

**PATRÍCIA PEREIRA CAVA**

**O APRENDER:  
SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS POR  
CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.  
Curso de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker

**PORTO ALEGRE**

**1997**

007113

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

**PATRÍCIA PEREIRA CAVA**

**O APRENDER:  
SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS POR  
CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.  
Curso de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação,  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker**

**PORTO ALEGRE**

**1997**

C376a Cava, Patrícia Pereira  
O aprender: significações construídas por crianças  
de classes populares/ Patrícia Pereira Cava. - Porto  
Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

171p

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Rio grande do Sul . Faculdade de Educação. Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino de primeiro grau. 2. Educação popular.  
3. Crianças de classes populares. 4. Significações.  
I. Título.

CDU: 372.41

---

Catálogo na publicação  
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS

*À memória de meu pai,  
que me ensinou a humildade  
de ser e de “saber”.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo seu apoio nesta trajetória e por “suportar” o stress dos últimos tempos.

Ao Ernani, pela sua presença e “força” no percurso desta pesquisa.

Ao meu irmão, incentivador do Mestrado desde a sua gestação.

À minha irmã, solidária na concretização deste trabalho.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, e seus pais, pelo carinho e disponibilidade.

À escola pesquisada, especialmente à diretora Maria Helena e à Cida, supervisora, pelo espaço concedido e pelos “recados” transmitidos às crianças sobre horários de encontros durante o trabalho de “campo”.

Ao orientador desta pesquisa, Fernando Becker, pela leitura atenta aos textos por mim escritos, pelas suas sugestões e críticas construtivas durante todo o processo de produção deste trabalho, desde sua concepção inicial.

Ao “mestre” Nilton Fischer, pela “boniteza” de seu diálogo com os educandos e por suas sugestões a este trabalho, no momento de sua avaliação, ainda enquanto “proposta”.

À professora Analice Dutra Pillar, pelas sugestões no momento de avaliação da proposta deste trabalho.

Aos professores Nilton Fischer, Maria Isabel da Cunha e Margareth Schäffer por suas preciosas avaliações a esta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Sílvia, Simone, Ricardo, Kátia e Fernanda, por nossas interlocuções.

Ao Hamilton, pela organização e impressão final.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo concedida, o que viabilizou esta pesquisa.

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

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	VI
<b>ABSTRACT</b> .....	VII
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 PERCURSOS E TRAJETÓRIAS: O CAMINHO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA</b> .....	13
2.1 Primeiros Passos.....	13
2.2 Do local, das vozes.....	15
2.3 O caminho metodológico.....	16
2.4 Análise e escrita.....	21
<b>3 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	24
3.1 O Tema das Significações.....	24
3.1.1 Significações: o enfoque piagetiano.....	25
3.1.2 Significações: o enfoque histórico-social.....	31
3.2 A Tomada de Consciência.....	35
<b>4 SOBRE “CLASSES POPULARES”: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA</b> .....	45
4.1 Infância, escola e classes populares.....	55
<b>5 JOGO DRAMÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE DRAMATICIDADE</b> .....	65
5.1 Um corpo ao chão: movimento de aprendizagem?.....	69
5.2 Novos olhares ao aprender: uma análise inicial.....	72
<b>6 NÃO-APRENDER: O NÃO-LUGAR NA ESCOLA</b> .....	78
<b>7 O APRENDER: CONSTELAÇÃO DE SIGNIFICADOS</b> .....	91
7.1 Significações Instituídas.....	101
7.2 Significações Instituintes.....	115
7.2.1 Medo e Vergonha: dois sentimentos, uma presença.....	115

7.2.2	Solidariedade para com o outro: sentimento de ajuda.....	121
7.2.3	Vontade: ou em busca da alegria perdida.....	124
7.2.4	Materialidade dos “espaços-tempos” de escola pública.....	127
7.2.5	Pergunta: manifestação da curiosidade.....	131
7.2.6	Aprender é... ..	135
7.2.7	Atenção e memória: outras traduções possíveis.....	138
<b>8</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>156</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>166</b>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de compreender as significações acerca do aprender, construídas por crianças de classes populares, nas séries iniciais, além de possibilitar a essas crianças a tomada de consciência dos seus significados sobre o aprender, para que entendam, com mais autoria, seu próprio processo de aprendizagem.

