, pelo menos, elas tinham esse espaço e demonstravam, com sua alegria e descontração, o quanto ele era importante no cotidiano da escola, o quanto ele representava oxigênio ao pensamento e liberdade à ação.

**7.3.8. Aulas de educação física:** “Na educação física andamos de balanço, pulamos corda, depois jogamos bola e essas coisas [...]; jogamos até com a professora” (Paulo)

As aulas de educação física, assim como as de artes, são com professora ‘especializada’, sendo também duas aulas por semana, mas em dias alternados. Aqui, diferentemente do que nas aulas de artes, todas as crianças, com exceção apenas da Lúcia, lembram o nome da professora. Esse é o espaço do brincar e é sobre isso que as crianças falam em suas entrevistas: “brincar na pracinha” (Artur); “eu brinco, pulo corda, brinco de pegar [...]. Eu gosto de ir pra pracinha, andar de gangorra, escorregar” (Carolina); “jogamos futebol e vamos pra pracinha” (Gabriel); “eu gosto de jogar bola” (João); “nós pula corda, joga bola e brinca na pracinha” (Lúcia); “na educação física andamos de balanço, pulamos corda, depois jogamos bola e essas coisas [...]; jogamos até com a professora” (Paulo); “jogamos bola, jogamos taco, jogamos vôlei” (Sofia).

As crianças normalmente aguardam a professora de educação física, em sala, com suas coisas arrumadas, bastante agitadas. Quando um dos alunos avista a professora vindo em direção à sala a gritaria é geral. A professora nem consegue entrar na aula. As crianças logo vão saindo em direção ao pátio. Nos dias das aulas as crianças comentam felizes, “hoje é dia de educação física”.

Observo quatro encontros de educação física ao longo do ano letivo, em diferentes contextos<sup>75</sup>. Assim como as demais, cada aula tem a duração de quarenta e cinco minutos, mas descontando o deslocamento das crianças, acaba tendo o tempo de trinta minutos. Na primeira observação vejo que a maioria dos meninos joga futebol, com exceção do Paulo, que pula corda e, segundo a professora, não gosta de jogar futebol. As únicas meninas que jogam futebol, junto com os meninos são a Lúcia e a Taís. Algumas meninas pulam corda, outras brincam na pracinha e outras jogam taco. Algumas ainda gostam de acompanhar a professora.

---

<sup>75</sup> Aqui também com o consentimento da professora responsável.

As crianças, nesse primeiro encontro, organizam-se livremente nas suas brincadeiras durante a aula, sem maiores interferências da professora. Meia hora depois do início da aula, a professora chama todas as crianças, recolhendo todo o material e pede que se aproximem do local onde tinham deixado suas pastas a fim de se organizarem para a saída. As crianças pegam suas pastas e algumas acabam espalhando-se pelo pátio novamente, antes do sinal tocar.

Assim como no anterior, no segundo encontro observado, as crianças ao avistarem a professora da educação física vibram, agitando-se um pouco. Ao entrar a professora precisa pedir que sentem em seus lugares. Como estava chovendo a educação física acontece em sala de aula: jogo do bingo com prêmios – uma barra de chocolate, algumas balas e alguns pirulitos. As crianças ficam bem concentradas durante o bingo, marcando seus números na cartela.

Na segunda parte da aula a professora traz alguns jogos e as crianças jogam entre elas (varetas, dama, memória). O João ganha dos colegas nas ‘damas’. A professora ajuda quanto às regras e aos entendimentos dos jogos. No final da aula o João ajuda a professora a carregar seu material até a sala de educação física, onde os jogos são guardados, junto com o material de artes. Pergunto a ele se costuma jogar damas em casa, pois percebo que joga bem, ele diz que apenas na escola.

Na saída a professora fala rapidamente com a mãe do João, que o aguarda no portão e ao invés de elogiar para sua mãe a sua inteligência no jogo de damas, reclama que ele não conhece bem os números. Sempre o destaque para o que ‘falta’, ao invés de se incentivar o sabido, o aprendido, o desenvolvido pelas crianças.

No dia 18 de outubro observo a terceira aula de educação física. Nesse dia a professora busca as crianças na sala da biblioteca levando-as para um ‘salão fechado’, onde acontece a aula. Nesse salão as crianças brincam de ‘dança das cadeiras’ e

‘brincadeira de estátua’, entre outras. Em ambas vejo o Artur dançando animadamente, bem solto, depois de vê-lo ‘aborrecido’ na aula da biblioteca.

Durante a ‘dança das cadeiras’ um aluno diz: “Ai professora bota uma música mais tri”. A professora responde: “Só tenho essa”. Quando começa a tocar uma música conhecida das crianças estas começam a pular e a cantar na volta das cadeiras. Depois de um tempo com essa brincadeira a professora escolhe um menino, o João, para subir numa cadeira e quando a música parar, escolher a pose mais bonita feita pelos colegas. Ele sobe na cadeira e após os colegas virarem ‘estátua’ escolhe uma menina com a pose mais bonita, segundo ele. O Artur ‘congela’ numa parada de mãos feita na parede e fica ali um tempo. Percebo que a professora o chama pelo nome do seu irmão, o qual já estudou na escola, essa não é a primeira vez que isso acontece e ele não diz nada. Outras crianças escolhem as ‘poses’ dos colegas. Por último, meninos e meninas dançam separadamente e escolhem os/as melhores. Os meninos dançam animados enquanto as meninas dançam ‘encabuladas’. No geral, observei o quão soltas e leves as crianças ficam enquanto dançam.

Na quarta aula em que observo, as crianças fazem atividades na área coberta no pátio da escola. Primeiramente exercícios de ginástica em roda. Depois a professora propõe uma brincadeira: “alguém tem medo do homem de preto?” Ela explica a brincadeira a todo o grupo, combinando as regras do mesmo.

#### CENAS DE AULA

A professora desfaz a roda e pede às crianças para organizarem-se numa grande fila próxima a uma das goleiras da quadra. Pega o Gabriel e separa ele do grupo, deixando-o ao seu lado. Em seguida ela explica a brincadeira a todo o grupo, combinando as regras do mesmo. Percebo que a professora dá um ‘comando’ ao grupo, o grupo responde

(com o vento da rua não consigo ouvir o que é dito). Na primeira tentativa a atividade não dá certo, pois as crianças não respeitam algumas regras. A professora faz todo mundo retornar para os seus lugares. Na segunda vez entendo mais ou menos o que é dito. A professora diz: “Alguém tem medo do homem de preto?” As crianças, em coro respondem: “Não”. A professora segue: “O que vocês fazem quando ele aparece?”. As crianças respondem: “Fugimos!”, saindo correndo pela quadra. O Gabriel precisa pegar algum colega, quem ele pegar será com ele o ‘pegador’, na próxima rodada. Ele pega uma menina. Depois de várias rodadas o número de ‘homens de preto’ vai aumentando. (Diário de campo, 09 de novembro de 2005).

Algumas crianças caem e se machucam durante essa atividade que envolve corrida. O Artur e a Alice deixam seus calçados comigo para eu cuidar, enquanto brincam descalços. Quedas, machucados, pés descalços, finalmente “VIDA” na escola! Em seguida a professora propõe outra atividade em roda: a brincadeira do “gato e do rato”. Às 15:30, a professora propõe a brincadeira de morto-vivo. Nem todas participam dessa brincadeira, algumas crianças brincam na terra.

Uma pequena síntese sobre as aulas de educação física: atividades diversificadas e participação das crianças. Pelo menos nesses quatro encontros observados percebi que a professora diversifica bastante as atividades de suas aulas, desenvolvendo brincadeiras dirigidas no pátio (como foi a última) e no salão fechado, brincadeiras livres (como o jogo de futebol e a brincadeira na pracinha), atividades na sala de aula quando o tempo não colabora, jogos, ginástica, dança, bingo, entre outras. E as crianças são bastante participativas nessas aulas, demonstrando satisfação e alegria nas mesmas, mesmo não estando com o ‘calçado’ ou a ‘roupa apropriados’, elas fazem de chinelos, sandálias, pés descalços e também com tênis.

Em conversa informal com a professora, durante as aulas, acabamos conversando sobre as brincadeiras das crianças. Ela fala que as crianças têm

dificuldades, por exemplo, em pular corda, em jogar elástico, disso nem gostam; ao brincar de esconder acabam escondendo-se em lugares fáceis demais de achar. Ao começar a trabalhar na escola tinha dificuldades até mesmo de organizar o jogo de futebol, inclusive algumas crianças pegavam a bola, ‘conversando’ com a mesma, não a dividindo com as demais. Fora o jeito de comportarem-se aos empurrões, socos e xingamentos, o que, segundo ela, reflete um pouco a forma de tratamento que as próprias mães têm com seus filhos.

A professora demonstra compromisso em seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, preconceito quanto ao modo das crianças relacionarem-se, além de pouco conhecimento sobre o repertório das brincadeiras das crianças em seus contextos. Não gostam de jogar elástico, mas será que brincam disso no dia a dia? *Conversam* com as bolas de futebol, será que possuem bolas em casa iguais as da escola? Escondem-se em lugares fáceis demais, mas será que existem *bons esconderijos* no pátio da escola, o qual praticamente não possui árvores, muros ou outros obstáculos? E, por fim, comportam-se aos socos e empurrões, mas quais os momentos de brincadeira e correria que experimentam na escola, fora esses preciosos noventa minutos, que acabam convertendo-se apenas em sessenta, das aulas de educação física?

O que mais a educação física poderia estar proporcionando às crianças, além desses momentos de brincadeiras? Qual a consciência corporal que estamos desenvolvendo nas crianças, e, em nós adultos? O que nossos movimentos e posturas dizem de nossas experiências de vida e de nossas relações humanas, dos nossos medos e vergonhas e como a leitura disso pode auxiliar nossos processos de comunicação? Como estamos respirando e o quanto a dificuldade de respirar provoca em nós ansiedade e pânico?



Como diz Gaiarsa (2006, p. 146, grifos do autor), “encolher-se é a essência do medo”:

Por isso será essencial fazer muitos alongamentos com os alunos – e com os professores. Porque, se libertarmos os movimentos contidos nas crianças, será preciso desamararr os adultos próximos para que consigam acompanhar o bando de vândalos felizes e alegres...

### 7.3.9. Organização dos espaços e tempos na escola

Neste item pretendo falar sobre dois elementos, que de alguma maneira já aparecem entremeados nas partes anteriores: a forma como são explorados os lugares na sala de aula – a geografia da sala – e o uso do tempo no dia a dia, aqui incluindo horários e rotinas.

Quanto à ocupação dos espaços na sala de aula percebe-se, como a própria professora titular afirma um *deixar-se à vontade*, principalmente até a primeira metade do ano letivo. As crianças sentam-se sozinhas, em duplas ou em trios conforme sua vontade. Apenas em algumas atividades elas sentam-se em grupos, como aconteceu no dia da confecção da maquete, relatada anteriormente. A partir de agosto a professora solicita às crianças para sentarem-se sozinhas em suas classes em função da conversa.

O ano passado, com estes aqui, grupos eu já não consegui [...]. Tentei, mas se agitavam muito. Não sei se era novidade, tirava muito a atenção, eles conversavam muito. Aí esse ano como já tinham um ano juntos, aí deixei à vontade, deixei livre, eles sentam com quem querem. Só se eu vejo que alguém conversa muito um com o outro (professora titular).

Por essa última frase da professora compreende-se que o sentar junto das crianças, quando acontece, não tem a intenção de um trabalho coletivo, mas apenas sentar-se próximo, ou trocar material, como aconteceu algumas vezes na aula de artes, e, algumas vezes no cotidiano da sala de aula. Na própria aula de apoio, onde a mesa é conjunta, as crianças fazem cada uma sua atividade, em seu caderno, sem poder trocar, pois *atrapalha a atenção e provoca barulho*. Apesar dos limites colocados pelos adultos as crianças aproximam-se, procurando-se para sentarem-se juntas. Como lembra Piaget (1998, p. 138), “[...] a criança, tendo chegado num certo grau de desenvolvimento, tende espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho em comum”.

No entanto, o adulto-professor ainda resiste aos trabalhos coletivos, alegando dispersão, bagunça, conversa o que incomoda o próprio adulto, sem levar em conta a “necessidade de colaboração dos alunos entre si” (PIAGET, 1998, p. 139). As crianças manifestam essa necessidade no dia a dia aproximando-se, olhando como os colegas desenvolvem as atividades, conversando, trocando idéias.

Piaget (1998, p.141-2-3) traz três razões importantes para a necessidade de cooperação entre as crianças: a necessidade de auto-conhecimento, o indivíduo, a princípio egocêntrico, “[...] só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros” e para isso essa troca de opiniões, vontades, pontos de vista é fundamental. Uma segunda razão: “[...] a cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objetividade [...]”, trata-se de pensar em função da realidade comum e, não mais, apenas satisfazer o eu e de aprender a colocar-se no ponto de vista dos outros. Isso é um aprendizado, ninguém nasce sabendo. Como terceira razão, “[...] a cooperação é essencialmente uma fonte de regras para o pensamento”, a cooperação é fundamental para a constituição da lógica, que também não é inata, mas que se constitui, como sistema de regras ou normas, no processo de socialização do pensamento.

Sabemos que para que essa cooperação aconteça não basta, é claro, o sentar-se junto, mas sim, a disponibilidade para verdadeiros trabalhos em grupo, colaborativos, proporcionando interações reais entre as crianças.

Diferentemente das crianças, o lugar preferencial da professora titular em aula é em sua mesa. Observo pouca circulação da professora por entre as crianças, o que denota uma forma de relacionar-se com as mesmas, um distanciamento corporal. Normalmente quando as crianças têm alguma dúvida ou querem que a professora corrija seus cadernos, precisam ir até a mesa desta. A postura do adulto também dá indicações de como ela entende seu papel na educação das crianças.

Uma outra forma de organização no espaço-escola é o uso sistemático de filas nos deslocamentos em seu interior: para ir e vir ao refeitório; para sair da escola; para ir e voltar do pátio nas aulas de educação física e nos dias de recreio; para ir até a biblioteca e assim por diante. Normalmente são filas de meninas e meninos separadas. Seguimos, como discutido anteriormente quanto às aulas de educação física, restringindo os movimentos das crianças ainda mais, pois os próprios espaços da escola, como salas e corredores já são reduzidos por si só. Ao invés de ensinarmos as crianças a terem boas atitudes e maneiras ao se locomover pelos ambientes da escola, as fazemos andar em filas, muitas vezes *sem modos*, empurrando e pisando nos pés dos colegas da frente.

Quanto ao uso do tempo, no dia a dia, as interdições e as escolhas seguem aparecendo: o que guia o planejamento das atividades das crianças não são as atividades pedagógicas, mas o dar conta das dificuldades enfrentadas por uma escola pública de periferia: a falta de professores; a distância da escola, o que dificulta seu acesso, gerando, muitas vezes atrasos e correrias. Há uma outra questão quanto à interferência externa ao tempo das atividades das crianças: não há um horário definido para a

merenda, havendo interrupção das atividades na hora em que a funcionária chama a turma e isso não acontece sempre no mesmo horário.

As pessoas, em geral, chegam e saem apressadas da escola, como que fugindo de algo (no tempo em que eu trabalhava na escola não era diferente). Talvez algumas crianças percebam isso, como demonstrou um dos alunos da turma, desapontado pela saída mais cedo da escola, num desses dias, sobre a qual nem a professora sabia o motivo.

Será que esse 'tempo corrido' é suficiente para a aprendizagem das crianças? Em função do transporte e das distâncias das escolas de periferia, acaba-se tendo menos 'horas' diárias com as crianças. Quantas horas contabilizam-se a menos no final do ano letivo e no final da escolaridade? Será que essa "quantidade" não faz falta para a "qualidade" geral de todo o processo? Não podemos *tapar o sol com a peneira* e fingirmos que essas faltas e ausências não prejudicam o aprendizado das crianças, porque isso é novamente negligenciar as diferenças de tratamento que são dadas às crianças de classes sociais distintas.

Quanto ao tempo para as crianças realizarem suas atividades a professora declara: "o tempo eu deixo por eles. [...] Não tranco uma atividade. [...]. Eles é que vão dizendo". Ela segue explicando sua rotina:

A rotina, bem general de chegar, eu não tenho mesmo. Eles mesmos sabem disso. Eles mesmos perguntam, 'professora o que nós vamos fazer hoje?' Eu dou os trabalhos, deixo eles fazerem com calma, no ritmo deles, ou se é uma atividade nova, um conteúdo novo, eu vou chegar, vou explicar, se der pra usar um material concreto vou usar, aí chega a hora da merenda, tem a hora da merenda, depois vem a merenda de casa, dou aquele intervalinho pra eles brincarem, descansarem. Sigo as atividades, depois sobrou um tempinho e eu vejo que eles estão cansados, deixo ir pra o pátio brincar um pouquinho. Isso aí depende muito,

depende deles mesmos, como é que eles estão, se estão a fim de trabalhar eu dou atividades pra aproveitar que eles estão bem. Se eles estão muito cansados não. [...]. Não tenho aquela coisa rígida, chegou e faz tal coisa (professora titular).

Diria que essas questões sobre o tempo e o ritmo de cada criança serem respeitados, sem prejudicar o tempo e o ritmo do outro, são desafios bastante provocadores ao tornar-se sujeito. Eu deixo o aluno fazer as atividades no seu tempo porque eu reconheço nele um sujeito em formação, que precisa de tempo para isso. Mas por outro lado, eu nego que existam sujeitos com ritmos diferentes, ou seja, singularidades e processos de conhecimento próprios, quando eu proponho o mesmo tempo para todos, ou quando tomo como referência o tempo dos que fazem as atividades com mais vagar ou com mais rapidez.

O 'tempo' numa sala de aula parece ser o 'inimigo'. Inimigo das crianças, por terem que aprender e fazer as coisas num determinado tempo, que na realidade é diferente para cada uma, mas que na sala de aula, muitas vezes é 'distribuído' como se fosse o mesmo para todas. Inimigo da professora que sempre está correndo 'atrás' do tempo, com medo de não cumprir o esperado pelo currículo ou, no dia-a-dia, em função do *tempo apertado*, ter que ausentar-se da sala de aula para resolver questões na escola que não são possíveis de resolver fora do horário de aula, até porque quase não existe esse *outro* tempo na escola.

Em outra pesquisa (PENIN, 1997, p. 136, grifo da autora) a autora também observa as ausências da professora da sala de aula categorizando em três tipos os motivos dessas ausências: “afastamento solicitado pela professora, em termos formais e institucionalmente previstos; afastamento por solicitação de outros, geralmente superiores, na escola; afastamentos por iniciativa própria, com ou sem acordo tácito dos

pares ou *partners*”. Nesta pesquisa observei mais os dois últimos motivos para as ausências da professora: ora para entregar alguma avaliação ou documento solicitado pela coordenação ou direção da escola, ora para preparar um café ou até mesmo ir ao banheiro, pois com a ausência do recreio na rotina das crianças, as professoras também acabam ficando prejudicadas sem um intervalo.

Dessa maneira, a ocupação do espaço e o uso do tempo na escola também precisam ser repensados, tanto pelo sistema de ensino, em geral, como pela instituição escola, e, em particular, pelos sujeitos aí atuantes, como parte de um direito maior de qualidade dos espaços e dos tempos onde as crianças, também sujeitos de direitos, entre eles o de uma educação de qualidade, desenvolvem-se.

#### 7.4. ESCOLA COMO PALCO DE UM TEATRO

Ah, a escola! Lugar onde se apreende o mundo, ou prende-se ao mundo? Isso não é trocadilho, antes fosse! É, fundamentalmente, um grande dilema vivido na escola por aqueles que nela atuam, sejam sujeitos ensinantes ou sujeitos aprendentes. Aprender um mundo novo de possibilidades e emergências ou prender-se a uma realidade limitada e impeditiva? Criar e desenvolver um texto inédito ou apenas repetir o texto reservado ao seu papel?

Neste capítulo, discutimos sobre as trajetórias escolares das mães, pai, professora titular e a atualização dessas na vida escolar dos filhos e filhas e dos alunos e alunas, refletindo-se de alguma maneira no sentido dado à escola por crianças e adultos. E, por fim, as experiências em realização na escola conformando diferentes tipos de sujeitos a partir de determinadas concepções epistemológicas, pedagógicas e humanas.

As trajetórias escolares expõem conflitos e angústias dos sujeitos, interdições em seus processos de formação humanos, as marcas que os percursos impõem (o *imprinting* cultural). Mas, ao mesmo tempo, emergências geradoras de mudanças, possibilidades de criação e emancipação nesse circuito recorrente, que não significa mera repetição de dificuldades, mas que indica a necessidade de um esforço sobre-humano de compreensão dessas dificuldades para posterior superação.

As interdições nos mostram sujeitos boicotados no direito de estudar por diversas motivações externas e internas. No caso das mães e pai destas crianças, excluídos da escola antes de concluí-la (com um retorno – a mãe do Artur), no caso da professora, também boicotada em algumas de suas vontades, mas com a oportunidade de ter alcançado o ensino superior. São dificuldades materiais; dificuldades de entendimento cognitivos e humanos; medo em não ser aceito; vergonha em não atender ao esperado pela sociedade; luta para apropriar-se da língua escrita e da linguagem dos números, considerados *básicos*, mas tão complexos em sua construção. Essas e outras interdições reveladas pelos sujeitos nos falam de uma escola dura, utilitária, séria e fria, que não leva em conta sujeitos humanos em construção.

As emergências revelam, por outro lado, sujeitos pensando sobre suas realidades e questionando as mesmas com seus recursos racionais e simbólicos. Questionam as relações de autoridade entre crianças e adultos; as exigências da escola para a produção de aprendizes; refletem sobre a necessidade do afeto e da atenção na relação entre professores e alunos; a importância da valorização do conhecimento; as formas efetivas da participação dos pais das classes populares na escola. Essas e outras emergências nos mostram uma escola humana, solidária, complexa que precisa levar em conta sujeitos em busca de emancipação.

Os sentidos da escola para as mães atualizam, em seus filhos, de alguma maneira, as expectativas geradas em suas trajetórias. O estudar como possibilitador de melhores condições de vida, que envolvem ter acesso ao mundo letrado, para ter um trabalho melhor ou, simplesmente, ler os bilhetes da escola dos filhos que porventura venham a ter, ou ler o nome das ruas por onde passarem, num futuro incerto de adulto. Repetições de um *script* já representado. Mas, os sentidos trazem também novas possibilidades de sentido a esse palco que é a escola: brincar, jogar, desenhar, passear, escrever para descobrir um mundo que não é dado de antemão, mas que é construído e cuja construção abre novas possibilidades de leitura e atuação nesse próprio mundo.

Os sentidos e as trajetórias são partilhados entre os sujeitos de diferentes gerações e nesse partilhar memória e imaginação aparecem num *complexo indissolúvel*: “[...] o passado não é estável; ele não acode à memória nem com os mesmos traços, nem com a mesma luz. Apenas se vê apanhado numa rede de valores humanos, nos valores da intimidade de um ser que não esquece [...]” (BACHELARD, 2001, p. 98-9).

As mães e o pai entrevistados olham para suas trajetórias de escola com seus valores atuais, re-significando aquele passado, mas ao olhar para a escola dos seus filhos de hoje, em alguns momentos, parecem esquecer as experiências de criança vividas lá atrás, desejando um retorno a situações causadoras de fracasso: os castigos; os professores carrascos provocadores de pânico, medo, descrédito; os cadernos cheios de conteúdos e vazios de sentido, necessitando de boa memória para melhor repeti-los. Partilham, dessa forma, a memória das feridas do não-aprender na escola, de acordo com uma das minhas questões de pesquisa.



As experiências em realização na escola, por sua vez, conformam determinados tipos de sujeitos<sup>76</sup>, em detrimento de outros, a partir de determinadas concepções epistemológicas, pedagógicas e humanas, ora implícitas, ora explícitas, dando-se a partir de relações humanas entre sujeitos-crianças e sujeitos-adultos, acontecendo, finalmente num espaço e num tempo determinados, no espaço da sala de aula, no *momento pedagógico*.

Trago aqui o conceito de momento pedagógico discutido por Meirieu (2002, p. 58) para auxiliar-me nessa análise:

O instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia. E esse momento [...] é a irrupção da materialidade aleatória do outro, dessa 'matéria' rígida e firme que resiste à potência de meu pensamento e de meu projeto.

Meirieu (2002, p. 84) fala de um “núcleo resistente” no centro de todas as experiências pedagógicas, que poderia ser definido como a “surpresa em face da existência do outro, o rosto do aluno que não compreende, que não consegue, não pode ou não quer apropriar-se de um saber para constituir seus conhecimentos” e de uma busca constante por entender o que constitui tal núcleo e como podemos penetrá-lo, para revelar nele aquilo que “institui, instaura, torna possível” o pedagógico. A “brecha” que ao mesmo tempo em que mostra o impenetrável respeita sua especificidade.

Após apresentar e discutir, neste capítulo, as diferentes atividades de sala de aula, nos diferentes espaços e tempos da escola e as idéias que aí circulam, sinto-me perante uma aparente *certeza pedagógica* instalada na escola e pouca surpresa em face

---

<sup>76</sup> Entre os diferentes tipos de sujeitos podemos destacar alguns: *sujeitos repetidores* de programas pré-definidos; *sujeitos descrentes* da possibilidade de mudança da sua situação; *sujeitos cansados e envergonhados* por não conseguirem aprender, entre outros.

da existência do aluno. Os programas já estão dados; o tempo para desenvolvê-los também; a forma como se trabalham os conteúdos repetem-se ano após ano, mesmo quando o profissional que chega à escola seja novo, até porque se sair do *script* programado terá problemas; a avaliação já está definida.

Nesse palco montado, os diferentes atores assumem seus papéis. Se eu desempenho o papel de professora onde o lúdico pode fazer-se presente eu posso sorrir, fazer brincadeiras e não ter maiores preocupações com a aprendizagem de meus alunos. Se eu ocupo o papel de protagonista, sendo a professora titular da turma, a forma de atuar muda, nesse espaço preciso ser séria, disciplinada, para que meus alunos obtenham a aprovação, ao final do espetáculo.

Até o texto parece ser sempre o mesmo, as reclamações, as queixas, os alunos que aprendem, os alunos que não conseguem aprender já são esperados. Os demais atores em cena acabam entrando no espetáculo, cumprindo os papéis que se lhes espera: as mães das crianças dos alunos que não aprendem resignam-se com o fato de seus filhos não conseguirem aprender, tomando muitas vezes para si e seus rebentos a responsabilidade para tais impossibilidades; as crianças, por sua vez, também repetem o texto das suas impossibilidades, das suas faltas, reafirmando seu lugar na cena, o lugar do não-aprender, chegando muitas vezes a desistir de seguir em frente.

Percebe-se pouco essa busca constante por entender o que constitui o núcleo resistente no centro de todas as experiências pedagógicas, de que nos fala Meirieu. Preciso aqui, como um compromisso ético, fazer tal exercício de busca ao que constitui a brecha que torna possível o pedagógico na escola. Se o *momento pedagógico* é o instante onde professores e alunos estão colocados frente a frente, em suas materialidades concretas, o espaço pedagógico, como nos lembra Freire (1996, p. 109, grifo do autor), “é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e

‘reescrito’”. E é essa leitura que pretendo fazer, pois a escola, assim como a vida, não segue um *script determinado*, mas envolve situações incertas, onde os programas não bastam!

Talvez as brechas estejam ainda apenas nos momentos de conflito e embate entre alunos e professores, momentos em que os preconceitos e insatisfações vêm à tona, momentos em que as diferenças gritam por seus espaços, insistindo para mudanças de atitudes. As brechas podem estar também no momento em que o aluno e o professor possam dizer sem medo nem vergonha: “não sei, mas quero aprender, me ajuda”; “me ajuda a te ensinar que eu te ajudo a aprender”; no momento em que o pedido de ajuda<sup>77</sup> seja possível sem que a criança e mesmo o professor sejam ridicularizados. Desinstalando-se de seus papéis *resignados* para a criação de novos papéis sem roteiro pré-definido.

Notamos que a dificuldade na aprendizagem das crianças, na escola, se deve, entre outras razões, à dificuldade na comunicação entre professoras-alunos, professoras-professoras, tanto por intermédio da fala – escassez/excesso/desperdício desta – como por intermédio da pouca escuta de gestos e atitudes; à dificuldade das professoras em entender a forma de pensamento das crianças, ou em não conseguirem descentrar-se do seu ponto de vista para melhor compreender o ponto de vista do sujeito aprendente.

As dificuldades na comunicação; as diferenças de interesses; o desconhecimento; as impaciências; os medos e vergonhas; as exclusões; entre outros motivos, impedem a circularidade de saberes, de quererem, de entendimentos entre professoras e alunos, no momento pedagógico. No resistir a tais impeditivos está a presença das *emergências do humano que se exercita em ser*, como diz Bachelard.

---

<sup>77</sup> Tratarei sobre a categoria, *pedido de ajuda*, no próximo capítulo, “Do aprender”.

O aluno concreto, essa *'matéria' rígida e firme que resiste à potência de meu pensamento e de meu projeto*, do seu lugar, fala um outro texto que precisamos escutar: fala da importância da presença do outro na aprendizagem, do olhar atento, da escuta responsável; do tempo necessário às suas ações; do seu repertório de brincadeiras e jogos e das suas maneiras de interagir nesses momentos; do mal estar provocado por determinadas atitudes e práticas na escola; da necessidade em exercitar suas criações e poder manifestá-las a fim de *tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens*.

Falta à escola *reconhecer o sujeito na criança*; falta à escola estabelecer uma *relação de escuta sem nenhum tipo de condição*; falta à escola "atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva" (MEIRIEU, 2002, p. 112 - como já citado anteriormente). Faltam à escola coisas básicas: recreio, socialização, afeto, diálogo, respeito, aprendizagens. Até quando fingiremos escutar as crianças e seguiremos com nossas atuações já definidas, pois dão menos trabalho, provocam menos inquietações e desconforto, causam menos incomodações para nós adultos? Quando a escola se tornará palco de um teatro onde sejam possíveis desenvolvimentos improvisados e o final jamais seja previsto de forma conclusante, parafraseando Piaget (1978), ao falar de cenas de teatro vivenciadas por crianças, em *A formação do símbolo na criança*?

"A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*" (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor). A presença dessa *certeza pedagógica* na escola, sobre a qual falei no início deste item, responsável pela repetição do mesmo, só impede a constituição de sujeitos livres para manifestar sua singularidade e desenvolver seu conhecimento. Precisamos romper com esse círculo vicioso e

perceber que há uma circularidade no mundo da vida que exige outras formas de compreensão ao mundo da escola.

## 8 DO APRENDER: NA PERIFERIA DO CONHECIMENTO

Aprender é atrever-se a subverter nosso 'verdadeiro modo de ser'; é um ato de rebeldia contra todos os fatalismos e todos os aprisionamentos, é a afirmação de uma liberdade que permite a um ser transbordar a si mesmo. (MEIRIEU, tradução nossa).

Este capítulo compõe o último tecido constitutivo das relações envolvendo os sujeitos desta pesquisa. Nele pretendo expor as idéias referentes ao aprender e ao não aprender que aparecem nas falas e as estratégias que aparecem nas ações de crianças e professoras. Como pensam e como desenvolvem suas ações e estratégias nos “cenários de aprendizagem”? Além disso discutirei os *pedidos de ajuda* como indicadores de colaboração e as *dificuldades e resistências* presentes no não-aprender.

No capítulo três falei sobre três grandes paradigmas a respeito do processo de conhecimento e seus respectivos modelos psicológicos e pedagógicos. Notaremos, em maior ou menor grau, a presença de tais modelos nos dados aqui apresentados.

De alguma maneira, os dados discutidos neste capítulo aparecem entremeados aos anteriores. Aqui faz-se o exercício de destacá-los do contexto para melhor analisá-los. As crianças constituem-se sujeitos pela complexidade das ações cotidianas, e entre estas ações estão as de aprendizagem, mas também perdem oportunidades de constituírem-se sujeitos pelas inúmeras interdições vividas. Faz-se necessário ouvir o que dizem os sujeitos das suas possibilidades e impeditivos a fim de sairmos dessa *certeza pedagógica* e assumirmos a real aprendizagem do sujeito, cuja compreensão exige sua inserção “num sistema complexo de pensamentos e experiências” (BACHELARD, 2000, p. 130).

## 8.1. CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS E RAZÕES PARA O APRENDER E O NÃO APRENDER

### 8.1.1. Estratégias de aprendizagem e razões para o aprender e o não aprender nas entrevistas das crianças

Ao relatarem nas entrevistas suas estratégias de aprendizagem as crianças falam das suas possibilidades, impossibilidades, dos seus motivos ao aprenderem ou não aprenderem na escola.

Algo em comum a todas as crianças pesquisadas é a necessidade de utilização dos ‘dedos’ ou de representação com ‘pauzinhos no caderno’ para a realização das operações matemáticas na segunda série. Ao ser indagado sobre o que faz para resolver uma ‘continha’ o João diz que usa os dedos. Pergunto se ele anota e faz pauzinhos também: “não, só às vezes. Quando não dá tudo eu pego e conto com as mesas, com os material”. A Lúcia diz: “eu boto pauzinho no papel”, o Paulo “eu faço continha na mesa, depois apago” e também conta nos dedos. A necessidade cognitiva das crianças em utilizar objetos manipuláveis (manipulações efetivas ou imediatamente imagináveis), como auxiliar ao pensamento, corresponde ao estágio das operações concretas descrito por Piaget.

Outro elemento marcante que aparece nesse item das entrevistas é o comportamento como regulador das formas de aprendizagem, permitindo ou impedindo a mesma. Segundo a Lúcia para fazer as coisas direito é preciso “ter modos e escutar a aula”. Diz não aprender do mesmo jeito que a Luciana “porque ela briga quando a Sora sai”. Não aprende do mesmo jeito que a Luciana (uma de suas colegas, que “xinga”), mas aprende do mesmo jeito que a Alice (outra colega, que “faz as coisas direito”).

Segundo ela a Luciana não consegue aprender “porque ela briga muito [...]. Ela tem que fazer as coisas direito. E ela briga. Hoje ela nem entrou na aula e já tava brigando”. Na escola não se deve brigar e nem dar nos outros e para aprender se deve “assistir a aula”, “não conversar” e “perguntar pra professora”. A Carolina diz que os colegas não aprendem “porque eles ficam só conversando [...]. Aí eles não prestam atenção em nada que a Sora passa no quadro”.

Como motivos ao aprender aparecem, entre outros, o ver, o fazer, o escutar a professora, o prestar atenção com a finalidade de passar de ano. O Paulo diz aprender “muito” fazendo os temas, pois “é bom pra passar”. Acha que aprende *fazendo as coisas que não conhece*. Ao ser questionado como faz as coisas que não conhece destaca o prestar atenção como importante. O Artur em sua entrevista explica, “se tu não prestar atenção tu não vais saber o que a professora tá dizendo”. O Gabriel comenta aprender mais fazendo prova. A Sofia conta que aprende lendo e vendo, em sua fala repete três vezes o verbo ver. A Lúcia diz que aprende “lendo e escutando a aula [...]. A professora falando as coisas que tem que fazer”. Acha bom quando a professora faz perguntas em aula “porque assim que nós aprende”. O João, por sua vez, diz que para aprender é preciso ouvir o que a professora fala, por isso alguns colegas não conseguem aprender: “porque uns ficam conversando muito”. Ao ser questionado se tem que ficar quietinho para aprender responde: “tem, pra ouvir o que a Sora fala”.

Tais idéias revelam *significações instituídas* entre as crianças, ou seja, saberes necessários ao aprender passados de geração em geração, como *naturais*, como uma *tradição* no contexto escolar (representações calcificadas do que vem a ser um aprendiz). Entre estas, destaque-se na fala das crianças o ‘prestar-atenção’, como necessário ao aprender na escola, com perspectivas de passar de ano.



O pensar e o imaginar aparecem apenas na fala de duas crianças, como importantes ao aprender, do João e da Sofia: “É, eu imagino o que é que tem que escrever [...]. Eu penso e depois leio o que é que tem que fazer”, diz a Sofia. Para escrever uma história “eu fico pensando o que eu escrevo”. No entanto, o João acha ruim escrever história, pois “tem que ficar pensando e quando erra tem que fazer, tem que apagar. É ruim historinha, eu não gosto”. Para escrever tem que pensar e ‘pensar dá trabalho’!

Lembrei de Rubem Alves (1994, p. 27): “Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não-explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar”. Essa tradição é que está presente nas falas das crianças e que de alguma forma vai aparecer também nos relatos da professora e das mães e pai: a atenção, o copiar, o fazer certo, o reproduzir, o repetir, ter boa memória, para enfim passar de ano e como diz a professora titular “tu queres que a criança aumente o conhecimento e passe; o objetivo da escola é ir por séries, não adianta, tu quer que a criança passe”, por que ir contra toda essa tradição?

Como motivos ao não aprender, aparecem o esquecimento e o desconhecimento. O Artur argumenta que *esquece o jeito das letras* ao ler; o Gabriel diz não saber como faz para ler e para escrever, assim como o João afirma não saber como aprende as coisas na aula: “Às vezes eu não consigo fazer uma história”. Questiono se a professora explica quando ele não consegue fazer: “Ela explica só que aí eu esqueço e aí eu vou ter que pensar tudo de novo. Nas continhas às vezes eu erro quase tudo”. Quando começamos a falar sobre o aprender as palavras começam a sumir, os “não sei”, “não consigo” e os silêncios a aparecer.

Em vários momentos as crianças reafirmam que não conseguem, não sabem, reafirmam suas impossibilidades (o que falta) e algumas delas se responsabilizam por suas 'faltas', assim como a Sofia que afirma ficar braba consigo mesma ao não aprender, acusando-se de *burra*. Algumas delas têm consciência de que não conseguem ou não sabem e por isso freqüentam as aulas de apoio na escola, como é o caso da Carolina que explica que não sabe ler, nem fazer as *continhas de vezes*. O Artur, ao responder por que alguns de seus colegas não precisam ir ao apoio argumenta, "porque eles estudam e sabem mais coisas do que eu" (aqui aparece de novo uma 'auto-culpabilidade', eu não sei, pois não estudo). A Lúcia diz não aprender bastante, "porque eu ainda não sei [...]. Todas as coisas eu não sei [...]. Dividir [...]. Ah, ditado eu não sei direito". Explica que acha mais difícil escrever, "porque tem coisa que eu erro" e é ruim errar. O Gabriel comenta que às vezes fica distraído em aula.