O *tema das significações*, a *tomada de consciência* e os dados desta pesquisa, são analisados, predominantemente, à luz das teorias de Piaget e Freire. Realiza-se uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, discutindo-se duas grandes categorias de significações: as instituintes e as instituídas.

As significações instituídas revelam saberes necessários ao aprender perpassados de geração em geração como *naturais*, como uma *tradição* no contexto escolar. As significações instituintes, por sua vez, sinalizam novos caminhos em direção a uma nova vivência e conseqüentemente a uma nova conceituação do aprender.

Conclui-se mostrando a necessidade de “desnaturalizar” os fenômenos dados como “naturais” no desenvolvimento da aprendizagem, através do distanciamento e re-significação do aprender, re-construindo seu lugar- o que implica a re-invenção da escola.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to comprehend the meanings surrounding the learning, built by children of popular social classes, in the elementary grades, as well as making it possible for these children to develop the self consciousness of their own meaning about learning, so that they understand with more assertiveness their learning process.

The *theme of meanings*, the *consciousness raising* and the data of this research are analysed based predominantly on Piaget and Freire's theories. A qualitative ethnographic research is done, discussing two great meaning categories : the traditional and the modern.

The traditional meanings reveal necessary knowledge for learning perpetuated from generation to generation, like *natural*, like a *tradition* in the school context. The modern meanings signal new paths in direction to a new living and consequently to a new conceptualization of learning.

It is concluded that there is a necessity of making these phenomenons seen as "natural" become "unnatural", in the learning development, through the distancing of learning and renewal of meaning, rebuilding its place, all of which imply in a reinvention of school.

## 1 INTRODUÇÃO

Um tema de pesquisa não surge do nada, mas de indagações que vão se constituindo durante processos de vida, experimentados por todos nós, no cotidiano de nossa existência.

Minhas vontades e desejos com relação ao tema da pesquisa que ora apresento-lhes, por mais subliminares que possam parecer à primeira vista, foram gestados desde o momento em que iniciei o trabalho de docência numa escola pública de periferia, em 1992.

O primeiro ano de trabalho foi basicamente envolto num estado de choque com a realidade institucional, suas “teias”, seus “subterfúgios”, suas “loucuras”. Nesse primeiro ano fiz parte da “loucura instituída” na escola, talvez tenha sido o “centro das atenções” dessa loucura. Num primeiro momento senti o despreparo que possuía para atuar nesse meio. Posteriormente, fui reagindo à paralisação inicial, começando a buscar saídas para enfrentar os problemas da escola com uma postura diferenciada. Postura que não se reduziu a mudanças metodológicas mas, acima de tudo, buscou uma postura epistemológica, política, teórica e sensível frente ao mundo.

Epistemológica, no momento em que fundamentei minha prática no modelo epistemológico construtivista, o qual possibilitou, em sala de aula, um espaço onde o conhecimento e seu processo de construção fossem respeitados no seu âmago. Para isso utilizei, principalmente, dois teóricos: Jean Piaget e Emília Ferreiro. “Armada” com esse referencial, ousei

construir com os alunos, uma sala de aula, onde um *modelo pedagógico relacional* (Ver Becker, F., 1994) fosse possível, pois já havíamos descoberto sua necessidade.

Política, pois tinha claro que a participação nas decisões da escola, do sindicato e demais instâncias educacionais do lugar onde atuava, era fundamental, para garantir o espaço enquanto profissional da educação, não só no âmbito escolar, mas também no âmbito social. Uma profissional que buscava a competência técnica, e que além disso tinha um compromisso político com a educação e com as classes populares.

Teórica, pois compreendi que ao enfrentar o meio institucional e o processo de alfabetização vivido pelos alunos (atuava com as primeiras séries do primeiro grau), teria que buscar autores que sinalizassem meu campo teórico. Alguns desses autores serão explicitados no decorrer deste relatório.

Sensível, para ir além do estritamente epistemológico, político e teórico. A sensibilidade necessária para entender o dito e o não-dito pelos alunos, seus medos e angústias com o conhecimento, suas certezas e incertezas, suas vontades e desejos, suas relações com os outros, enfim, a sensibilidade necessária na compreensão de que éramos sujeitos construindo nossas subjetividades neste mundo e que, além de professores e alunos, éramos, antes de tudo, humanos.