Quando não conseguem pedem ajuda: a Carolina quando não consegue ler alguma coisa escrita de "letra colada", "eu peço pra professora me ajudar que letra é". O Gabriel, por sua vez, ao não entender alguma coisa da leitura pede para sua mãe ajudar em casa ou pede para alguém lhe ajudar a ler em aula. Revela que pede ajuda à professora, mas que ao pedir para algum colega, às vezes, *a professora não deixa*. Já o Paulo quando não entende alguma coisa que está lendo em casa pergunta "pro pai que letra é essa, que letra é aquela". Na sala de aula "eu peço ajuda pros guris que sabem mais [...]. O Renato, a Alice", ao ser questionado se eles ajudam diz "não, eles só me falam, eles me falam as letras". A Lúcia pede ajuda à professora: "quando eu não consigo fazer eu falo pra Sora que eu não consigo e aí depois quando eu não consigo ela me ajuda."

Ao perguntar à Sofia como ela aprendeu a escrever, esta responde: "Porque a minha mãe me ensinou. Ela agarra a minha mão e começa a escrever assim [...]".

Questiono então se não foi sua professora que lhe ensinou a ler: “Não, foi a minha mãe”. Esta frase dita pela Sofia, assim como outra expressa por uma menina da turma, “eu sei porque a minha vó me ensinou”, revelam que as crianças, em certas situações, não delegam o ‘poder’ de ensinar à professora, mas a outros possíveis ‘ensinantes’.

Lembro que isso acontecia também com meus alunos das séries iniciais e que, às vezes, me ressentia, pois parecia que as crianças não valorizavam os meus esforços em ensinar-lhes. Alicia Fernandez (1991, p. 52), em seu livro *A inteligência aprisionada*, discute a idéia de que “aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

As crianças compreendem que há dois lugares na cena da aprendizagem, um pólo do sujeito aprendente e outro pólo do sujeito ensinante e de alguma maneira falam a partir desses dois lugares. Do ponto de vista do sujeito aprendente utilizam objetos manipuláveis, pois assim necessitam, mesmo que tal necessidade seja ainda inconsciente; tentam ver o mundo com seus próprios olhos, apesar do adulto ainda teimar em mostrá-lo; esquecem-se quando a coisa apreendida ainda não tem significado epistemológico para elas; assumem desconhecer o que a professora cisma em dizer que conhecem; pedem ajuda quando necessário e a ajuda é solicitada a quem outorgam confiança num determinado momento.

Do ponto de vista do sujeito ensinante as crianças manifestam-se sobre a quem dão o direito de ensinar, mesmo que tal sujeito não esteja ocupando o lugar formal do ensinante na sala de aula; compreendem que o comportamento é um forte regulador das formas de aprendizagem e repetem tal idéia, pois essa tradição é ouvida por elas tanto em casa, quanto na escola e sua repetição pode assegurar-lhes um lugar *respeitável* no pólo do sujeito aprendente. Como faz a Lúcia quando afirma que uma de suas colegas não aprende na escola porque “xinga os outros”, enquanto que a outra aprende porque

“faz as coisas direito”. Como discutido no capítulo anterior, repetições de um *script* já representado.

As crianças vão constituindo-se sujeito a partir de dois lugares, do lugar onde lhes é permitido manifestar-se como sujeitos de ação e de vontade (o qual parece reduzir-se) e do lugar onde é necessária a reprodução do já dito e do já vivido. A idéia que se apreende disso tudo é que elas consomem-se entre esses dois lugares e que as seguramos pela mão cada vez mais para que se situem nesse segundo lugar e não alcem mais vôo nenhum.

### **8.1.2. Estratégias de ensino-aprendizagem e razões para o aprender e o não aprender na entrevista da professora**

Destaco aqui quatro temas sobre o aprender, na entrevista com a professora titular, os quais considero bastante significativos: as estratégias de ensino-aprendizagem; o que é importante para que alguém aprenda; como ela concebe a passagem da ação para a conceituação em seus alunos e as razões para o não-aprender e as dificuldades das crianças.

Quanto ao *primeiro tema*, as estratégias de ensino-aprendizagem, uma primeira idéia que se depreende da fala da professora é a de que o professor “passa” o gosto pelas matérias, ao se referir a sua preferência pela disciplina de matemática. Outra idéia é a de “encaixar” os conteúdos e “puxar” uma coisa da outra: “parece que pra mim é mais fácil puxar a matemática”. Tais idéias já foram discutidas anteriormente, assim como a necessidade de uma boa explicação para que as crianças aprendam (retomarei essa última em seguida).

Ainda dentro desse primeiro tema, a professora refere-se à necessidade do “concreto” como a ação de tocar os objetos e depois que os alunos se acostumam com as perguntas que ela faz em aula não precisam mais de concreto: “ah, o concreto! O concreto faz falta, mas como eu estou dois anos com eles parece que a coisa vai [...]. Já estão acostumados com o meu tipo de pergunta, que com eles vai fluindo”. Como se a questão fosse apenas o costume. Num outro momento ela diz que o “concreto” é apenas bom para o “início do raciocínio”: “o concreto é bom, é necessário pra o início do raciocínio, depois eles têm que, eles acabam querendo se desligar, eles não vão até a sexta e a sétima usando os canudinhos”, pois segundo a professora os alunos precisam “amadurecer o raciocínio”: “Eu mexo com eles, ‘não adianta chutar, tem que pensar’. Tem que começar a fazer eles amadurecerem o raciocínio, tem que começar a pensar”.

A professora considera importante a ajuda, o “ir na mesa”, não como prática cotidiana com todas as crianças, mas com aquelas que apresentam dificuldades. O “desenho” complementar tal ajuda: “Esses mesmos, que tu sabes que têm mais dificuldade, tu fazes uma explicação geral, mas esses aí tu vais ter que ir na mesa, tu tens que fazer uma coisa totalmente diferente. Ou vou ter que fazer um desenhinho, ou vais ter que fazer alguma coisa pra entender senão não vai entender”.

No geral, a professora traz idéias *empiristas* quando considera importante a explicação do professor no processo de ensino-aprendizagem, o acostumar-se com sua fala, suas perguntas e, ao mesmo tempo, idéias *inatistas* quando considera que o raciocínio deve ser amadurecido, “[...] agora que ele amadureceu pra alfabetização” (ao falar sobre o Gabriel), quando diz que o aluno deve ser estimulado, “[...] pra estimular esse querer dela [a criança] tem que fazer coisas que façam esse estímulo acontecer”, quando aponta a imaturidade como razão para as dificuldades do Paulo ou quando se refere a um de seus alunos dizendo que deu um “bom estalo”.

Essas idéias estão sempre juntas nas explicações da professora, o *costume externo* permite o *estalo interno*; o interesse interno provém da motivação externa. Ao falar sobre o processo de aprendizagem a professora refere-se a um *exterior conhecido*, que tem a ver com o comportamento, aquilo que ela vê (nesse caso as crianças também destacam o comportamento como regulador das aprendizagens) e um *interior desconhecido*, misterioso ao que ela denomina ora de ‘imaturidade’, ora de ‘estalo’. Demonstra também desconhecimento quanto ao desenvolvimento dos seus alunos, reduzindo o estágio das operações concretas ao simples tocar, manusear objetos ou fazer *desenhinho*.

Quanto ao *segundo tema* em destaque na entrevista da professora, o que é importante para que alguém aprenda, esta enfatiza em sua fala seis elementos: interesse, apego, carinho, boa explicação, “ir até o nível das crianças” e a ajuda dos pais, apesar de iniciar sua resposta com a seguinte frase: “Ai, certas coisas a gente não pára pra pensar né? Indispensável para aprender?” O interesse, o apego e o carinho são comuns às mães também, como veremos no próximo item.

O *interesse* tem a ver com o gostar e o querer: “Interesse. Eu acho que a gente não aprende nada se não tiver interesse [...]. Acho que tem que querer aprender [...]. Se ela não gostar ela não vai aprender”. Mais adiante na entrevista a professora volta a falar no interesse: “A criança tem que ter interesse em querer aprender [...]. Tem que ser dela”.

Fala da importância do *apego* no processo de ensino-aprendizagem, ao relatar uma experiência negativa que teve com um professor no ensino médio: “[...] não tinha aquele apego ao aluno assim, ou aquele aluno que sabia ele tinha. Eu acho que tem que ser ao contrário, aquele que não sabe é que tu tens que ter, o que sabe, que bom, está bem!”. Fala do apego também quando comenta sobre a relação que seu aluno João tinha

com a professora anterior a ela: “[...] eu me lembro que o ano passado ele era muito apegado com a professora, tanto é que no primeiro desenho que eu pedi pra eles fazerem no início do ano ele desenhou a professora e a mim junto”.

Em outros momentos da entrevista, a professora trata do ‘apego’ com uma conotação negativa ao falar do Paulo e o seu apego em casa para realizar suas atividades: “eu acho que ele é muito inseguro [...] tem aquele apego em casa, claro porque alguém ajuda né?” e fala também, mais ao final da entrevista, que “o apego tem as vantagens e desvantagens”, ao tratar da continuação do trabalho com a mesma turma da primeira para a segunda série: “na hora de trocar a professora no início do ano que vem, eles vão sentir”.

Quanto ao *carinho* se expressa da seguinte maneira: “[...] é o carinho, é o afeto, isso aí tem que ter. Eu sei que a gente é ser humano, às vezes está cheia de problema em casa, as crianças não têm culpa né? Eu sempre penso assim [...]. Por isso que eu gostava muito de ler Paulo Freire [...], na amorosidade, na afetividade”.

Um outro elemento destacado pela professora como importante para aprender é a *boa explicação*, que segundo ela precisa *chegar ao nível* da criança. Ao questionar a professora sobre ao que ela se refere quando fala em ‘*nível da criança*’ (quinto elemento destacado como importante para que alguém aprenda) esta diz que é o “vocabulário”, isto é, falar como elas:

Não adianta vir com palavras aqui, que eles não vão me entender, vão ficar me olhando e ‘tá e aí?’ Até pra brigar, eles falam palavrão, eu falo também, eu vou falar o termo correto, bonitinho, vão pensar que eu estou elogiando ao invés de estar brigando! Não adianta a gente tem, claro que tem que evoluir o vocabulário deles, eles têm que aprender palavras diferentes, saber palavras corretas, mas eu acho que na hora que eu preciso chegar neles com a explicação, eu tenho que ir até o nível deles (professora titular).

Mais adiante na entrevista volta a falar sobre os diferentes ‘níveis’ das crianças, agora com outro sentido: “eu acho que nessa turma dá pra diferenciar, observando dá pra ver bem diferente o nível das crianças [...]. Dá pra ver muito bem aqueles que pegam e aqueles que têm mais dificuldade”. Num outro momento fala do ‘nível’ como um indicador da aprendizagem dos alunos: “até no tipo de pergunta que elas fazem eu vejo como é que está o nível. Tem perguntas e perguntas, quando a pergunta não tem nada a ver, bom aí a situação já está crítica. Conforme a pergunta já dá pra ver mais ou menos em que momento eles estão”. Sempre o ponto de vista do adulto preponderando ao compreender o pensamento da criança: a pergunta não tem nada a ver com o quê? Com o conteúdo dado ou com as estruturas em desenvolvimento na criança?

Um último elemento trazido pela professora como importante para que alguém aprenda é a *ajuda dos pais*: “a ajuda dos pais, a influência, mesmo que não sente, mas incentivando, ‘essa hora tu vais pegar o caderninho e vais estudar’. Ou pega um livrinho pra influenciar a ler. Quantas vezes eu falo nas reuniões que eles têm que influenciar as crianças”.

Quanto ao *terceiro tema* em destaque na entrevista da professora, como ela concebe a passagem da ação para a conceituação em seus alunos, esta inicia dizendo que não tinha parado para pensar sobre isso, prossegue argumentando da seguinte maneira:

Eu acho que essa mudança, vamos supor, das balas pra o quadro [ao explicar a operação de divisão], claro não vai acontecer de um dia pra o outro, nem ali, tanto é que eu ainda continuei com os desenhos das bolinhas. Depois no outro dia, ou foi no mesmo dia, eu trouxe as figuras pra eles dividirem ao meio. Eu ainda segui com os desenhos sobre as figuras pra eles terem noção de partes iguais. Então custa. Assim mesmo eu uso os canudinhos pra os cálculos. Até eles pegarem bem, entenderem bem isso pra passar pra [...] (professora titular).



Em seguida ela complementa, falando sobre as crianças que têm mais dificuldades: “Claro, aqueles que têm mais dificuldade realmente na aprendizagem, tu não vais passar das balas direto pra uma conta de dividir, não é? [...]. Continuo mais tempo nessa fase do desenho, pra eles entenderem bem o que é trabalhar com a quantidade pra passar pra o cálculo”. Num momento anterior da entrevista, ao falar sobre o *concreto* revela: “Então eu já ensino eles fazendo desenho, bolinha de gude, que os guris brincam muito com as bolinhas, numa folhinha velha, pra começar a se desgarrar, a se soltar dos canudinhos”.

Na concepção da professora, os desenhos aparecem como intermediários na passagem da ação para a conceituação. No entanto, como vimos ao discutirmos alguns conceitos de Piaget, no capítulo dois, o processo do fazer ao compreender se dá nas relações entre ação e conceituação, na passagem da assimilação prática a uma assimilação por meio de conceitos, o desafio está na própria ação como instigador de tal processo e não em desenhar ou não desenhar.

Quanto ao *quarto tema* em destaque na entrevista da professora, razões para o não-aprender e as dificuldades das crianças, sua fala gira em torno de quatro elementos: a imaturidade da criança; a explicação da professora; a necessidade interna e a ajuda dos outros.

Quanto ao primeiro elemento, a *imaturidade*, esta é apontada, mais de uma vez, como razão das dificuldades de aprendizagem de alguns de seus alunos: ao falar sobre o João, “parece que é imaturo, ele tem essa dificuldade assim”; sobre o Paulo, “foi dar um estalo de leitura bem no final do ano [...]. Eu tenho a sensação que às vezes ele é muito imaturo”. De outra maneira, quando diz que “a criança não consegue atingir aquele teu raciocínio, aí tu tens que mudar toda aquela linha de raciocínio, aquela maneira de falar pra criança entender”.

Mais uma vez a *explicação* e o modo de falar (segundo elemento destacado neste tema) aparecem como importantes para que alguém aprenda, podendo tornar-se também um impeditivo para a aprendizagem, “todas entendem uma explicação, mas às vezes têm crianças que não entendem aquela tua maneira. Tem que trocar a maneira, uma palavra que tu digas diferente a criança entende”. Por outro lado, diz: “quando a criança tem dificuldade não adianta ter uma boa explicação que ela não vai te entender”. Num momento anterior da entrevista revela: “Dificuldade às vezes é falta da professora sentar do lado e só dizer uma coisinha, só dar aquela explicaçõzinha, dar um pontapé como eu digo e largar”.

Quanto ao terceiro elemento, a professora trata de uma *necessidade* da criança que ela pode não estar “conseguindo chegar”: “quando não estão conseguindo aprender? Ah, aí é muito relativo, pode ser certa dificuldade que ela tem e eu não estou conseguindo chegar naquela necessidade [...]”. Aqui a professora aproxima-se da idéia de necessidade lógica como importante no percurso do desenvolvimento do conhecimento, mas em seguida complementa com uma idéia já destacada anteriormente, da criança não estar atingindo o “raciocínio” do adulto. A necessidade é interna, mas o raciocínio a atingir me é dado externamente, via professor e eu ajudo a criança a atingir tal raciocínio via “modos de falar”.

A *ajuda dos outros*, quarto elemento em destaque neste tema, em certos momentos da sua entrevista aparece como empecilho ao aprendizado, quando ela chama seu aluno Paulo de *inseguro* por querer fazer seus temas em casa. Mais adiante argumenta: “[...] se eu deixo eles levarem pra casa [uma folha com atividades de revisão] eu vou correr o risco de alguém ajudar, aí quebra o meu objetivo [...]”. A professora mostra desconfiar das ajudas.

Em outros momentos, a ajuda revela-se importante, ao falar da dificuldade que vivia com seu professor no ensino médio, precisando da ajuda dos colegas para entender o conteúdo, pois este não a ajudava. Na sua concepção a ajuda deveria vir dos professores e não dos colegas, esse é o seu pensamento também em sala de aula (vide fala do Gabriel anteriormente, quando diz que a professora não deixa que seus colegas o ajudem). Normalmente a professora não gosta que os colegas ou os pais ajudem nas tarefas, como se apenas o professor fosse autorizado nessa ajuda.

Nesse ponto indica também a influência familiar (ou a falta desta) como razões para as dificuldades: “Eu acho que uns têm mais influência em casa. Uns a família tem mais contato com a leitura, outros não. Têm outros que nem entendem o porquê de um livro”.

As ambigüidades aparecem na fala da professora a todo o instante: a ajuda dos outros ora é positiva, ora é negativa no aprendizado; o apego aparece como vantagem e desvantagem; a explicação e o modo de falar são importantes, mas também podem impedir a aprendizagem, entre outras ambigüidades que vão se revelando ao longo de sua entrevista. Assim a professora vai formando-se, a partir de suas próprias ambigüidades. O importante é tomar consciência delas, e, acima de tudo, aprender com elas, para desenvolver a flexibilidade necessária à compreensão do fenômeno educativo.

As concepções epistemológicas da professora, assim como suas opções pedagógicas revelam-se nesses quatro temas destacados a partir de sua entrevista. Suas estratégias de ensino-aprendizagem oscilam entre o acostumar-se com o que é repetido cotidianamente na escola, que deve levar ao *amadurecimento* das capacidades cognitivas das crianças e o *aparecimento repentino* (estalo) de aprendizagens por parte das mesmas, que traz o desconhecimento, a surpresa.

Suas idéias a respeito do que é importante para que alguém aprenda giram em torno do apego, do carinho, do gostar, do querer, da ajuda familiar, da importância em respeitar a linguagem das crianças, lembrando da amorosidade em Freire e retomando a humanidade na relação pedagógica, voltando novamente à explicação, ao que deve ser repetido de todas as formas até chegar às crianças quase como uma revelação. De repente a explicação, de tanta insistência pode levar ao *estalo repentino*.

Sua concepção da passagem da ação para a conceituação não está explícita, haja vista sua admiração com a pergunta, revelando que não tinha parado para pensar nesse assunto. Apesar disso explicita suas idéias ao reduzir o estágio das operações concretas ao simples manuseio de canudinhos e desenho de bolinhas pelas crianças, manifestando pouco conhecimento sobre o processo de desenvolvimento de seus alunos e alunas.