A partir dessa postura frente ao mundo fui conseguindo penetrar nos “subterfúgios” e “teias” dessa escola. E através desta pesquisa prossegui em minhas buscas, abordando o seguinte tema: as significações sobre o

aprender, construídas por crianças de classes populares, nas séries iniciais. O que pensavam sobre o aprender, que histórias estavam envolvidas na construção de suas significações, foram questões centrais na construção do objeto de estudo desta dissertação.

O objetivo deste trabalho, além de compreender as significações acerca do aprender construídas por crianças de classes populares, foi o de possibilitar a essas crianças a tomada de consciência dos seus significados sobre o aprender, para que entendessem, com mais autoria, seu próprio processo de aprendizagem.

Diversos autores me acompanharam nas reflexões e análises desta dissertação, os quais serão revelados ao longo dos capítulos subsequentes. Gostaria, neste momento introdutório, de destacar apenas dois, os quais considero fundamentais na leitura e análise dos dados: Piaget e Freire.

Jean Piaget, biólogo e epistemólogo suíço, nascido em 1896, fundador da “Epistemologia Genética”, dedicou seus estudos à gênese do conhecimento humano. Sua leitura auxiliou-me, principalmente, no entendimento do caminhar das crianças na construção de suas significações e na compreensão do processo de *tomada de consciência*.

Paulo Freire, educador brasileiro, autor de inúmeras obras as quais revelam, com radicalidade, clareza política e sensibilidade, a concretude do ser professor. Foi fundamental na análise dos dados, momento em que as significações das crianças foram exigindo um “re-significar” a escola.

No primeiro capítulo traço o percurso metodológico desta pesquisa. Os sujeitos envolvidos, o local de realização, o tipo de pesquisa desenvolvida, suas razões, a construção da análise e escrita deste trabalho. Enfim, é o momento em que tento explicitar os caminhos e trajetórias do trabalho que ora inicia a ser relatado.

O segundo capítulo aborda o referencial teórico deste estudo. Trato do *tema das significações e da tomada de consciência*. O tema das significações é discutido a partir de duas perspectivas. Uma traz o enfoque piagetiano, considerando o sujeito epistêmico construtor de conhecimentos. Outra perspectiva analisa o sujeito histórico, que também conhece o mundo significando-o. A tomada de consciência é analisada à luz do referencial piagetiano, realizando aproximações possíveis com o processo de *conscientização* refletido por Freire.

No terceiro capítulo realizo uma configuração da multiplicidade de espaços e práticas onde situa-se o cotidiano das classes populares, na tentativa de compreender, singelamente, suas faces, e, ao mesmo tempo, tentar definir seus contornos. Nesse contexto abordo a temática da *infância* relacionada com os sujeitos desta pesquisa: crianças de classes populares.

No quarto capítulo relato uma experiência de dramaticidade desenvolvida durante a coleta de dados com os dois grupos de crianças desta pesquisa. No transcorrer deste relato realizo uma análise inicial das significações sobre o aprender explicitadas durante o *jogo dramático*. Faço a análise desse momento da coleta, em separado, por considerá-lo significativo no âmbito desta pesquisa.

O quinto capítulo discute o lugar ou o *não-lugar* do repetente, no interior da escola, a partir da história de cada uma das quatro crianças que fizeram parte do grupo que estava repetindo, pela segunda vez, a segunda série.

Por fim, no sexto capítulo, realizo a análise final dos dados. Apresento, inicialmente, um perfil das demais crianças desta pesquisa, do grupo da quarta série; em seguida, analiso as significações reveladas pelos dados obtidos .

Espero que leitoras e leitores encontrem neste trabalho caminhos possíveis em direção a um *aprender* mais consciente no interior de uma escola re-significada. Quis marcar este trabalho com “cheiro” de coisa vivida e concebida. “Cheiros” que demarcam territórios, não para impor fronteiras, mas para des-cobrir novos espaços. Espero que esses territórios sejam des-cobertos de forma bastante sensível.

## 2 PERCURSOS E TRAJETÓRIAS: O CAMINHO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

### 2.1. Primeiros passos

Durante os anos de 1992 à 1994, trabalhei como professora, de primeira e segunda séries do primeiro grau, numa escola municipal de Pelotas. Nos anos de 93 e 94 atendi uma mesma turma de crianças, acompanhando-os da primeira para a segunda séries, durante seu processo inicial de escolaridade. Minha pesquisa foi realizada com algumas dessas crianças.

Ao todo foram doze crianças. Oito delas em situação de “sucesso escolar” por estarem realizando as séries no “tempo da escola”, em 1996 estavam realizando a quarta série do primeiro grau. Quatro crianças que repetiam a segunda série desde o ano em que eu havia saído para o mestrado, no final de 94. Um pouco da história de cada uma dessas crianças irá sendo contada no decorrer deste relatório de pesquisa.

A intenção desta pesquisa foi a de perseguir as significações sobre o aprender construídas por essas crianças, de classes populares, nas séries iniciais. O que pensavam sobre o aprender, como construíam suas significações, que semelhanças e diferenças existiriam nas significações de crianças com histórias de “sucesso” e “fracasso” escolar.

Dentre as crianças que estavam cursando a quarta série e que haviam sido minhas alunas, trabalhei com todas que tinham disponibilidade

de vir no outro turno à escola, pois pretendia realizar a coleta de dados fora do horário de aula. Oito crianças apresentaram disponibilidade. As crianças com história de repetência na segunda série e que também haviam sido minhas alunas eram apenas quatro e as quatro participaram da pesquisa.

Trabalhei com dois grupos apenas por uma questão de viabilidade. Os alunos da quarta série tinham aula pela manhã e os da segunda série pela tarde, tornando-se impossível reuni-los no mesmo horário. Por esse motivo realizei a pesquisa com dois grupos em separado, um pela manhã e outro pela tarde.

Foram 30 encontros com cada um dos grupos, durante 5 meses. Do final de abril ao final de setembro de 1996. O que propiciou a coleta de material bastante extenso: diário de campo com 90 páginas escritas à mão; 15 fitas gravadas; 432 páginas escritas à mão de transcrição de entrevistas e encontros gravados; fichas de observações; material produzido pelas crianças, o qual inclui textos escritos, desenhos e cartazes; registros fotográficos de alguns encontros. Em anexo a este relatório apresento um breve resumo do que foi o processo de coleta de dados. A expressividade do que foi coletado espero esteja explícita nas próximas páginas. No entanto tenho clareza que é difícil “traduzir” sob a forma escrita o que foi vivenciado de formas tão diversas e intensas. Mas esse exercício “aproximativo” é imprescindível num relatório de pesquisa.

## **2.2. Do local, das vozes**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Núcleo Habitacional Dunas, situada no Loteamento Dunas, na periferia da cidade de Pelotas (RS), a qual atende crianças do pré à quarta série. O loteamento referido não possui nenhum tipo de indústria, apenas alguns pequenos estabelecimentos comerciais (vendas, mercados). Seus moradores atuam no setor formal e informal de empregos, além de fazerem parte do quadro de desemprego que marca nosso país. Falarei, em capítulo posterior, dos empregos e desempregos dos pais e mães das crianças desta pesquisa.

Como outros lugares que ficam na periferia das cidades, o Dunas é um loteamento onde as condições infra-estruturais são precárias. Ruas “atoladas” no barro. Inexiste saneamento básico. “Valetas” à céu aberto. Luz e água levando um longo tempo até chegar às casas (quando chegam o abastecimento é precário). Atendimento médico insuficiente (o posto de saúde funciona apenas em um turno, como se as pessoas tivessem que escolher horários para adoecer). Enfim, inúmeros problemas solucionáveis com propostas políticas comprometidas com parcela tão significativa da população. O que parece não haver nos últimos tempos por parte de quem administra a cidade.

Esse, brevemente, é o quadro local onde está situada a escola em que desenvolvi esta pesquisa. Portanto, é desse lugar que as significações sobre o aprender foram construídas.

Diferentes vozes foram ouvidas em torno do tema “aprender”. Além das crianças, entrevistei suas mães. Apenas o pai de um menino foi entrevistado. Tentei entrevistar aquele que tivesse um envolvimento maior com a vida escolar do filho ou da filha. Na maior parte das vezes são as mães que se envolvem com as questões da escola.

Através dos diferentes pontos de vista, a idéia e a vivência do “aprender” foram sendo “re-significadas”. Tentei, dessa maneira, detectar nuances possibilitadoras de interpretações que mais se aproximassem da realidade pesquisada.

### **2.3. O caminho metodológico**

A fim de perseguir o problema de pesquisa, desenvolvi uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Segundo André (1995), “...a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados.” (p.19).