As razões apontadas por ela para as dificuldades das crianças em aprender acabam sendo variações sobre os mesmos temas anteriores: a imaturidade das crianças; a dificuldade da professora em atingir o raciocínio da criança em função das suas explicações ou de não estar *conseguindo chegar* às necessidades desta, aproximando-se da idéia de necessidade como a expressão de uma lacuna; a desconfiança em relação à ajuda que as crianças recebem em suas casas, e a falta de incentivo das famílias na aprendizagem. Assim como as crianças outorgam o direito de ensinar a quem confiam, a professora outorga apenas à sua figura o direito de ajudar, limitando as colaborações possíveis entre as crianças.

As opções pedagógicas da professora de maneira nenhuma demonstram desinteresse ou descaso com o ato educativo. Ela reflete e atua na sala de aula de acordo com seus instrumentos teóricos e práticos. O que podemos questionar é, de fato, sua formação acadêmica e a construção de sua atuação docente a partir dessa formação, as quais mostram limites de entendimento teórico e despreparo didático-pedagógico (sem

entrarmos aqui na discussão das condições de trabalho). Faço esse destaque sem querer eximir de responsabilidade os profissionais que atuam na escola, mas para enfatizar o quanto o fenômeno educativo é complexo e para analisá-lo não podemos fugir desse desafio epistemológico.

### **8.1.3. Em busca de razões para o não aprendizado dos(as) filhos(as) na escola**

Nas entrevistas com as mães e pai das crianças dois temas são destaque, ao procurarem as razões para o não aprender dos filhos na escola: razões hereditárias (internas ao sujeito-criança) e razões externas. Além desses dois temas, discuto neste subitem o que consideram importante para que seus filhos aprendam.

Em busca de razões hereditárias (ou internas ao sujeito-criança): de acordo com as mães o corpo/organismo de seus filhos e filhas não ajuda ou por trazer uma ‘marca de família’ que não contribui ou por apresentar ‘marcas individuais’ que não são aceitáveis na aprendizagem: imaturidade; ser “atacado”, não se relacionar bem com os outros.

A mãe do Artur diz:

[...] ele lê ao mesmo tempo já esqueceu [...]. Ele fez um exame de cabeça, de coração, porque quando ele tinha dez meses ele ficou roxo, e eu levei ele na hora pra o doutor e não souberam me explicar. Então me encaminharam pra um neurologista pra ver se era algum problema de convulsão [...]. Não, não teve nada. Ele ficou roxo só. Ele fez um exame de cabeça, ele fez um exame de coração [...], depois porque eu não consegui os exames. Ele já tinha uns três anos quando eu consegui fazer os exames [...]. Não, não deu nada. No coração deu um sopro inocente, que não era algo mais sério (mãe do Artur).

O pai da Carolina localiza nos ‘olhos’ o problema de sua filha: “Ela não se adaptava muito e eu comecei a notar que ela chegava muito perto da tv, pra ver tv, eu dizia ‘Carolina sai de perto da tv, olha de longe’, até que a gente levou ela no médico e ela não tava enxergando. Era a dificuldade que ela tinha na escola”.

A mãe do João já no início da entrevista aponta seu filho como *atacado*:

O João é daqueles que se ataca, mas se ele não bota pra fora ele vem pra dentro de casa que nem um furacão, ele grita, ele chora, ele berra, ele faz misérias. Eu digo ‘ai João eu não sei, tenho que te dar uns calmantes’ [...], vou ver se consigo um especialista pra ele, porque o João é, eu não sei, eu tive quando era da idade dele, tinha vez que se eu tivesse conversando, se eu tivesse conversando contigo eu apagava e não via mais nada. E eu tenho medo de que o João fique assim. Porque no colégio eu era igual que nem o João assim, igualzinha. Não embestava de fazer as coisas e não sabia e não conseguia ler e eu me prendia a chorar [...]. Desmaiava. Às vezes eu me acordava só dentro do hospital. Dava convulsão e eu tenho medo de que o João fique assim (mãe do João).

Além de apontar semelhanças entre ela e o João quanto à saúde, aponta também semelhanças entre este e o pai: “[...] o pai dele é assim também. O pai dele tinha problema de saúde na época que ele ia estudar, também não gostava do colégio”. O ‘não gostar’ aparece aqui quase como um problema de saúde para ela.

Numa das minhas idas à escola presencio uma conversa da mãe do João com a professora. É quase um ‘pedido de socorro’. O desespero que aquela mãe mostra por seu filho não conseguir aprender e ela não saber a quem recorrer é triste. Em casa o apoio que é dado não basta, na escola, todas as tardes e mais o apoio pela manhã, também não tem sido suficiente, a quem recorrer? Ao “médico”! Essa é a conclusão que ela própria chega ao fim de seu ‘monólogo’, pois a professora não consegue lhe dizer muita coisa – também não sabe o que fazer – nessa conversa. Ela comenta também que ele não lê

nada em casa, por não conseguir e que não avisa quando tem lições de casa, ela é que tem que conferir as lições.

A mãe do Paulo, assim como a professora, traz o problema da ‘imaturidade’ do seu filho: “Eu acho que um pouco é imaturidade dele. Porque eu conheço o trabalho da professora e eu acho o trabalho dela muito bom. Eu acho que é um pouco de imaturidade [...], essa falha aí é dele mesmo, é imaturidade dele”. Volta a falar sobre a imaturidade logo em seguida: “ele não consegue acompanhar os outros. Ele não consegue acompanhar. Ele tem mais dificuldade pra acompanhar”. Mais adiante na entrevista aponta um outro *problema* do filho – a distração: “Um pouco é distração né, e às vezes ele tem aquela mania de viajar [...]”.

A mãe da Sofia diz que esta “tem um problema sério de relacionamento [...], quando ela tava na creche ela tava num psicólogo, até adiantou, só que agora é uma dificuldade pra se conseguir um psicólogo”.

Assim como as crianças, suas mães também tentam encontrar nas faltas e impossibilidades dos filhos as razões para o não aprendizado, são imaturos, distraídos, têm problemas de relacionamento, de comportamento. Mas para *complementar* as idéias dos filhos trazem *a marca da doença* para essa discussão.

De acordo com Moysés (2001, p. 176-7, grifos da autora):

A medicalização é fruto do processo de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas. Aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao *mundo da natureza* [...]. A aprendizagem, assim como a inteligência e o comportamento, é apreendida como objeto inato, abstrato. Abstraído e independente do próprio sujeito, que passa a ser, apenas, elemento de perturbação.

Nesse sentido, as mães e o pai dessas crianças reproduzem um círculo vicioso que não deixa espaço para o sujeito: “[...] *a causa da doença é a ignorância e a causa de não-aprender é a doença* [...]” (MOYSÉS, 2001, p. 175, grifos da autora). E a

origem de tal doença e de tal ignorância está colocada na *herança genética* de família. Realmente essa idéia de causa e efeito retira da sociedade, em geral, e, da escola, em particular, a responsabilidade, trazendo apenas para o seio da família o problema e permanecendo nesta a falta de solução. Às vezes, algumas mães e pai rompem esse círculo, avançando um pouco na análise das razões para o não aprendizado dos seus filhos, como veremos a seguir.

Em busca de razões externas: outros motivos exteriores à escola são apontados pelas mães e pai como razões para o não aprendizado dos filhos. Apenas a mãe do Gabriel demonstra dificuldade na comunicação/entendimento com a professora e revela insatisfações com a escola: “Olha eu não sei mais. A professora me fala uma coisa uma hora, outra hora me fala outra. Que ele não quer fazer as coisas no colégio, mas em casa eu passo pra ele as coisas que ela passa no colégio e ele faz tudo direitinho”. Para ela um dos causadores dessa dificuldade do Gabriel é a falta de tema para casa: “Esse é o grande problema dele por causa disso. Se tivesse um tema, que ele tivesse mal naquelas coisas que tivesse ali, ele ia continuar fazendo, no colégio e em casa, mas não faz”.

O pai da Carolina faz uma reflexão importante ao discutir a presença das mídias no seu tempo e atualmente. No seu tempo era o rádio que preponderava no seu ambiente familiar, hoje a televisão e o videogame, segundo ele, *tiram do ritmo do estudo*, apesar de *abrirem a mente* da criança. Da sua maneira aponta que o avanço tecnológico traz novos desafios à escola e essa precisa avaliar seu papel nesse meio.

A mãe do Artur fala de uma promessa não cumprida:

Eu não sei, mas eu tenho a impressão, que o que pode ter atrasado ele foi que o pai dele prometeu uma piscina pra ele se ele passasse [...]; o ano passado. Quando chegou no fim do ano nós não sabia se ele tinha passado ou não, ele não deu a piscina porque ele não tinha



passado. Eu acho que isso ajudou muito ele porque [...], no fim ele tinha passado, [mas mesmo assim não ganhou a tal piscina] (mãe do Artur).

A mãe da Lúcia fala da não presença cotidiana do pai, que em função do trabalho chega a ficar vinte dias longe de casa: “A professora disse que ela é muito fraca, mas chega no final do ano ela passa. Agora eu não sei. Mas eu também acho, agora mesmo ele, já é o segundo ano que ele tá fora e eu acho que isso tudo dificulta muito”.

A mãe da Sofia diz que as brigas em casa estariam prejudicando sua filha: “eu e o pai dela a gente tava assim, a vida não tava fácil [...]. Então ela fica e ela desconta no colégio, ela desconta no projeto que ela tá de manhã, entendeste? Porque aí não podem fazer nada, ela pode falar, ela pode extravasar tudo que ela puder”.

Com exceção da mãe do Gabriel, nenhuma outra mãe ou pai faz alguma crítica diretamente à escola ou à professora. É como se o não aprender de seus filhos desautorizasse qualquer crítica à instituição. Percebi essa reação também quanto à participação das mães nas reuniões chamadas pela professora na escola. Numa dessas reuniões em que participei observei que a maioria das mães que participou da reunião na escola era dos alunos que estavam ‘acompanhando’ (no sentido das ‘notas’ esperadas para aprovação) a segunda série. Apenas as mães do Paulo, da Lúcia e do João, pertenciam ao grupo do ‘apoio’, e dessas, apenas a mãe do Paulo falou alguma coisa na reunião, as outras permaneceram em silêncio. É como se o não-aprender dos filhos/as não legitimasse sua participação na reunião, pois estavam em ‘minorias’, não realizando qualquer forma de questionamento ou crítica ao trabalho da professora em particular e ao da escola em geral. O não-aprender deslegitima também a participação.

Portanto, quando as razões para o não aprendizado dos filhos são buscadas fora das crianças, pouco se volta para a escola, segue-se culpando a família por esse

fracasso: a presença da televisão no espaço da casa; promessas não cumpridas pelos pais; ausência do pai; brigas em casa. Mais uma vez exime-se a escola e os profissionais que nela atuam de suas responsabilidades.

Dessa maneira, o indivíduo aparece despedaçado entre dois impérios, o das causalidades externas e o das causalidades genéticas. “Devorado, simultaneamente, pela hereditariedade e pelo meio, o indivíduo reduz-se a um meio de reprodução e de adaptação” (MORIN, 2001, p. 293). Para romper esse *círculo vicioso* do qual falamos, que não deixa espaço para o sujeito é necessário “[...] superar a falsa alternativa entre causalidade exterior e causalidade genética, reconhecer genodeterminação e ecodeterminação como constitutivas da autonomia viva” (MORIN, 2001, p. 419). Para isso, um dos princípios que deve guiar nosso conhecimento é o de causalidade complexa e não o da causalidade linear *causa-efeito*.

Em busca do que consideram importante para que seus filhos aprendam: ainda dentro da temática do aprender, quando perguntei às mães e ao pai da Carolina o que consideram importante para que alguém aprenda a marca mais forte foi a “vontade”, depois apareceram também a atenção, o interesse, a persistência, o vínculo de carinho entre professor-aluno, a necessidade de conversa entre pais e professores e uma boa memória.

O tema da vontade aparece nas falas das mães da Lúcia, do Paulo e do pai da Carolina. Para ele além de ser necessário uma “boa memória e prestar atenção na professora” é importante ter interesse e vontade: “Primeiro lugar eu acho que é o interesse, se dedicar àquilo que quer, ter um objetivo e uma vontade de fazer. É que nem o serviço, se a pessoa não gostar daquilo que tá fazendo não vai dar certo”. A mãe do Paulo argumenta: “O importante é ter vontade. Ter vontade, persistência. Tendo essas

duas coisas não precisa mais nada né?”. A mãe da Lúcia, em sua entrevista reafirma a importância da vontade, “eu acho que se dedicar bastante, se interessar, eu acho que acima de tudo ter vontade”.

A mãe do Artur destaca a importância da conversa entre família e escola: “[...] a conversa entre o pai e o professor, porque ninguém melhor pra saber a atitude de uma criança [...]. Só o professor pra dizer o que o aluno está realmente passando na sala de aula”.

A mãe da Sofia enfatiza a atenção como importante: “eu acho que atenção, principalmente, porque tudo que tão te falando toda a hora, uma hora vai entrar na tua cabeça e tu vai aprender, a não ser que a criança tenha algum problema”.

A mãe do João responde a essa questão invertendo a idéia da pergunta, ao invés de pensar o que ela considera importante para aprender, ela discute a importância do aprender na vida das pessoas e a falta que sente em sua vida por não escrever, nem ler bem, como ela mesma diz. Entremeadado a sua fala aponta o “querer” como importante para aprender, dando a entender que seu filho não aprende porque não quer.

Mais ao final da entrevista, o pai da Carolina discute um outro elemento que considera importante na relação professor-aluno: o ‘vínculo’ entre os dois:

Outra coisa que eu acho muito importante salientar que o professor, como é que eu vou dizer, ele tem que ter um pouquinho de carinho com o aluno, que é pra ele se apegar mais, gostar de ir a aula. O professor é bom pra todos, mas ter um motivo a mais pra ir pra sala de aula, um incentivo a mais. Eu acho muito importante [...]. Às vezes o aluno é dedicado e o professor não tá nem aí pra o aluno. Às vezes é ao contrário, o professor tá dedicado e o aluno tá distante. Tem que ter um elo entre os dois (pai da Carolina).

Nas falas das mães e pai sobre o que é importante para que alguém aprenda, também aparecem *significações instituídas* (assim como nas falas das crianças e da

professora) como a necessidade de ter boa memória, atenção e também *significações instituintes* (novos caminhos em direção a uma nova experiência e conseqüentemente a uma nova conceituação do aprender – resistências ao instituído) como a importância da conversa e do vínculo/elo na relação professor-aluno. A vontade aparece nessas falas como um dever moral, de dedicação, persistência, de objetivo. Como dever moral não deixa de trazer para a família a responsabilidade por seu desenvolvimento ou por sua ausência.

Ao buscarem o que consideram importante para que seus filhos aprendam encontramos por um lado, imposições externas exigindo o desenvolvimento de capacidades internas aos sujeitos-crianças, mais uma vez, cobrança ao sujeito; por outro lado, emergências de qualidades necessárias à aprendizagem que indicam novas possibilidades de leitura ao fenômeno educativo.

Como imposição, a necessidade de atenção consumindo os sujeitos tem presença forte nas falas, algumas vezes explicitamente, outras vezes ao acusar o filho de distraído, por exemplo. Nessa direção, lembrei de uma citação de Sartre, num livro de Erving Goffman (1992, p. 39) que diz o seguinte: “O aluno atento que deseja ser atento, olhos fixos no professor, ouvidos bem abertos, consome-se tanto em representar o papel de atento que termina por não ouvir mais nada”. Além da atenção, a vontade como dever moral de persistência e dedicação impõem aos sujeitos-crianças disciplinamento corporal e mental.

Como emergências aparecem a importância da vinculação, do interesse e do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que por caminhos ainda nebulosos, mas sinalizando que existem possibilidades de mudança em direção à constituição de sujeitos singulares e de conhecimento livres de alguns determinismos.

#### 8.1.4. Estratégias de ensino-aprendizagem nas ações de alunos/as, professoras e pesquisadora

##### Alunos/as

As crianças vão apresentando estratégias/repertórios comuns em determinadas situações na sala de aula: colocar o dedo sobre as palavras enquanto lêem; desenhar bolinhas/pauzinhos para resolver as operações matemáticas; ter uma relação “animista”<sup>78</sup> com as letras ou palavras, por exemplo, o João ao tentar ler a palavra “sempre” diz que tem “o r intrometido”, o Artur, ao resolver umas palavras cruzadas tem uma relação parecida, dizendo: “essa letra tá atrapalhando, vou ter que começar depois dela”, ao escrever a palavra *mentira* e observar a presença da letra *e*, num dos quadrinhos, demonstrando dificuldade em entender o sentido da atividade *palavras cruzadas*.

Algumas dessas estratégias revelam hipóteses do pensamento das crianças para lidar com os desafios propostos na escola, como na situação de leitura de uma história, pela Sofia, na biblioteca, para mim. Durante sua leitura pergunto-lhe: “O que está acontecendo na história, tu estás entendendo?” Ela responde-me: “É que eu tô lendo!”. É como se enquanto ela lesse não tivesse como compreender, ou só se lê e depois se compreende, ou ao contrário.

#### CENÁRIOS DE AÇÃO

1- Durante uma aula de apoio observo que a Lúcia, ao resolver uma de suas operações de multiplicação, faz três grupos de sete tampinhas e começa a contar desde a tampinha ‘número 1’, no primeiro grupo. Percebo que o Marcos (aluno da turma e freqüentador do apoio) raciocina da mesma maneira (eles poderiam ‘conservar’ o número de

<sup>78</sup> Termo usado por Piaget (1926, p. 139), com o seguinte sentido: “[...] tendência em considerar os corpos como viventes e intencionados”.

tampinhas do primeiro grupo, aqui no caso '7' e seguir contando a partir da tampinha número '8', mas não é o que fazem). (Diário de campo, 26 de outubro de 2005).

2- A Sofia, numa aula de recuperação, ao resolver uma operação de adição,  $8+4$ , conta nos dedos a partir do oito (ou seja, conservando a quantidade oito e somando quatro com os dedos - "8, 9, 10, 11, 12"). (Diário de campo, 13 de dezembro de 2005).

3- Alice (aluna da turma), em sala de aula, pergunta ao Marcos: "Quanto é  $3 \times 8$ ?" Ela diz ao Marcos: "Não é para olhar é para pensar" (referindo-se ao cartaz fixado na sala de aula, contendo a tabuada). Marcos começa a fazer os cálculos com bolinhas em sua classe. Em seguida diz o resultado: "É 24". (Diário de campo, 03 de agosto de 2005).

Todas essas situações demonstram que a criança está pensando sobre as coisas e elaborando suas hipóteses/estratégias, apesar do adulto/professor nem sempre estar atento a essas diversas possibilidades, enfatizando que o mais importante para a criança é a quantidade e a qualidade da interação entre ela e os objetos do meio, entre ela e a professora ou outras crianças do que a atividade em si, proposta pela professora em sala de aula.

Outras estratégias são 'ensinadas' (ou permitidas) pela escola, como é o caso do uso de desenhos para resolver as operações matemáticas, relatado pela professora em sua entrevista e observado em sala de aula, o que nem sempre ajuda a criança em seu processo de aprendizagem, pois muitas vezes o fazer bolinhas é mais uma atividade mecânica do que necessariamente um auxiliar para resolver situações-problemas.