Por entender que “aprender” é um conceito construído cultural, social e historicamente, penso ser, o estudo do tipo etnográfico, o mais condizente com essa perspectiva. Nesse sentido, aponto a seguir, algumas características desta pesquisa que apresentam similitudes com estudos etnográficos.

Fiz uso de algumas técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante e a entrevista “intensiva”. De acordo com André (1995):

*“A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” (p. 28).*

Durante uma experiência de “jogo dramático” (será relatada em capítulo posterior), realizei observações das crianças, ao mesmo tempo em que direcionava a proposta de trabalho, intervindo quando necessário e interagindo constantemente com o “objeto pesquisado”, outra característica apontada 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 no conhecimento que será produzido. No caso desta pesquisa, a pesquisadora havia sido professora das crianças pesquisadas. 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 facilitaria minha aproximação com elas e suas famílias.

Outra característica dos estudos etnográficos, e que considero semelhante nesta pesquisa, é a ênfase no processo. Minha preocupação sempre foi em prestar atenção no que ocorria durante os encontros com as crianças, prestar atenção nas respostas dadas a cada uma das perguntas,

questionando-as novamente quando necessário. Por esse motivo lancei mão de alguns princípios do “método clínico”, utilizado por Jean Piaget no planejamento e desenvolvimento de suas entrevistas com crianças, entre outras razões, devido à sua flexibilidade, o que levaria a um maior entendimento do que caracterizava o aprender e como esse processo era concebido pelas crianças. Carraher (1989, p. 6), diz: *“A flexibilidade do método clínico-piagetiano tem-nos permitido desenvolver uma combinação entre esse método e a abordagem etnográfica usada em antropologia.”*

Sua flexibilidade não significa, de modo algum, que as entrevistas sejam livres, sem planejamento anterior. Pelo contrário, um roteiro pensado de acordo com os objetivos do trabalho foi fundamental para um melhor aproveitamento do tempo e para uma melhor orientação das perguntas. Esse “direcionamento” possibilitou à pesquisadora, no momento da entrevista, maior “segurança” em compreender o significado das respostas das crianças.

Algumas diretrizes do método clínico segundo Carraher (1989, p.32):

*“... é importante que o examinador aprenda a não concluir pelo sujeito.”;*

*“... é parte essencial do exame clínico-piagetiano a obtenção de justificativas para as respostas dadas.” (ibidem, p. 34);*

*“Um terceiro ponto (...) é a importância de verificarmos sempre a certeza com que o sujeito responde.” (idem, p. 34);*

“... a importância de não deixarmos ambigüidades permanecerem como tal.” (Carragher, 1989, p. 35).

Perseguindo tais diretrizes procurei realizar entrevistas “intensivas” que esclarecessem, com maior precisão, o processo que estava ocorrendo do que apenas o produto que aparecia.

Uma quarta característica dos estudos etnográficos e que norteou este trabalho de pesquisa foi “...a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.” (André, 1995, p. 29). Essa preocupação está no cerne do objeto desta pesquisa, que são as significações sobre o aprender em crianças de classes populares nas séries iniciais. Suas vivências com o aprender na escola, fora dela, a vivência de seus familiares, as idéias que circulam no mundo que as cerca, vão construindo seus significados, “traduzidos” por mim no decorrer deste relatório.

Para chegar a essa “teia de significados”, foi fundamental um trabalho de campo bastante intenso, envolvendo alguns meses, com um número significativo de material coletado, conforme relato anterior. Essa, aliás, é uma outra característica das pesquisas do tipo etnográfico que busquei desenvolver nesta pesquisa, um trabalho de campo bastante intenso.

Outra característica, a qual considero presente nesta pesquisa, e que é associada aos estudos etnográficos, é o uso bastante intenso de dados descritivos: “O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são

*por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.*" (André, 1995, p. 29).

O leitor terá a oportunidade de observar a presença de dados descritivos no decorrer do relatório, ultrapassando a mera descrição, avançando em direção à possíveis construções abertas a outros encaminhamentos. O processo de "tradução" de significações aponta para a realização de uma "versão" aproximativa, buscando a "*...circularidade de apropriações, empréstimos, significações e recontextualizações que tecem as relações entre os diferentes universos sociais.*" (Dauster, 1996, p. 69).

Essa tecitura vai sendo composta pelo trabalho de campo, que propicia o contato com experiências concretas do investigador e das pessoas investigadas, das quais surgem os significados, que por sua vez devem ser "estranhados"<sup>1</sup> pelo investigador, numa atitude de "desnaturalização" dos fenômenos, buscando a lógica que os preside em termos de configurações, levando o pesquisador ao confronto sistemático de suas teorias com a prática pesquisada, visando por fim "*...a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.*" (André, 1995, p. 30). Esse foi o caminho perseguido nesta pesquisa.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Estranhamento - "*...esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.*" (André, 1995, p. 48). Esse é o grande desafio, principalmente quando o pesquisador colhe dados no próprio local de trabalho, como foi o meu caso.

<sup>2</sup>Algumas idéias expostas nesta parte do capítulo foram retiradas de anotações de um mini-curso, sobre "etnografia e educação", realizado durante a 19ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu (MG), no ano de 1996, ministrado pela professora Tânia Dauster (PUC/RJ).

#### 2.4. Análise e escrita

O processo de análise dos dados, numa abordagem do tipo etnográfico, faz parte de um trabalho interpretativo e dialógico. As interpretações, como já foi destacado, são sempre aproximativas (interpretações de interpretações) e o diálogo deve ser constante entre os dados empíricos e a teoria, que tem um papel fundamental em todo processo de pesquisa, desde a formulação do problema, passando pela estruturação das questões, pelo trabalho de campo até a fase final de sistematização dos dados e preparação do relatório, momento em que a teoria deve *“...fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles.”* (André, 1995, p. 47).

O referencial teórico desta pesquisa será explicitado ao longo do relatório. Na realidade, praticamente em todos os capítulos desenvolvidos, teoria e empiria encontram-se, dialogam, dando suporte, em maior ou menor grau, uma a outra.

As categorias foram sendo construídas no decorrer da análise e da própria escrita. Construí, como facilitador ao processo de análise das entrevistas, o que chamarei aqui, espero adequado, de “quadros analíticos”. A partir das “questões-chaves”, de cada uma das duas entrevistas individuais realizadas com as crianças, selecionei aspectos relevantes da fala de cada uma delas, sobre tais questões, 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. As “questões-chaves” dos “quadros” ficaram assim divididas: aprender (o que é; o para

que; o como; o porquê aprendemos e não-aprendemos; de que precisamos para aprender; nível de consciência; desejo de aprender -o que mais gostam e o que menos gostam; desejo na escola -o que mais gostam e o que menos gostam ) ; pesquisa (o que mais gostaram e o que menos gostaram).

Nesse sentido, para que as interpretações realizadas ao longo da pesquisa fossem de fato “aproximativas”, 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), não limitando-se apenas a mostrar o que e como algo ocorreu, mas apontando possíveis mudanças no quadro observado.

A presença desse diálogo, fica explícita no processo de escrita do relatório de pesquisa, momento de “parir” 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 da coerência nos impõe a responsabilidade permanente perante aquilo que escrevemos. O escrito está coerente com o feito? Os possíveis encaminhamentos apontados são condizentes com a realidade vivida? No meu caso, o término de escrita deste relatório de pesquisa deu-se paralelamente ao meu retorno à escola pública, com todos seus vícios e problemas, o que tornou minha responsabilidade um tanto mais exigida. “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, penso que a busca da coerência não deve tornar o momento de escrita algo penoso, desagradável, transformando a linguagem usada no texto num dissabor, 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.”*

Trago, neste momento, um pouco do que escrevi na “apresentação” da minha proposta de dissertação. Quis negar a impessoalidade deste meu ato de escrita, marcando esta dissertação “com vida, cheiro de coisa vivida” e esperança naquilo que começou a ser traduzido a partir das significações das crianças desta pesquisa. Quis marcá-la com os percursos e trajetórias percorridos por mim enquanto pesquisadora. Trajetórias marcadamente pessoais, perpassadas por saberes e não-saberes, sentimentos e (res)sentimentos, dúvidas e certezas, ações e reflexões, idéias e escrita. Espero ter, neste momento, explicitado um pouco mais estes caminhos e trajetórias.

### 3 CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS

#### 3.1. O Tema das Significações

Falar em significar é falar em conhecer, pois só conhecemos aquilo que tem significado para nós. Abordarei o tema das significações a partir de duas perspectivas: uma considerará o sujeito epistêmico construtor de conhecimentos a partir do referencial piagetiano; outra considerará o sujeito histórico, enraizado numa determinada sociedade com características culturais próprias e que também conhece o mundo à sua volta significando-o. Essa separação deve-se, estritamente, a facilitar o entendimento dessas duas perspectivas, sabendo que as crianças pesquisadas são sujeitos epistêmicos e históricos ao mesmo tempo, (re)construindo o mundo para conquistá-lo, através de significações.