#### CENÁRIO DE AÇÃO

Paulo e Gabriel, em sala de aula, resolvem algumas operações de multiplicação envolvendo a tabuada do 2, 3, 4 e 5. Eles utilizam 'pauzinhos' desenhados numa outra folha de papel. Apresentam, em alguns momentos, dificuldades em formar os conjuntos. Depois que formam os primeiros, acabam 'seguindo a tabuada'. Mas se a 'disposição' da tabuada é trocada (por exemplo, ao invés de  $2 \times 3$ , fosse  $3 \times 2$ ) eles se atrapalham (Diário de campo, 05 de julho de 2005).

No entanto, essas estratégias em alguns momentos são boicotadas por certas professoras: a do apoio não permite que o Paulo use os dedos para contar, dizendo ao aluno “aqui não tem pianista” (apesar de permitir o uso de tampinhas como material de contagem) e não quer que o Marcos acompanhe sua leitura utilizando seus dedos sob o texto, “tu não consegues ler sem colocar o dedinho embaixo?”. Ele pára de acompanhar a leitura com seus dedos, mas observo que movimenta os lábios silenciosamente, ao ler, diferentemente do que a professora tinha solicitado: “ler apenas com os olhos”. Em alguns espaços certas atitudes são permitidas, em outros não. Essa é mais uma situação que demonstra a falta de diálogo entre os profissionais.

Não é permitido à criança utilizar seus dedos para contar ou para acompanhar seu texto enquanto lê, não pode movimentar os lábios ao realizar a leitura, não é permitido ao corpo movimentar-se durante as aprendizagens. “Essa era a proposta: amarrar-se o corpo para deixar apenas o cérebro em funcionamento, desconhecendo e expulsando o corpo e a ação da pedagogia” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 63). E o pior é que se desconhece o que acontece com o cérebro também, enquanto a criança pensa.

Como o uso de alguns elementos não é incentivado pela professora, por exemplo, a utilização de objetos manipuláveis, as crianças apresentam dificuldades em utilizá-los em certos contextos, como é o caso de uma aluna ao utilizar alguns canudinhos para resolver uma operação de subtração.

#### CENÁRIO DE AÇÃO

A Luciana (aluna da turma) tenta resolver uma operação que é 5-1. Ela pega cinco canudinhos em uma das mãos e um canudinho na outra mão e não sabe o que fazer com os canudinhos. Olha-me como que me pedindo ajuda. Digo a ela para pegar nas mãos apenas cinco canudinhos. Ela conta de novo os cinco canudinhos e se desfaz de um na mesa. Eu falo: “agora retira um canudinho daí da tua mão”. Ela retira e volta a contar o

seu bolinho. Pergunto: “quantos tens”? Ela responde; “quatro”. Depois dessa explicação ela segue fazendo as outras *continhas*, com os canudinhos, sozinha, mas sempre me mostrando a operação. Ao terminar leva para a professora ver, volta feliz e me diz: “Está certo”! (Diário de campo, 08 de abril de 2005).

Outras estratégias utilizadas pelas crianças são aquelas aceitas e incentivadas pela própria escola, como é o caso do uso da cópia para conseguir resolver as atividades solicitadas. Numa oportunidade em que a professora solicita às crianças a escrita de um “auto-ditado” (cada uma deveria escrever dez palavras em seu caderno) observo que algumas delas copiam do quadro alguns nomes dos colegas que ali estavam em virtude de uma atividade anterior. Numa outra ocasião, numa saída da professora da sala, o João pede a mim que eu veja a resposta de uma adivinhação no livro desta, digo-lhe que não irei olhar, ele pede-me que empreste o livro para ele, falo que não, ele então me diz: “Eu não sei ler mesmo”. Pergunto a ele: “Como é que copias do quadro?” Ele responde: “Copiando”. Indago: “E como resolves as atividades?” “Eu espero a professora colocar a resposta”, diz ele.

De alguma maneira as crianças acham formas de ‘burlar’ certas cobranças da escola (resistência ao instituído), como é o caso da Sofia, numa ocasião em que a professora diz que vai olhar os cadernos de tema. Como ela não havia feito as “continhas de vezes” solicitadas começa a fazer rapidinho, colocando qualquer número nos resultados, sem fazer a operação. Provavelmente na sua idéia é melhor ‘errar’ o tema do que não fazê-lo.

Por outro lado na ânsia de responder de qualquer maneira aos desafios propostos pela escola, a preocupação das crianças acaba sendo, às vezes, em fazer com que a professora veja que elas fizeram (situação anterior da Sofia e nas situações de cópia do quadro, por exemplo), independente da sua compreensão ou não. Fica a questão: eu



aprendo para conhecer o mundo e conseguir resolver seus desafios ou para contentar a professora, no caso a 'representante' do padrão desejado pela escola, logo pela sociedade? Qual a razão de eu aprender?

### **Professoras**

As professoras também têm suas estratégias de ensino apoiadas em compreensões sobre a aprendizagem, quer estas sejam conscientes ou não, conforme discutido no capítulo três. As explicações orais sobre as atividades que devem ser feitas pelas crianças, sejam em folhinhas, sejam em cadernos, assim como as respostas dadas oralmente ou escritas no quadro formam um repertório bastante comum em sala de aula.

Apesar disso outras estratégias aparecem por entre as diferentes professoras que atuam na turma observada. Algumas são mais diretivas, como é o caso da professora do apoio, outras não-diretivas, como é o caso da professora da biblioteca e em alguns momentos a professora titular.

As propostas mais diretivas concentram-se na explicação da professora e no trabalho individual das crianças. Até mesmo nos momentos em que estas estão em menor número (nas aulas de apoio, por exemplo), facilitando um trabalho coletivo entre as mesmas, algumas professoras preferem trabalhar em completo silêncio, individualmente, cada criança em seu caderno, ainda que as crianças ocupem uma grande mesa na sala.

A lógica se dá mais ou menos da seguinte maneira: quando existe um conteúdo novo a professora, às vezes, faz uma demonstração com material concreto: ela demonstra, duas ou três crianças experimentam e as demais apenas olham. Depois a professora representa tal explicação no quadro usando desenhos, num primeiro momento, logo em seguida formalizando a operação, mas todos esses movimentos de

exploração do material concreto, de representação, de formalização foram feitos numa mesma tarde pela professora, resta às crianças repetirem tais desempenhos o que muitas fazem mecanicamente.

#### CENÁRIOS DE AÇÃO

1- Explicação da operação divisão utilizando um saco de balas dado por uma aluna à professora. A professora titular pergunta: “Como eu vou dividir as 15 balas em partes iguais para dar para três colegas, a Luciana, a Ana e a Sofia?” (mais ou menos assim). Algumas crianças, na volta da mesa da professora, vão dividindo as balas e chegam à quantidade de cinco para cada uma. A professora volta a perguntar: “Quando a gente está dividindo a gente divide em partes diferentes ou iguais?” Algumas crianças dizem: “Iguais”. Observo que o Marcos comenta que o irmão dele sempre divide em casa as coisas de modo diferente, pegando sempre mais para ele (ótimo comentário do Marcos, pois na vida nem sempre a divisão é feita em partes iguais). (Diário de campo, 03 de agosto de 2005).

2- Explicação da professora titular sobre uma atividade de matemática colocada no quadro: “Qual o número que somado com ‘1’ dá ‘10’? O Paulo, de sua mesa responde: “11”. A professora diz que não, que é o 9. Percebe que as crianças não estão entendendo muito bem o que precisam fazer e tenta explicar de um outro jeito, a próxima operação. “Aqui eu tenho sete bolinhas [desenhando-as no quadro]. Quantas faltam para eu ter 10?” (fala mais ou menos desse jeito). Algumas crianças dizem: “Três”. A professora coloca a resposta no quadro. Logo em seguida apaga a resposta que havia colocado. Volta para sua mesa e as crianças devem seguir fazendo a atividade em seus cadernos (Diário de campo, 16 de junho de 2005).

As propostas não-diretivas, por sua vez, deixam as crianças mais soltas. No espaço da biblioteca essas propostas são comuns. No entanto, as crianças estão em meio a jogos e livros, o que propicia uma aproximação e interação entre elas bastante significativa, apesar de pouco aproveitada pela professora titular em sala de aula e pela própria professora da biblioteca.

As professoras, assim como as crianças, também experimentam a ânsia das respostas certas, do programa cumprido, da aprovação de seus alunos/as ao que são cotidianamente cobradas ora por pais e mães, ora pela própria escola. No entanto, às vezes, na ânsia de ajudar, acabam atrapalhando as crianças, pois não se descentram do seu ponto de vista para entender o ponto de vista da criança. Entretanto, querem que a criança descentre-se do seu para entender as perguntas das professoras (vide situação vivida pelo Paulo na aula de apoio, relatada no capítulo “Da escola”).

Os diálogos das professoras com as crianças sobre determinados assuntos, comumente são breves, como tivemos oportunidade de relatar na conversa da professora titular ao construir a maquete de uma “fazenda” e na situação relatada a seguir. Muitas das perguntas das professoras para as crianças já esperam uma determinada resposta ao final (no caso a seguir, na aula de artes, a professora quer introduzir a pintura de um desenho) e não estão abertas ao inesperado, ao surpreendente, pois para isso é preciso tempo e disponibilidade.

#### CENÁRIO DE AÇÃO

Professora de artes conversa sobre o direito das crianças: pergunta se eles já ouviram falar sobre os direitos das crianças. Algumas crianças dizem que sim. Ela pergunta quais são. Algumas dizem: “brincar”, “estudar”, “para ser alguma coisa na vida”, complementa uma aluna, e a professora acrescenta dizendo que elas têm o “direito” e o “dever” de estudar. “Não fumar maconha. Tem uma menina de dez anos que fuma”, diz outro aluno. “Que feio”, fala a professora. “Não ser marginal”, diz outra criança. A professora segue, “tem direito de passear... Carlos vira pra frente”, falando em tom mais alto. “De trabalhar”, diz a Sofia. A professora explica que criança não pode trabalhar. Antes que as crianças prossigam dando suas opiniões sobre seus direitos, a professora repete que elas têm direito de brincar, de estudar. Em seguida distribui um desenho mimeografado com duas crianças brincando para elas pintarem (Diário de campo, 15 de setembro de 2005).

A professora encerra em seguida a conversa, iniciada por ela mesma, assim que as crianças começam a falar em temas mais polêmicos, como drogas, marginalidade, trabalho infantil. Na realidade ela tinha aí um vasto material para conversar, podendo explorar muito mais a fala das crianças, mas as polêmicas são *negadas*. Fica um tanto engraçado que ela vai *dos direitos das crianças às cores certas para pintar* (no desenho entregue), quase num passe de mágica. Ao mesmo tempo, percebo que é a primeira vez que presencio em aula uma ‘conversa’ mais aproximada sobre a realidade das crianças. Isso é muito sério!

Percebo que há pouca fala entre adulto/criança na escola em geral. As professoras normalmente dão as instruções gerais sobre as atividades, mas durante a realização das mesmas desafiam pouco as crianças com questões sobre suas hipóteses de trabalho. Observo que isso não acontece somente na relação professoras/crianças, a funcionária da merenda também, todo dia que a vejo chegando na sala, ela entra, silenciosamente, conta o número de alunos presentes em aula e fala baixinho para a professora qual é a comida. Talvez por isso as crianças, no geral, gostem de conversar comigo contando-me suas novidades, as coisas que vivem fora e dentro da escola.

Faço as seguintes indagações, quanto às estratégias de ensino utilizadas ou não pelas professoras: por que as professoras não exploram mais a oralidade das crianças antes de proporem a escrita de um texto? Por que lêem pouco, ou quase nada, para as crianças? Por que tem pouco (ou quase nenhum) material escrito em sala de aula, por exemplo, um alfabetário? Será que elas não estão deixando as crianças “soltas” demais durante as atividades? Será que estão interagindo suficientemente com as crianças? Qual o tempo que se deve dar para a realização de uma atividade pelos alunos? Até ‘todos’ terminarem? Mas será que as crianças que não conseguem realizar determinada atividade, não acabam perdendo o interesse pelas mesmas? Por outro lado, aquelas que

terminam as atividades em seguida e ficam sem fazer nada, será que também não perdem o interesse pela aula? Essas são indagações que faço com o olhar de professora-pesquisadora, que tenta descrever esse contexto de sala de aula sem deixar sua experiência e seu conhecimento sobre esse mesmo espaço do lado de fora da sala.

### **Pesquisadora**

Por ter o tempo todo da minha pesquisa me relacionado com as crianças em sala de aula é que trago rapidamente aqui a reflexão sobre algumas situações vividas por mim e que não deixam de ser estratégias de ensino-aprendizagem. A ajuda às crianças não aconteceu por estratégia de pesquisa – minha intenção nunca foi a de intervenção, e sim a de observação –, mas pelo “apelo” destas nas suas dúvidas diárias; além dos momentos em que ficava sozinha com elas em aula, nas saídas da professora.

Como algumas crianças estavam quase sempre à minha volta, às vezes sentadas ao meu lado, e pedindo ajuda, sempre tive a preocupação de dar retorno a estas, nem sempre lhes *dando* as respostas certas, como muitas desejariam, mas desafiando-as a pensar nas suas próprias respostas.

Assim é que procedia quando elas pediam-me ajuda na escrita e leitura de textos, por exemplo. Lia algumas frases escritas pelas crianças (para elas próprias) do jeito que elas haviam escrito. Quando faltava alguma letra, ou caso elas tivessem trocado na hora da escrita, lia por extenso, indicando que tinha alguma coisa diferente entre a escrita delas e a “norma padrão” (a falta de material escrito na sala de aula dificultava essa comparação, mas não impossibilitava). A professora, às vezes, me observava durante tais interações pesquisadora-crianças.

## CENÁRIOS DE AÇÃO

1- Paulo pede-me ajuda para escrever seu texto: no seu texto estava escrito “OPIÃO”. Peço para que leia. Lê : “O pintinho”. Sugiro que tente encontrar na folhinha entregue pela professora a palavra “pintinho” escrita (a necessidade de referência). Fica um tempo “procurando”, mas não consegue encontrar. Mostro então para ele onde estava escrito e pergunto se está igual ao que ele escreveu. Diz que não e vai para sua classe copiar a palavra do texto (Diário de campo, 28 de abril de 2005).

2- Peço ao Artur para escrever em sua folha a palavra ‘vovó’. Escreve ‘gogo’. Pergunto que letra é aquela, apontando para o ‘g’, ele me diz que é o ‘g’. Leio então do jeito que ele escreveu: “gogo”. Pergunto se é com ‘g’ que escrevemos ‘vovó’. Diz que não e logo em seguida começa a olhar as letras do alfabeto que estão penduradas acima do quadro negro, procurando a letra ‘v’ (busca de referência na sala de aula). Pega a borracha, apaga o ‘gogo’ e escreve ‘vovo’. Enquanto ele escrevia, o Paulo, ao seu lado, já havia escrito ‘vovó’, mas tapou com a mão para que o Artur não copiasse (Diário de campo, 31 de maio de 2005).

Num dia em que não tinham muitas crianças em aula e que a professora pede-me para “ouvir” a leitura de alguns alunos acabo lendo para estas uma poesia denominada “Caroço” (retirada de um livro didático da própria sala de aula) enfatizando a entonação da mesma. Percebo que aos poucos as crianças aproximam-se de mim para ouvir a poesia, demonstrando interesse num texto lido por um adulto (mais um indicativo da necessidade que elas sentem de referências). Foi um silêncio só, mas me pareceu um *silêncio interessado* e não imposto, pois ninguém havia pedido silêncio para ouvir a leitura.

A biblioteca era o lugar mais propício para essa interação pesquisadora-crianças, pois normalmente a professora responsável deixava as crianças *soltas* nas atividades. Nesses momentos aproveitava para jogar com as crianças (como já relatado), propor a escrita de palavras e frases com o uso de letras de madeiras, observá-las lendo, algumas faziam questão que eu as ouvisse lendo. Normalmente depois que as ouvia lendo,

perguntava algo sobre o texto e observava a dificuldade de compreensão das crianças. É interessante observar a vontade demonstrada pelas crianças em lerem livros para mim na biblioteca, espontaneamente, ao passo que não costumava vê-las lendo em voz alta nos espaços e tempos da sala de aula.

Nos momentos em que ficava sozinha em aula, nas saídas da professora, as crianças, às vezes, solicitavam a minha ajuda para entenderem as atividades propostas, como em duas situações: uma delas na leitura e interpretação de problemas, em que as crianças além de outras dificuldades, não conseguiam entender o significado de determinadas palavras, como “avicultura” e “selos” e outra no entendimento do que são sílabas.

#### CENÁRIOS DE AÇÃO

1- Num dos problemas onde a professora traz a noção de meia centena, primeiro pergunto a uma aluna se ela sabe quanto é uma centena. Ela diz não saber, digo-lhe então que é “cem”. Na seqüência dou o seguinte exemplo: “Se eu tenho cem reais e preciso dividir esse dinheiro entre nós duas, metade para cada uma, com quanto cada uma vai ficar?” Ela responde em seguida: “Com cinqüenta reais” (Diário de campo, 01 de novembro de 2005).

2- Pergunto a uma aluna sobre o que trata a folha dada pela professora, ela diz que trata sobre ‘sílabas’ (atrapalhando-se um pouco na pronúncia da palavra). Pergunto então o que é uma sílaba, ela fica em silêncio. Um outro aluno diz que é uma ‘palavra’. Digo que não. Um aluno ou aluna (que infelizmente não lembro quem) responde que sílaba é o nome do pedacinho que forma as palavras. Confirmo sua idéia, perguntando para a primeira aluna que ainda está na frente da minha classe, quantas vezes a gente abre a boca para dizer a palavra “sol”? Ela diz que uma vez. Explico a ela que a palavra sol tem um pedacinho, portanto uma sílaba. Algumas crianças começam a dar os exemplos que têm na folhinha. “Pato” tem dois pedacinhos. “Panela” tem três e assim por diante (várias crianças respondem). Digo que quando a professora voltar vai explicar melhor. (Diário de campo, 23 de setembro de 2005).

O exemplo do dinheiro que utilizei com a aluna para ajudá-la a pensar na meia centena é bastante significativo. Tal aluna em sua vida diária pede moedas nas ruas e deve saber muito bem o montante que recebe e o que dá para comprar com essa quantidade. Por isso que ao dar-lhe o exemplo do dinheiro ela em seguida respondeu-me, sem maiores dificuldades. O “problema” maior é quanto ao processo de formalização do raciocínio pensado no modelo esperado pela escola.

Outra reflexão que gostaria de fazer a partir dessas situações de sala de aula: a escola pouco utiliza o repertório de aprendizagens das crianças e pouco disponibiliza outras referências às mesmas, tanto no sentido de práticas de leitura e escrita, como no sentido de rotinas diárias. Suas experiências e conhecimentos pouco são valorizados e em contrapartida o referencial “padrão” também acaba sendo boicotado; em outras palavras, nem se valoriza a cultura local e nem se permite o acesso a uma cultura mais geral. Definitivamente, deixam-se as crianças da escola de periferia à margem do conhecimento em todos os sentidos. Por isso o subtítulo deste capítulo: na periferia do conhecimento. A questão não é somente dar referências, pois podemos cair no reverso da medalha, ou seja, voltar à idéia de modelos a serem copiados pelas crianças, na perspectiva do conhecimento-cópia. Precisamos pensar quais referências são importantes, em que momentos, por que são importantes, o que fazer com elas.

Gostaria de fazer dois destaques ao concluir este subitem sobre as estratégias de ação de alunos/as, professoras e pesquisadora. Um deles diz respeito a essa última idéia: a das crianças à margem do conhecimento. Aqui pretendo retomar uma idéia de Santos (2001) de que precisamos de um *conhecimento prudente para uma vida decente*. Nesse mesmo sentido penso na escola e no conhecimento que aí circula. Estamos sendo prudentes com essas crianças e com o conhecimento que lhes possibilitamos para que realmente tenham uma vida decente e que consigam de fato emancipar-se? Com as



práticas que priorizamos na escola e aquelas que reprimimos ajudamos as crianças a desenvolver o espírito de solidariedade?

Outro destaque seria no que diz respeito, de acordo com Morin, ao significado de estratégias e de programas e como na escola utilizam-se muito mais estes últimos. Para Morin (2001) as estratégias cognitivas e de ação têm um caráter inventivo, já os programas dizem respeito a repetições do mesmo no mesmo. Pelo apresentado anteriormente, percebe-se, na escola muito mais o incentivo à reprodução de modelos dados do que a invenção, a surpresa, o inusitado, até porque a idéia que se fica é de que faltam instrumentos teóricos e didático-pedagógicos, por parte das professoras, para dar conta desse inusitado. Portanto, reprime-se qualquer maneira diferente do já tão falado *script*.

Voltando a Sartre (*apud* Goffman, 1992, p. 75): “há realmente muitas precauções para aprisionar um homem naquilo que ele é, como se vivêssemos com o perpétuo receio de que possa escapar do que é, possa fugir e de repente ver-se livre da própria condição”. Trago aqui novamente a imagem do Bachelard, da criança com as mãos apertadas pelo adulto, impossibilitando-a de alçar vôo pelo mundo. Essa imagem torna-se, nesta pesquisa, cada vez mais gritante!

#### **8.1.5. Pedidos de ajuda: indicadores de colaboração**

Os constantes pedidos de ajuda das crianças, na realização de suas atividades, sejam aos adultos ou aos seus pares são bastante reveladores da necessidade de colaboração na aprendizagem – o darem-se as mãos para voarem juntas. Por outro lado, as trocas, na escola e, mais especificamente, na sala de aula, não são constantes e nem

são consideradas uma prática: pelo contrário, prioriza-se o trabalho individual nos contextos dos ditos “trabalhos sérios” (sala de aula e apoio). Os grupos ou aproximações acontecem com mais frequência nas aulas de artes, educação física e na biblioteca, onde o lúdico pode aparecer, como já discutimos anteriormente. Não há quase trocas entre os profissionais que atuam na escola, nem entre as crianças em aula.

Os “espaços de conversa” entre os profissionais que trabalham na escola reduzem-se aos corredores, ônibus, entradas e saídas ou nas reuniões pedagógicas que acontecem em alguns sábados, pois a carga horária de trabalho dos professores e o número de horas e dias letivos obrigatórios ao longo do ano, impossibilitam reuniões de estudo e planejamento sistemáticos. O que deveria ser uma prática em todas as escolas e ser pensada dentro da jornada de trabalho semanal, sem prejuízo salarial, em algumas realidades, ainda é um sonho.

As trocas entre as crianças na sala de aula cotidianamente não são planejadas, nem incentivadas sistematicamente. Na realidade, essas trocas em aula são vistas com desconfiança, principalmente pela professora titular e a do apoio, como se as crianças quisessem “copiar” umas das outras as atividades. Essa idéia também aparece na entrevista da professora, como visto anteriormente. Como essa prática de desconfiança é incentivada pelas professoras, as crianças mesmas começam a evitar as aproximações ou a delatar os colegas que pedem algum auxílio. Pedir ajuda acaba sendo algo vergonhoso, sinal de alguém que *não sabe* e por isso precisa ser punido. Até mesmo a mim os pedidos de ajuda eram feitos, muitas vezes, furtivamente; às vezes, por meio de um olhar. Só é legítimo em aula pedir ajuda aos professores. Colegas e pais não têm essa função, apesar das professoras quererem o incentivo destes na aprendizagem das crianças.

O olhar e a expressão do rosto também são formas de pedir ajuda. O Artur enquanto tenta ler um texto para a professora do apoio sorri para mim. Tenta ler, colocando suas mãos na cabeça, apoiando os cotovelos sobre a classe. A professora pede para ele tirar suas mãos da cabeça, colocando-as ao lado da folha onde está o texto a ser lido. Ele volta a olhar para mim, agora com os olhinhos um pouco amedrontados, como se pedisse ajuda. (Diário de campo, 29 de setembro de 2005). O olhar pode caracterizar a necessidade de acolhimento, de atenção.

Um ato de acolhimento: dar (ao menos) um olhar, conceder um olhar, pôr os olhos sobre alguém, deitar-lhe um olhar – tudo vem a ser prestar atenção, o que é um sinal ou uma esperança de favor (o ver com bons olhos) se não de benévola aceitação (BOSI, 1994, p. 78).

Compreender as idéias, ações e sentimentos em relação ao aprender, em crianças em situação de dificuldade na escola passa por compreender a expressividade manifesta pelo corpo, no qual o olhar está *enraizado*. “A percepção do outro depende da leitura dos seus fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais preñado de significações” (BOSI, 1994, p. 77). Para isso o professor precisa desenvolver a *escuta sensível*, de que nos fala Barbier (1993, p. 212), que envolve outra dimensão da nossa capacidade de comunicação, a corporeidade.

Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. A audição, o tato, o gosto, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível.

Nessa perspectiva ampliada de escuta, o sujeito singular e de conhecimento não pode entrar para a sala de aula em *pedaços*. Ao mesmo tempo, a sala de aula e todos

aqueles que nela atuam precisam estar preparados para receber a existência dinâmica desse sujeito. Será que esse “pedido de ajuda” das crianças, em alguns momentos, não significa apenas um pedido de atenção, uma necessidade de acolhimento, um “olha para mim e vê o que eu estou conseguindo fazer”?

Percebo essa situação com o próprio Artur em outro momento de aula: após ter terminado sua casinha, no dia em que fizeram a maquete de uma fazenda, Artur vai orgulhoso até a mesa da professora para mostrar-lhe sua criação. A professora, que segue fazendo a “base” da fazenda e a cerca, numa folha de isopor, não lhe dá muita atenção. Ele volta com sua casa, para sua mesa, um pouco frustrado (Diário de campo, 21 de julho de 2005).

De repente o pedido de ajuda que aparece nos dados diz respeito também à necessidade de afeto, proximidade do outro, não apenas como recurso cognitivo, mas como recurso humano. O sentimento de humanidade “[...] só pode partir das interações concretas entre indivíduos. É sendo humano com o humano que se constitui a qualidade de humanidade [...]” (MORIN, 2001, p. 492). A diáspora (dispersão) humana está hoje ligada por milhões de comunicações e trocas e nós não damos oportunidade para que estas aconteçam, negando-as e, ao mesmo tempo, queremos desenvolver sujeitos humanos.

No apoio, cujo espaço traz no próprio nome, a idéia de “apoiar-se”, “ajudar-se”, também não há “trocas” entre as crianças (quando há estas não são incentivadas), apesar destas ocuparem uma mesma mesa. Num dos dias em que observei a aula, os três meninos presentes permaneceram quase todo o tempo sérios, em silêncio, não trocando idéias entre eles. Uma única vez em que o Paulo tentou ajudar o Artur durante a sua leitura a professora disse para ele cuidar do seu trabalho, contando uma história sobre uns macacos que ficaram com o rabo preso por se meterem na vida dos outros. Como se

a ajuda em aula fosse o mesmo do que se “meter na vida dos outros”! (Diário de campo, 29 de setembro de 2005).

Há uma necessidade de aproximação entre as crianças – “procuram-se para sentarem-se juntas”. É interessante observar também que normalmente as crianças que se aproximam de mim em aula, sentando-se muitas vezes ao meu lado, são as crianças que necessitam algum tipo de ajuda. Aquelas que conseguem realizar suas atividades sozinhas, pouco me procuram. Algumas apenas ao final da atividade, para que eu veja tudo pronto.

Por outro lado, conforme o ano letivo vai passando, algumas crianças vão isolando-se da ajuda nas tarefas, como percebi, em certa altura, em relação ao Gabriel, ao Artur e principalmente ao João. Numa das aulas, por exemplo, esses três alunos nem começam a escrever seus “textos sobre o ratinho”, solicitado pela professora de artes. Permanecem apenas pintando a folha mimeografada. É como se fossem *acumulando fracassos*, coisas por fazer (Diário de campo, 09 de novembro de 2005).

#### CENÁRIOS DE AÇÃO

- 1- Uma aluna pergunta-me como escrever as palavras “brincar”, “também” e “recreio”. Ajudo-a, pronunciando devagar sílaba por sílaba, no final ela acaba sabendo quais letras colocar. Às vezes, parece que as crianças precisam apenas ouvir as palavras corretamente pronunciadas. (Diário de campo, 18 de outubro de 2005).
- 2- Gabriel pede-me que eu leia o que ele escreveu (numa de suas escritas). Tento ler a primeira palavra, que me parece ser “criança”. Pergunto se ele queria escrever “criança”, ele diz que sim. Escrevo para ele, no final de sua folha a palavra “criança”, para ele comparar com a sua escrita. (Diário de campo, 04 de outubro de 2005).

O Gabriel parece “querer” escrever seu texto, precisando de mais atenção individual, interação com os colegas, com a professora, com mais referências escritas na sala de aula, entre outras coisas. A meu ver essa interação mais de perto é uma das coisas que falta na sala de aula, a circulação da professora por entre as mesas das crianças. A professora acaba utilizando seu tempo para outras atividades (organização das notas, boletins, folhas mimeografadas) e pouco se volta para o processo ensino-aprendizagem em si. Essa é uma situação vivida pelas professoras que precisam estar em sala de aula as quarenta horas semanais, não sobrando outro tempo, além do tempo da própria aula, para a realização das atividades burocráticas, e, até mesmo, pedagógicas.

No capítulo “Da escola”, ao discutir sobre a organização dos espaços e tempos, busquei em Piaget (1998) três razões para a necessidade de colaboração das crianças entre si. Retomo-as brevemente aqui: necessidade de auto-conhecimento; conduzir o indivíduo à objetividade; ser fonte de regras para o pensamento. Nesse sentido é fundamental, como destacado no capítulo dois, criar contextos de aprendizagem cooperativa a partir de situações desafiadoras que incentivem a aprendizagem construtiva ou reflexiva entre os alunos.

Com o próprio Piaget (1998, p. 156) afirmo: se queremos desenvolver homens livres “é preciso formar inteligências ativas” e ele complementa dizendo que a educação da liberdade intelectual supõe “a cooperação e a pesquisa em conjunto”. Portanto, a colaboração é importante para o desenvolvimento do pensamento e da inteligência e estas para a educação da liberdade. Ser livre envolve pensar e “pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma” (PIAGET, 1998, p. 154).

O pedido de ajuda das crianças desta pesquisa envolve a necessidade de aproximação e trocas entre os pares; de atenção e acolhimento do adulto, sem que isso seja visto como algo errado; enfim a colaboração como recurso cognitivo e humano na constituição de sujeitos autônomos e dependentes de forma complementar, concorrente e antagônica.

#### **8.1.6. Não aprender: dificuldades e resistências**

Em alguns momentos a dificuldade das crianças na aprendizagem encontra-se em fazer certas atividades, em ter êxito, em outros momentos, em compreender. De fato, ao discutir as idéias de Piaget (1978), diferenciamos esses dois tipos de coordenações: o fazer que envolve a coordenação da ação (o saber fazer) e o compreender que envolve coordenações conceituais. Essas diferentes coordenações desenvolvem-se ao longo do processo da tomada de consciência, ora com predomínio de uma delas, ora com predomínio de outra.

Ao tratar das entrevistas, anteriormente, algumas das dificuldades apresentadas pelas crianças desta pesquisa já foram discutidas. Concentro-me, neste subitem, nas dificuldades observadas em sala de aula.

São dificuldades comuns a crianças que estão em processo de alfabetização: em ler; em copiar do quadro no espaço do caderno; em escrever pequenos textos; em resolver as operações matemáticas; em compreender os problemas; em entender o que a professora está querendo com determinada atividade; entre outras, até dificuldades práticas como escrever com um “pedaço” de lápis muito pequeno, o que dificulta a própria escrita.

Muitas vezes, durante as atividades de aula, observava algumas crianças com o olhar perdido ao redor sem entender o que era para ser feito ou sem saber como fazer o que era para ser feito. Outras ainda escondendo-se embaixo da carteira para a professora não as chamar para ler. São tantas exigências da escola, desde o lugar certo para sentar em sala, o caderno certo para escrever determinada atividade, a hora certa em que se pode fazer esta ou aquela tarefa, a cor certa com que se pode pintar os desenhos, a pessoa certa para se pedir ajuda que algumas crianças “distraem-se” em meio a tantas regras e acabam fazendo nada; outras apesar disso tudo não desistem e seguem realizando o que podem, como podem. E a professora está ali para cobrar do aluno se fez a atividade certa, no tempo certo, no lugar certo, de preferência com o mínimo de ajuda nessa caminhada. A escola prioriza o fazer certo, em detrimento da compreensão e provoca o cansaço: “Todos os dias eu venho pra o colégio. Aí eu canso a minha mão. Eu tô cansada” (diz a Laura, uma das alunas da turma, em aula do dia 10 de junho).

Percebo que as crianças têm imensas possibilidades, vontade de aprender e contam com pouco investimento em relação à produção do conhecimento *com sentido*. Observo também que essa situação não é fruto de *má vontade* da professora. Parece-me que o investimento da professora é que, às vezes, é desperdiçado, ao desenvolver tarefas no lugar dos alunos, como já destacado no capítulo “Da infância”.

Será que as crianças desta pesquisa têm dificuldades em aprender, ou não estão tendo as interações necessárias ao seu desenvolvimento? Será que elas têm dificuldades em aprender ou estão apenas vivendo seu processo de alfabetização, no seu tempo e da sua maneira, que não corresponde ao “padrão” esperado pela escola? Percebo que algumas delas, ao serem ajudadas, conseguem ir adiante nas tarefas. A ajuda sistemática e consciente do seu objetivo tem um caráter fundamental na formação de *inteligências ativas*. Fica a questão: como trabalhar com essas diferenças de processo entre as



crianças, na sala de aula, respeitando todas e possibilitando aprendizagens individuais a elas?

#### CENÁRIO DE AÇÃO

Gabriel aproxima-se de mim e ali se senta com sua folhinha, ainda em branco, na mão. Diz: “Eu não consigo fazer a história. A folha é assim?”, perguntando em relação à posição *correta* da folha para escrever. Respondo: “como tu achar melhor”, já que a folha não possuía linhas. Ele diz: “Eu vou fazer linhas”, olhando a folha da colega Alice, que havia feito linhas. Acaba não fazendo as tais linhas na folha. Digo para ele inventar uma história. Ele fala: “A professora não deixa eu inventar nenhuma história”. O ajudado então a escrever um texto, frase por frase, palavra por palavra. Reproduzo-o a seguir conforme sua escrita:

EU VO NA FETA JUNINA

E VO COMER BASTATE

E VO NA PESCARIA GANHA BRIDE

DEPOIS VO PA CAS

(Diário de campo, 10 de junho de 2005).

As crianças precisam escrever e desenhar sobre coisas que ainda não aconteceram e que, às vezes, nem conhecem como é o caso da festa junina descrita acima no texto do Gabriel (que ocorre, de fato, no dia 25 de junho) e como acontece quando questiono um desenho do Paulo, sobre o mesmo tema, em que não desenha nem bandeirinha, nem fogueira: “eu nunca fui à festa junina” (Paulo, em aula, no mesmo dia). Nesse mesmo dia quando a professora pede às crianças para escreverem uma história sobre a festa junina algumas exclamam; “Aaahhhhh!!!!”, demonstrando descontentamento. Uma delas é a Alice, que está sentada próxima a mim. Falo para ela que ela escreve super bem, ela diz: “eu sei escrever direito, mas uma história eu não consigo escrever”.

Quantos “não” nas falas das crianças: não têm linhas na folha para escrever; não consigo escrever; a professora não deixa inventar... Resistências ao “não saber fazer”. O não saber provoca resistências por parte das crianças. O não saber das crianças provoca resistências na professora, pois a presença da criança que não está aprendendo na escola é a contradição viva da professora que ensina.

As formas de resistência das crianças apresentam-se de diferentes maneiras em sala de aula: crianças escondem-se embaixo das classes para não lerem; sentam-se nas classes de forma a mostrar que não pretendem trabalhar em aula, permanecendo com as mochilas nas costas por algum tempo, após o início da aula, como é o caso do Gabriel, em mais de uma vez; desistem de corrigir suas atividades quando lhes é solicitado, por pensarem que estão “erradas”; escondem seus cadernos resistindo em mostrar, algumas delas alegando que seu caderno “é feio”.

Um dia consegui ver o caderno de desenho do Gabriel, depois de alguma resistência sua. Um colega que estava próximo a mim ri de um dos desenhos dele, pois tinha um caminhão com apenas três rodas desenhado. Se o aluno é normalmente ridicularizado fica difícil querer “mostrar-se”. Como é o caso vivido muitas vezes pela Sofia em aula, ora por sua vestimenta (às vezes está com um calçado maior que seus pés), ora por seu comportamento (briga, fala alto, queixa-se de algumas situações em aula). E tais constrangimentos (formas de exclusão) são protagonizados tanto por colegas de aula, como pelas professoras.

A resistência pode aparecer também como *insistência* das crianças. Resistem em desistir, apesar das dificuldades enfrentadas em aula ao não conseguirem desenvolver as atividades conforme o esperado pela escola; apesar das professoras, mães e pais insistirem em enfatizar suas impossibilidades e dificuldades, seguem tentando, pedindo ajuda ou resolvendo seus desafios sozinhas. É interessante observar que ao resolverem

superar seus desafios e fazerem suas atividades as crianças mostram determinação e concentração naquilo que se propõem fazer, demonstrando que são capazes.

A professora titular também manifesta suas resistências na sala de aula: ao chamar com menos freqüência as crianças em situação de dificuldade para lerem em sua mesa ou para os colegas, por exemplo, impossibilitando suas manifestações; em dificultar o acesso da pesquisadora às produções de texto (ou ausência destas) das crianças ao longo do ano; ao mudar o tom de voz ou o gestual do seu próprio corpo nas aproximações a determinadas crianças em aula.

De acordo com Meirieu (2002, p. 237), “a aprendizagem, de fato, é em geral a solução mais difícil para superar uma dificuldade”, e, nesse sentido, o professor tem um papel “negativo” essencial: “impedir que se possa saber sem aprender (e é isso que constitui a característica essencial de uma situação de aprendizagem)”. Essa resistência sim é fundamental! Não permitir que as crianças saiam da escola sem, de fato, aprenderem!

Esse é o momento pedagógico sobre o qual falamos anteriormente, o instante em que o professor sente a presença do outro em todas as suas possibilidades e impossibilidades (um sujeito constituído) e, ao mesmo tempo, toda sua responsabilidade em transmitir os conteúdos de uma determinada cultura a esse sujeito em formação.

É fundamental perguntar: a professora tem exercitado, na sala de aula, a garantia de aquisições a todos os alunos e, ao mesmo tempo, a permissão “a cada um descobrir progressivamente o que constitui a especificidade de sua abordagem e de suas estratégias de aprendizagem” (MEIRIEU, 2002, p. 110)? Por todo o exposto nota-se que essa garantia não tem sido dada às crianças, que precisam, cotidianamente, por intermédio de suas resistências, manifestações de desagrado e dificuldades exigirem o que deveria ser delas de direito: a possibilidade de aprender!

## 8.2. ENCONTROS E RESISTÊNCIAS NOS PERCURSOS DO APRENDER

Ao concluir este último capítulo, ao ouvir dos diferentes sujeitos as razões para aprenderem ou não-aprenderem, ao olhar as estratégias de ação utilizadas no espaço da sala de aula, os indicadores de colaboração na aprendizagem e as dificuldades e resistências presentes nas atitudes de crianças e professoras estabelecem um diálogo com algumas idéias presentes na obra de Meirieu (1998), *Frankenstein educador*. Espero contribuir, neste item, em pensar quais as exigências necessárias para que as crianças realmente aprendam na escola, questão levantada no capítulo sete, ao invés de seguirmos pensando nas *exigências da escola* nessa produção.

Meirieu em seu livro traz sete exigências para o que ele aponta como uma verdadeira “revolução copernicana” em pedagogia: situar no coração da educação a construção de um sujeito no mundo. De certa forma essa é a intenção desta tese: pensar como a criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade é trazer para o centro da análise a constituição desse sujeito com todas as interlocuções possíveis.

A primeira exigência defendida pelo autor significa “acolher aquele que chega como um sujeito que está inscrito em uma história, mas que, ao mesmo tempo, representa a promessa de uma superação radical dessa história” (MEIRIEU, 1998, p. 72)<sup>79</sup>. Aqui ele fala da renúncia em exercer com a criança o nosso desejo de dominação, de tê-la como a continuidade de um caminho e, ao mesmo tempo, a ruptura com o caminho dado e também da necessidade de acolhimento àquele que chega. Essa necessidade de *acolhimento* seja por intermédio da atenção, do apego ou do pedido de ajuda foi manifestada pelas crianças desta pesquisa, ao mesmo tempo a renúncia ao

---

<sup>79</sup> Todas as citações de Meirieu presentes neste item, da obra de 1998, *Frankenstein educador* são traduções minhas, da tradução espanhola de sua obra.

desejo de dominação foi pouco experimentada pelos adultos. Tal renúncia não implica a abstenção pedagógica, mas o respeito ao sujeito criança em formação e suas possibilidades de manifestação.

A segunda exigência diz respeito à presença de alguém que resiste no ato educativo. “Reconhecer aquele que chega como uma pessoa que não posso moldar ao meu gosto” (MEIRIEU, 1998, p. 74). Nesse sentido, educar é negar-se a entrar na lógica da exclusão ou do enfrentamento, lógicas tão presentes na escola, como constatamos em nossos dados. Educar exige reconhecer que a fonte do progresso intelectual do aluno não está na qualidade do *espetáculo* em si, mas no que tal *espetáculo* provoca nele, nas conexões que estabelece com o que já sabe, e, sobretudo, no que o aluno faz com tudo isso.

O autor chega assim a formular a terceira exigência para essa revolução: aceitar que a transmissão sempre “supõe uma reconstrução, por parte do sujeito, de saberes e conhecimentos” (MEIRIEU, 1998, p. 77) e que não se realiza de modo mecânico. Isso significa pensar que só o sujeito pode decidir aprender, mas os educadores não podem renunciar a ensinar. A aprendizagem deriva de uma decisão que só o outro pode tomar. E aí é que está a dificuldade. Nós, professores, pesquisadores, mães e pais (uma “multidão de personagens” como nos fala Meirieu) insistimos em querer saber o que as crianças podem e devem aprender sem deixar a elas a possibilidade de ruptura com a repetição do mesmo e a abertura ao imprevisível que nos assusta e as encanta. Aprender é negar-se a repetir modelos prontos. É construir novidades que desestabilizam o estabelecido. Aprender é um ato de rebeldia como destacamos em nossa epígrafe!

A quarta exigência em direção à revolução copernicana em pedagogia consiste, na perspectiva de Meirieu (1998, p. 80), em reconhecer o caráter irreduzível da decisão de aprender. “Se se reconhece o caráter irreduzível da decisão de aprender, [...] é

imperativo que a educação escape ao mito da fabricação”. Educar deve ser um espaço de resistência em um espaço de segurança. Resistência contra os excessos de individualismo e contra a competição. A educação deve possibilitar aos sujeitos que ocupem seus espaços, mas que se atrevam a mudá-los num espaço de segurança, onde não sejam ridicularizados, onde possam errar sem ter medo, onde possam pedir ajuda sem serem pressionados.

Nessa direção, Meirieu (1998, p. 85) aponta a quinta exigência dessa revolução, a pedagogia deve criar *espaços de segurança* para que a criança possa aprender. O educador precisa criar *espaços e referências* que possibilitem aos alunos construir sua relação com o saber. Criar espaços a quem chega e oferecer-lhe meios para ocupá-los. Nossos dados apontam a falta de espaços apropriados ao desenvolvimento das crianças e a falta de referências para suas aprendizagens.

A sexta exigência consiste em “inscrever no seio de toda atividade educativa [...] a questão da autonomia do sujeito” (MEIRIEU, 1998, p. 90), a qual se adquire no curso de toda a educação. O autor enfatiza a importância de combater a ilusão da autonomia como um estado definitivo e pensá-la como um processo que nunca termina realmente. O educador precisa organizar um *sistema de ajudas* que permita ao sujeito aceder aos objetivos que se fixa até poder prescindir de tais ajudas, num sistema de *vinculação e emancipação*. O pai da Carolina indica a importância desse vínculo professor-aluno no caminho da aprendizagem de sua filha. Como exigir que as crianças aprendam sem espaços de segurança e sem um sistema de ajudas?

A sétima e última exigência em direção à revolução copernicana: assumir “a insustentável leveza da pedagogia” (MEIRIEU, 1998, p. 93). Pensá-la como um projeto e não como um caminho traçado. Pensar numa escola “[...] onde se aprenda a acolher o imprevisto, [...] para observá-lo com curiosidade, com essa mistura de ingenuidade e

seriedade que uns chamam poesia, outros ternura e outros empatia [...]” (MEIRIEU, 1998, p. 96). Pensar na pedagogia como movimento, um movimento que permita percorrer nossos percursos como caminhos jamais acabados.

Para isso convém estarmos atentos aos “vínculos, às articulações, às transições sutis e às projeções brutais que permitem ao aluno construir para si uma história amplamente imprevisível e que os instituem como sujeito” (MEIRIEU, 2002, p. 219). Para podermos estar atentos às diferentes manifestações dos alunos em sala de aula precisamos desenvolver, como já destacado, uma *escuta sensível*, que permita *entrar numa relação com a totalidade do outro*.

Para entrarmos nessa relação com a totalidade do outro convém estarmos atentos ao que possibilita esse encontro, nossas idéias de inventividade, nossas estratégias de ação, e, ao que rompe esse encontro, nossas exclusões e impeditivos. Encontro e rompimento como dois termos da ética pedagógica que exigem do professor ao encontrar uma resistência, compreendê-la para superá-la, mas novamente escutando o que o outro diz ao resistir. Convém indagar com Meirieu (2002, p. 145) “como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas, sem, com isso, perder-se na divagação”, sem renunciar a tarefa educativa?

Ele próprio em seu *Frankenstein educador* nos dá pistas: pensar a resistência como indicação de que há um outro alguém no ato educativo e, ao mesmo tempo, não há dois alunos que aprendam do mesmo jeito, mas cada um apresenta seus repertórios, suas estratégias: o educador precisa pensar em métodos diferenciados de ensino. Meirieu (1998, p. 108) argumenta: “quando só há um método, um único meio de acesso ao saber, ‘só os mais adaptados sobrevivem’ e têm êxito”. Essa situação é a que mais temos observado com os sujeitos desta pesquisa. Os mais adaptados sobrevivem e os

outros são jogados entre as determinações externas e internas, sem maiores opções, ou se adaptam à lógica da escola, reproduzindo-a interminavelmente, ou mantêm-se na periferia do conhecimento assumindo para si a responsabilidade desse *lugar*, como se tivessem tido opções de escolha!

O autor fala numa *pedagogia diferenciada*, que não renuncia a nenhum tipo de método. Pelo contrário, convida ao ensinante a perguntar-se sobre a pertinência de cada um dos métodos em função das situações, dos alunos, das aprendizagens que persiga. Tal pedagogia é a expressão de uma vontade de “fazer com” um aluno concreto, fruto de uma história intelectual, psicológica e social própria. Aqui a idéia de vontade não aparece como um dever moral, mas como a expressão de um sentimento que impulsiona a compartilhar.

De acordo com Meirieu (1998, p. 111), a pedagogia diferenciada não significa *deixar fazer*, mas “situa no núcleo da empresa pedagógica a invenção do eu num universo em que o professor multiplica as ocasiões de exercer a inteligência e de adquirir saberes”.

É fundamental ao professor fazer a ponte entre a cultura do mundo do aluno e a cultura da escola, buscar sentidos ao que ensina e aplicações aos saberes. O homem para desenvolver-se precisa de *cuidados* e da *arte da conversação*. Essa conversação, alerta o autor, não significa de forma alguma tagarelice ou doutrinação, mas uma interlocução com um professor que “permite a alguém pensar-se a si mesmo em sua relação com o mundo e deixar o professor para encarar o mundo” (MEIRIEU, 1998, p. 119), com suas próprias ferramentas de aprendizagem.

A questão não está em renunciar às exigências que se põem à tarefa educativa, mas em mudar o foco dessas exigências. Ao invés de determinismos externos ou internos pensarmos em compromisso ético com a presença do outro que se constitui;



compromisso ético com o processo de humanização. O projeto da humanização, a meu ver, passa pela *continuidade* daquilo que constitui o sujeito como humano na sua relação legítima com o outro (encontro) e passa também pela *ruptura* dos aprisionamentos que condicionam e impedem o sujeito de ser ele próprio (rompimento). As resistências aparecem como garantias desse processo.

## CONCLUSÕES

Verifica-se, freqüentemente, uma tendência na leitura e no uso de teorias: o reducionismo. Ele produz estereótipos ou moldes que imobilizam as pessoas, tirando-lhes a liberdade. É com isso que quero ‘romper’ na minha tese. Com essa tradição em educação e em psicologia, que pretende determinar os limites entre normalidade e não-normalidade, entre aprendizagem e não-aprendizagem. Que aprisiona os sujeitos por todos os lados e quando os circunscrevem em um determinado lado, olha-os apenas com as possibilidades que se vislumbram para *aquela lado*, fechando o leque de possibilidades de leituras e de interações que permitiriam a esses indivíduos sua real manifestação como sujeitos de ação e de vontade.

O resultado é uma criança estigmatizada: lenta, distraída, imatura, portadora de insuperáveis dificuldades. Em vez de possibilitarmos a ela circular mais pelos *lugares* possíveis numa sala de aula, numa escola, retiramos dela a possibilidade de constituir-se em espaços de aprendizagem abertos e plurais. Para atingirmos esse olhar mais abrangente, precisamos suprimir “as fronteiras que paralisam a atividade conceitual do homem e o conduzem a classificar tudo e a reduzir tudo” (RICHARD *apud* MORIN, 2001, p. 458). Para isso precisamos repensar em profundidade a formação dos professores que atuam com crianças, diversas e plurais em suas singularidades.

Uma formação que tenha a complexidade como mote, que conceba a vida, o homem, a mulher, o ser, a existência num outro paradigma, muito mais aberto e originário da luta contra os estigmas. Isso não quer dizer que não devemos ter teorias como guias, mas que as abordagens teóricas tenham fundamentalmente esse sentido: guias, caminhos, orientações e não *moldes fechados*, que impossibilitem ler o sujeito-criança, como ao mesmo tempo constituído e em formação.

Diferentemente do que se imagina, numa análise mais apressada, o profissional precisa ter, num paradigma complexo, um conhecimento muito mais profundo das teorias. Só assim conseguirá 'fazer uso' delas com o necessário jogo de cintura indispensável para quem trabalha na formação de sujeitos humanos. Esse 'jogo de cintura' consciente, ou essa qualificada 'dança do pensamento', precisa de pessoas responsáveis, rigorosas, mas de maneira nenhuma rígidas e pautadas pela certeza do conhecimento que, aliás, é sempre repleto de incertezas. Essa 'dança do pensamento' requer correr riscos, viver com incertezas, inventar estratégias para enfrentá-las, mas de maneira nenhuma moldes para engessar as ações. Não se trata apenas de palavras bonitas, mas de um outro jeito de olhar e viver o mundo, a vida, a natureza, a cultura, a educação; e de vermo-nos como sujeitos humanos no interior de tudo isso. É nisso que aposto!

Os professores de escolas públicas de periferia também são, muitas vezes, "jogados a sua própria sorte", assim como as crianças. Normalmente os professores que atuam nessas escolas são os iniciantes (inexperientes), que assim que podem pedem para mudar de escola (rotatividade de professores, como indicado nesta pesquisa, ainda em sua metodologia), pois não têm apoio, nem incentivo de qualquer tipo. Pelo contrário, tudo dificulta a sua atuação: valores se chocam, tanto entre alunos e professores, como entre professores, mães e pais; precárias condições infra-estruturais das escolas (excesso de pó, falta d'água, mosquitos...); violência (vide *cadeira voadora* atingindo o olho de uma professora na escola); dificuldades das famílias das crianças em ter acesso a bens econômicos e culturais; dificuldades de acesso à escola em função do transporte e das distâncias do centro da cidade; preconceitos entre os próprios colegas (professores que trabalham em escolas de periferia são vistos, por seus pares, ou com  *piedade*, como se estivessem lá por  *castigo*, ou  *menos competentes* para estarem

nas escolas públicas centrais, que atendem a alunos/as das classes sociais mais favorecidas). Apenas para citar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores.

Na realidade, o sistema educacional não parece estar interessado em mudar esse estado de coisas. “A proteção é, no seu princípio, universal, mas atenua-se ou desaparece logo que o poder ou a opinião retira a um homem o seu passaporte de humanidade.” (Morin, 2001, p. 473).

Com todas essas condições, como o professor de escola de periferia, sem apoio nem *proteção*, pode ainda pesquisar? Penso que cabe ao professor universitário adentrar também essa realidade, juntamente com o professor da educação infantil e do ensino fundamental, refletindo, estudando, para qualificar as estratégias de ação dirigidas às crianças. Ao invés de reduzir forças, somar esforços. A complexidade da vida demanda redes de colaboração, ao invés de isolamentos corporativos.

A complexidade da vida demanda repensar nossa concepção pedagógica. A riqueza, a complexidade e a pertinência de nossa concepção pedagógica estão em interdependência recíproca com a riqueza, a complexidade e a pertinência de nossa concepção de vida, de sociedade, de sujeito (MORIN, 2003).

Não falo aqui do *sujeito de identidade* que é a “repetição do idêntico”, mas busco o *sujeito de singularidade*, que é original, único e que ocupa o lugar ou espaço do ‘eu’. Ao falar em sujeito de singularidade não pretendo atomizar o indivíduo: busco por isso paralelamente o *sujeito de conhecimento* que traz em sua universalidade a presença do *nós*, do outro. Na verdade sujeito de singularidade e sujeito de conhecimento atravessam-se, jogando luz e sombra um ao outro.

Acontece que ao falarmos do *sujeito de conhecimento* perdemos, muitas vezes, de vista esse sujeito singular, que tem razões e vontades próprias para conhecer de determinada maneira, e não de forma ‘igual’ ao outro, no mesmo tempo e espaço.

Acredito que não é suficiente sabermos como o conhecimento se processa no sujeito universal para darmos conta das relações com o sujeito aprendente em sala de aula. “[...] o ser proposto hoje substitui o saber pela informação, a procura pela plenitude, a singularidade pela repetição do idêntico, o enigma do passado e do futuro por uma pretensa certeza do presente” (JERUSALINSKY, 2006, p. 2). Nossas ferramentas para lidar com esse mundo iludido das certezas, das respostas simples e ligeiras para tudo, precisam ser revisitadas.

*Complexus* significa o que está tecido em conjunto, o que se compõe de elementos diversos. Como pensar o sujeito-criança em constituição na escola, sem pensar com ele o movimento em toda a sua processualidade? Esse foi o motor inicial e o desafio que me acompanhou ao longo deste trabalho: pensar na constituição desse sujeito numa realidade dinâmica como a de uma sala de aula, no interior de uma escola pública de periferia.

Busquei, para isso, os princípios da complexidade (Morin) e as fontes da epistemologia genética (Piaget). Entre os princípios da complexidade: a noção de sistema, a circularidade retroativa e recursiva, os princípios hologramáticos, dialógicos e de auto-eco-organização e por fim, a integração do observador em sua observação. Entre as fontes da epistemologia genética: o sujeito ativo; os processos de equilíbrio e de abstração; as idéias a respeito do desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem; a presença da afetividade e do interesse na aprendizagem; a construção do conhecimento em realização na escola, ou algumas condições para que isso aconteça.

Essa busca veio da necessidade de compreender e explicar uma realidade multidimensional, com situações sempre novas emergindo desse processo. Foi um verdadeiro aprendizado. Lidar com diversos sujeitos, crianças e adultos, em variados contextos para ir desenredando os fios das diversas histórias a fim de tecer uma

configuração possível de “respostas-indagações” ao meu problema de pesquisa: como a criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade?

As “respostas-indagações” expostas ao longo deste trabalho tentam compreender esse problema a partir de diversos ângulos, de variadas aproximações e distanciamentos. Realizo nestas conclusões o esforço de síntese, ou melhor, da “síntese das sínteses” dos dados coletados interpretados à luz da revisão teórica, mas sem perder o movimento e a riqueza das idéias.

Nessa tentativa retomo as quatro hipóteses desta pesquisa, explicitadas na introdução deste trabalho, reformuladas e transformadas agora em teses.

A criança que não está aprendendo na escola vai se constituindo sujeito de conhecimento e de singularidade na tensão entre os múltiplos lugares e o constante movimento: entre determinismos e atitudes; entre desconhecimentos e marcas; entre interdições e emergências; entre comunicações e incomunicabilidades.

Entre determinismos e atitudes. Os *determinismos* provenientes da lógica dedutivo-identitária (explicitada no capítulo um) aprisionam pensamento e sujeito na repetição do idêntico; o *imprinting* cultural, a marca nos humanos, com o selo da cultura familiar e escolar, provoca a desatenção seletiva por parte dos sujeitos, desconsiderando tudo que não concorde com suas crenças; as causalidades genéticas marcam a criança que não aprende com a doença e a ignorância. Por outro lado, *atitudes* desencorajadoras de professoras, que investem pouco sua energia em estudos teóricos e aprofundamento didático-pedagógico, dificultam o movimento de ruptura, por parte das crianças, desse estado de coisas. E *atitudes* desencorajadoras de mães que perdem a esperança em relação à escola, pois já haviam sido expulsas dela e colocam em seus filhos e filhas a

responsabilidade de suas impossibilidades. Essas atitudes impedem ou dificultam o esperado movimento de ruptura.

(a) Afirmo, dessa maneira, minha tese principal. O *determinismo* proveniente de uma lógica dedutivo-identitária deixa a criança que não está aprendendo na escola por demais marcada com os estigmas de imatura, de insegura, de preguiçosa, de avoada, de desinteressada, entre outros rótulos destinados pelas professoras às crianças desta pesquisa. Isso faz com que elas continuem a ocupar o *não-lugar* em relação ao conhecimento; ou o lugar da repetição do mesmo, do *script* programado; e sejam alvos de atitudes desencorajadoras, o que dificulta o movimento em direção ao aprender. Tal lógica expulsa da escola a contradição, o inusitado, o imprevisível, as solidariedades, as emergências, não conseguindo enxergar que o caminho em direção ao aprender é, simultaneamente, ordenado e desordenado, aberto e fechado, singular e universal, individual e coletivo, previsível e imprevisível.

Entre desconhecimentos e marcas. O despreparo didático-pedagógico das professoras leva ao desconhecimento das formas como as crianças conhecem, desenvolvem-se e aprendem, marcando-as com *identidades repetidas*, como as que acabamos de destacar (imaturas, distraídas, preguiçosas, briguentas), ou com as *faltas*: não conseguem, não sabem, não lêem, não escrevem, provocando com isso um grande mal estar discente que, algumas vezes, *atordoa* as crianças, impedindo-as de sair dessa teia construindo estratégias de ação e de pensamento que as permitam manifestar-se como sujeitos aprendentes.

(b) Afirmo minha segunda tese: por desconhecer os processos de conhecimento de seus alunos, a professora apega-se demais a *marcas de identidade* da criança que não

está aprendendo na escola, negando a ajuda necessária para que ela desenvolva atitudes de aprendizagem.

Essas duas primeiras teses deixam muito pouco espaço para a emergência de complexidades na constituição dos sujeitos-crianças. No entanto, mostram como essa fabulosa emergência precisa se fazer por caminhos tortuosos, repletos de interdições e inibições. As próximas teses vislumbram algumas possibilidades de superação dessa realidade, ou o aparecimento de brechas em tais caminhos, apesar de sabê-lo que tais possibilidades acontecem sempre de forma complementar, concorrente e antagônica.

Entre interdições e emergências. As interdições são inúmeras e se sobrepõem às emergências na sala de aula. Diferentemente da elaboração inicial da minha terceira hipótese, penso que esta precisa desdobrar-se em duas teses.

(c) Terceira tese. As interdições, entre as quais o medo de errar, de não saber; a necessidade de quietude corporal e mental para repetir com maestria o *programado* pela escola; a desconfiança em relação às ajudas que porventura as crianças tenham, tanto no espaço da escola, como no espaço da casa; as impossibilidades do sujeito-criança em manifestar-se por intermédio das brincadeiras, do lúdico. Elas bloqueiam o processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental compreender tais interdições para superá-las e permitir, então, que os sujeitos constituam-se em *espaços de segurança* e de liberdade.

(d) Quarta tese. O percurso de se constituir sujeito é composto por não-linearidades, assim como o próprio ato de conhecer, que podemos chamar de quebras, rupturas. Tais quebras ou rupturas precisam ser entendidas para que as emergências apareçam: renúncia ao nosso desejo de dominação em relação às crianças; acolhimento dos sujeitos em processo de formação; negação da lógica da exclusão; reconhecimento de que só o sujeito pode decidir aprender e os professores não devem renunciar a



ensinar; abertura de possibilidades aos sujeitos para que ocupem seus espaços, sem, no entanto, serem aprisionados pelos mesmos; respeito aos direitos das crianças em toda a sua plenitude, criando condições para que estes possam ser desenvolvidos; criação de espaços e referências para que as crianças possam construir sua relação com o saber; pensar a autonomia como um processo que se constitui entre múltiplas interdependências; pensar a pedagogia como movimento, como um percurso que jamais acaba.

Entre comunicações e incomunicabilidades. As comunicações na escola são gritantes e sutis, comunicam e não comunicam, ao mesmo tempo. Repetindo Bachelard (2001, p. 106), já citado neste trabalho: “[...] são necessários toques muito suaves para seguir, numa dialética da luz e da penumbra, todas as emergências do humano que se exercita em ser”. A criança mostra-se e esconde-se em sala de aula de tantas formas que é preciso estar atento para compreender tais expressões: os gestos; as atitudes; as ações; os olhares; as transgressões; as resistências; as falas e os silêncios. Por outro lado, a dificuldade em ouvir o outro; a falta de diálogos entre adultos e crianças e entre elas e seus pares; as falas excessivas – o desperdício e as poucas falas revelam as incomunicabilidades em nossos tempos *cibernéticos*. Sem a possibilidade de expressão de opiniões, vontades, inquietudes, dúvidas fica difícil o desenvolvimento da autonomia de pensamento e a manifestação dos sujeitos de ação e de vontade.

(e) Afirmando minha quinta tese: as dificuldades nos processos de comunicação entre adulto e criança, no ambiente da escola tornam as crianças pouco participativas, na medida em que se sentem submetidas ao desejo e à lógica dos adultos, sem espaço para manifestar-se como sujeitos de vontade e de ação. Pouco se leva em conta, na escola, a opinião de alunos e alunas na elaboração do planejamento, execução e avaliação das

atividades, de acordo com suas idades. A criação de tais espaços passa pela assunção da criança como sujeito.

Após ter retomado as hipóteses desta pesquisa, reformulando-as e construindo minhas teses, pretendo pensar sobre outras emergências de complexidades na constituição de sujeitos de conhecimento e de singularidade que aparecem nesta pesquisa a fim de ampliarmos as possibilidades em direção a um sujeito emancipado. São indicações de possibilidades e impossibilidades que os próprios sujeitos pesquisados nos dão em suas palavras e em suas ações. Aprendizagens feitas de um tempo de pesquisa.

Sobre os sujeitos e suas relações. Artur, Carolina, Gabriel, João, Lúcia, Paulo, Sofia. Nomes fictícios, mas histórias reais de crianças que falam a partir de seu tempo e de sua cidade, dizem de seus modos de ver e de viver a escola, a família e a rua. Cenários humanos e de ação, cenas de aula, imagens de infância, manifestações de agrado e desagrado. Desespero, desesperança, agressão como reações a um querer que não se realiza no tempo esperado. Um querer ler, um querer escrever as palavras e o mundo ao redor. Um querer contar as histórias e mazelas das suas vidas, vividas entre abandono do poder público e cuidado das *gentes* a sua volta: mães, professoras, amigos. Queixas por não poder brincar e sorrisos por *ganhar uma sandália nova* no dia das crianças.

Estas crianças falam também da miséria, da *nossa* miséria. A miséria, a pobreza, a agressão não estão apenas 'lá' na periferia, estão um pouco em todos nós. "Repito: um pouco de tudo todos têm. E não é só lá que tem a desgraça, a miséria, a pobreza, a ruindade, a vingança, a agressão. Aqui também tem. Então era muito melhor falar 'nós',

e não 'olha o coitado', o miserável, o favelado. Eles são nós [...]" (GAIARSA, 2006, p. 127). Estas crianças são as nossas crianças e o que temos proposto a elas em nossas escolas e em nossa sociedade?

Sobre crianças e direitos. As crianças desta pesquisa falam de diferentes modos da usurpação dos seus direitos, já tão declarados em documentos e convenções. Falam da extinção de espaços de convivência e da experiência do jogo e do brinquedo; falam das distinções que ainda são dadas às crianças de acordo com as classes sociais: distinções de escola, de moradia, de espaços de lazer, de acesso à cultura, entre outras. Se o direito à liberdade compreende os direitos de ter opinião, expressão, brincar, praticar esportes e divertir-se, como falamos de liberdade a elas? Se elas não encontram aquilo de que precisam que idéias de adulto estão construindo? Um adulto impotente, mentiroso, destituído do seu lugar de autoridade? Como construir vínculos de confiança com sujeitos-adultos assim? Como aprender se não constroem vínculos de confiança?

Sobre vontades e compartilhamentos. Os adultos falam da vontade como *dever moral*; as crianças desafiam-nos, por diversos caminhos, a pensar na vontade como expressão de um sentimento que impulsiona a compartilhar, a *fazer com* um sujeito concreto, fruto de uma história própria, a aproximar-se desse *outro* na cena pedagógica desvencilhando-se de pré-conceitos, de pré-julgamentos. As crianças provocam-nos a escutar nossas *reservas de infância*, a olharmo-nos como sujeitos constituídos e fazendo-se, ao mesmo tempo; abertos ao mundo e à vida, capazes de pensar e também de imaginar. As crianças desafiam-nos a pensarmos na escola como um lugar onde se apreende o mundo e não como um lugar para ficarmos presos a um roteiro já determinado. As crianças provocam-nos a construirmos uma escola viva,

humana e solidária, onde alunos e professores tenham direito de aprender e de ensinar em condições viáveis e possíveis, onde *sujeitos poéticos* possam improvisar suas manifestações, onde *sujeitos-adultos* aprendam com as crianças a brincar, a jogar, a inventar, a cantar, a aprender, a ser gente.

Sobre interesse e tédio. Queremos que as crianças estejam ‘interessadas’ nas aulas, mas as professoras estão entediadas! “*Quando ninguém está interessado, não acontece nada*. Se o professor está entediado e a criançada está lá por obrigação, estão todos perdendo tempo e mais nada” (GAIARSA, 2006, p. 53-4, grifos do autor). É diferente ‘dar’ um livro para a criança ler sozinha de sentar-se próxima a ela e ler o livro em voz alta – aí tem proximidade, voz, contato, atenção. Isso está faltando na escola e na vida. As crianças em suas ações mostram seus interesses: em desenhar cada vez mais e melhor (*carretas*, por exemplo); em ler as histórias dos livros para os adultos ouvirem; em brincar e jogar trocando seus repertórios de brincadeiras ou apenas aumentando sua coleção de *bolinhas de gude*; em ouvir música, assistir televisão e falar sobre os programas assistidos; em conversar e contar as experiências vividas fora da escola; entre outros interesses manifestados pelas crianças desta pesquisa. Falta ao adulto ouvir, entender, permitir a manifestação desses interesses e provocar novos aprendizados.

Sobre olhar e atenção. As crianças não prestam atenção; mas nós prestamos atenção nelas? Olhamos o que elas fazem ou deixam de fazer, compreendemos o seu pensamento, acompanhamos suas dificuldades e propomos interações problematizadoras e afetivas para que seja possível superar os desentendimentos, para que elas estruturam suas representações em relação ao espaço, ao tempo e ao mundo? Olhamos seus rostos, seus cadernos, suas vestimentas, seus calçados, seu material

escolar ou a falta destes e percebemos as reais condições em que chegam cotidianamente às nossas salas de aula ou esse olhar já foi banalizado pelos nossos preconceitos para conseguirmos enfrentar essa realidade dura todos os dias?

Sobre ação e construção. As crianças constituem-se sujeitos pela complexidade das ações cotidianas. Essas ações dão-nos o tom de suas construções e invenções na sala de aula: utilizam objetos manipuláveis como auxiliar ao pensamento; inventam suas histórias antes de escrevê-las; inquietam-se frente aos seus desconhecimentos; tentam saber o *troco* certo na hora de ajudar suas mães nas compras na *venda*; acompanham a leitura das palavras utilizando ora seus dedos para marcar o texto, ora o movimento dos lábios, ora o silêncio da voz e a quietude dos gestos; buscam o apoio de imagens, palavras escritas, para construir suas hipóteses sobre as palavras, os textos e o mundo; confrontam suas hipóteses com as dos outros; desenham seu cotidiano, e, ao mesmo tempo, sua imaginação; expressam suas idéias através de diferentes linguagens; movimentam seu corpo exigindo espaço e tempo para sua manifestação.

Tais construções nos falam de um sujeito ativo mediante ações espontâneas e em pensamento, dando sentido ao seu mundo, elaborando suas representações, desafiando o adulto com suas manifestações. Os comportamentos infantis provocam em nós, adultos, atitudes de transformação e investimento na aprendizagem das crianças ou atitudes de passividade que desrespeitam seu processo de construção. O adulto modifica-se ou não em relação à insistência da criança. A criança insiste ou não em relação à desistência do adulto. Mas ambos fazem suas opções de atuação nesse *palco* que é a escola, nessa dinâmica que é a vida. Nas relações humanas e sociais não há lugar para a neutralidade.

Sobre a necessidade de referências ao aprender. As aprendizagens ou as não aprendizagens, acontecendo em diferentes cenários de ação (escola, casa, rua), por diferentes sujeitos, nos tempos e espaços possíveis, sinalizam algumas referências à produção de aprendizagens na escola: a necessidade de acolhimento não como dominação, mas como possibilidade de manifestação de um outro sujeito, diferente de mim; pensar a transmissão na relação pedagógica como reconstrução e não como repetição; criar espaços de segurança em ambientes de referências apropriados ao desenvolvimento das crianças, respeitando suas estratégias de ação e de pensamento, considerando seus repertórios de aprendizagem. “O que necessitamos é da constituição de um espírito novo de colaboração e de justiça, que torna os indivíduos suscetíveis de cooperar independentemente das divergências de raças e de nacionalidades. [...] Esse espírito novo implica uma pedagogia”, dizia-nos Piaget (1998, p. 76), ainda em 1931. Uma outra pedagogia. Uma pedagogia como percurso e movimento, *suporte* das mudanças e rupturas necessárias à constituição de sujeitos, e não como repetição do idêntico.

Para que o sujeito singular possa de fato manifestar toda sua singularidade e desenvolver seu conhecimento, necessita, antes de tudo, ser reconhecido como sujeito. Sujeito de direitos. Direito às necessidades humanas fundamentais, que possibilitem liberdade de escolhas e emancipação. Falta à escola, em particular e à sociedade, em geral, reconhecer o sujeito na criança para que ela não se torne prematuramente o “sujeito-homem” das cenas cotidianas de exclusão e violência que assistimos temerosos, nos canais de comunicação; cenas que invadem nosso cotidiano.

Somos produto de *milhões de anos de evolução* e de *milhares de anos de civilização*. Evolução e civilização produzem os sujeitos numa determinada direção;

esses sujeitos, assim que constituídos retroagem sobre todas essas determinações conformando novas relações e possibilidades aos sujeitos em formação, através de um processo sem fim nem começo absoluto, numa fabulosa emergência de complexidades.

O trabalho de pesquisa que ora finalizo sinaliza alguns caminhos como respostas às inúmeras questões que fazíamos no início do percurso e abre um leque novo de indagações, propondo novas interlocuções, ampliando ainda mais as possibilidades do conhecimento. Espero que este “árido” percurso de aprendizagem humana venha a se complexificar cada vez mais ao enfrentar outras inquietações e provocações trazidas por nossa realidade humana. A fabulosa emergência de complexidades e a persistente atividade inventiva do sujeito-criança, que acompanhei nesta trajetória, podem constituir-se em animadoras de nossa anestesiada capacidade inventiva e de nossa amortecida capacidade de reconhecimento do sujeito.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997. Cap. 9, p. 161-172.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo de (Coord.). *Ensaio de complexidade*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. P. 21-41.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 4.ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Os devaneios voltados para a infância. In: \_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. III, p. 93-137.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED*. n.5, p. 187-216, set., 1993.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.



BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 65-87.

CAVA, Patrícia P. Pensando a escola possível sob o enfoque da linguagem. In: FISCHER, Nilton; FONSECA, Laura; FERLA, Antônio A. (Orgs.). *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 239 – 250.

\_\_\_\_\_. *O aprender : significações construídas por crianças de classes populares*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. e WÜRDIG, Rogério Costa. Casa, rua e escola: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas - RS. *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas*. Faculdade de Educação, ano 12, n. 21, p. 137-155. Pelotas, jul./dez. 2003.

CHARLOT, Bernard. Fala, mestre. São Paulo: 2006. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXI, n. 196, p. 15-18, outubro de 2006. Entrevista concedida a Cristiane Marangon e Roberta Bencini.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2.ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMARTINI, Zelia de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zelia de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores associados, 2002. P. 1-17.

DOLLE, Jean-Marie. Fundamentos epistemológicos. In: \_\_\_\_\_; BELLANO, Denis. *Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 17-53.

\_\_\_\_\_. Lições da experiência e da observação. In: \_\_\_\_\_; BELLANO, Denis. *Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a. Cap. 2, p. 57-96.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAIARSA, José Angelo. *Sobre uma escola para o novo homem*. 2.ed. São Paulo: Ágora, 2006.

GARCÍA, Rolando. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

JERUSALINSKY, Alfredo. Homo automaticus. *Zero Hora*, Porto Alegre, 21 out. 2006. Segundo Caderno, Cultura, p. 2

KORCZACK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. 14.ed. São Paulo: Summus, 1981. (Novas buscas em educação; v. 9).

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

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

LE MOIGNE, Jean-Louis. *O construtivismo*, volume I: dos fundamentos. Instituto Piaget: Lisboa, 1994.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes : a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1993.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes, 1998.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, Edgar. [1977]<sup>80</sup> *O método 1: a natureza da natureza*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. [1980] *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. [1986] *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. [1991] *O método 4: as idéias, habitat, vida, costumes, organização*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2001a.

\_\_\_\_\_. [2001] *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 45-58.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. P. 274-289.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Coord.). *Ensaio de complexidade*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002a. P. 11-20.

\_\_\_\_\_. [1994] *Meus demônios*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

\_\_\_\_\_. [1990] *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

\_\_\_\_\_. [1999] *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003c.

\_\_\_\_\_. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, Candido (Org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003d. P. 69-78.

MOYSÉS, M. Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

---

<sup>80</sup> As datas entre colchetes referem-se à edição original, mas nas citações foram mantidas as datas de publicação das obras consultadas.

PENIN, Sonia. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PIAGET, Jean et al. [1926] O animismo infantil. In: \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s.d. P. 139-158.

PIAGET, Jean. [1931] O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Orgs.). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. P. 59-78.

\_\_\_\_\_. [1935] Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Orgs.) *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. P. 137-151.

\_\_\_\_\_. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. [1945] A educação da liberdade. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Orgs.) *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 153-159.

\_\_\_\_\_. [1959] *Aprendizagem e conhecimento* (primeira parte). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. [1964] *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. [1967] *Biologia e conhecimento*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIAGET, Jean. [1969] *Sabedoria e ilusões da filosofia*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_. [1969]. A gênese dos novos métodos. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. P. 142-153.

\_\_\_\_\_. [1972] *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

\_\_\_\_\_. [1974] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1978.

- \_\_\_\_\_. [1975] *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. [1977] *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATELLY, C.S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972 (tradução de Paulo Francisco Slomp).
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zélia de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P. 19-47.
- ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 12.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.