A intenção principal deste trabalho de pesquisa foi propiciar a um grupo de crianças a possibilidade de significar o aprender, algo tão presente em suas vidas. Essas crianças significaram-no através de palavras escritas e faladas (produção de textos; entrevistas), através de imagens (em painéis com recortes de figuras; em “esculturas” ou cenas teatrais), através de símbolos (desenhos...). O aprender é algo com bastante significado às crianças no momento em que falamos de escola, do porquê aprendemos algumas coisas e outras não, do como e para quê aprendemos, do desejo ou não em aprender, da necessidade que existe em aprender, enfim, do sentido

que há, no cotidiano da escola e na história individual de cada uma das crianças (sujeitos desta pesquisa), no aprender.

O significado dado ao aprender, pelo grupo de crianças desta pesquisa, aparecerá no transcorrer dos próximos capítulos. Neste momento pretendo situar o leitor e a leitora de qual ponto de vista teórico abordo o tema das significações.

### 3.1.1. Significações: o enfoque piagetiano

*“No começo, tudo era improvisado e a comédia consistia apenas num jogo simbólico coletivo com espectadores. Depois, o tema era proposto antecipadamente e discutido em suas linhas gerais (...) mas, uma vez desempenhada a parte de antemão preparada, restava sempre uma ampla margem de desenvolvimentos improvisados. O final, em particular, jamais era previsto de uma forma concludente.”*  
(Piaget, 1978, p. 180-181).

Início minhas considerações resgatando uma observação feita por Piaget, onde fala de cenas de teatro vivenciadas por crianças entre os sete e onze anos, nas quais observa-se um “florescimento” da socialização. Gostaria de realizar uma analogia dessa citação, onde visualiza-se uma

representação teatral improvisada, com o caminhar das crianças na construção de suas significações.

No **começo**, anteriormente ao jogo simbólico coletivo, as crianças significam o mundo à sua volta imitando-o, de uma forma bastante individualizada. Após a construção do objeto permanente<sup>3</sup> (aos 18 meses aproximadamente) as crianças “... *estão inteiramente dentro de uma nova realidade psicológica; o mundo dos símbolos é acrescido ao mundo das ações.*” (Furth, 1995, p. 38). Diferentes atos marcam a entrada da criança a esse novo mundo dos símbolos<sup>4</sup>: imitação na ausência do modelo (a criança pode imitar determinada situação um tempo após ter acontecido, por exemplo, a queda de uma bicicleta ); jogo de faz-de-conta (uma cesta pode ser um automóvel); esquema verbal (o falar para comunicar-se ou o falar para si mesmo (linguagem interiorizada) ); fantasia; imagens mentais; imaginação; sonhos. Esses diferentes atos fazem parte da “função simbólica”.

**Tudo é improvisado** nesse novo mundo de símbolos. De repente uma “concha” pode vir a ser uma “xícara”, ou então um “chapéu”, ou ainda sobre uma caixa pode ser um “gato no muro”. Um “ramo de flores” pode virar uma “rã morta”; a criança pode ser outra pessoa (a vó, a amiguinha, o carteiro). Animais e pessoas inexistentes fazem parte do jogo. “Aglhas de

<sup>3</sup> “Este objeto, (...), não é uma coisa ou um objeto particular, é antes uma qualidade de conhecimento do mundo das ações e introdutor ao mundo dos objetos conhecidos.” (Furth, 1995, p. 36).

<sup>4</sup> O significado de símbolo, aqui trabalhado, pode ser explicitado através de uma citação:

“...qualquer situação psicológica que tenha significado além de sua imediata ação de presença. Seu sentar em uma cadeira, no presente momento, não é um em si simbólico, mas uma ação presente não simbólica; entretanto, falar sobre isso, uma imagem mental, um gesto, um desenho, uma fantasia, ou um sonho sobre isso, poderiam todos eles ser incluídos como diferentes formas de símbolos.” (Furth, 1995, p. 15-16).

pinheiro” podem imitar um “ninho de formigas”. Bonecas são vestidas, caminham, comem, bebem, choram, cenas inteiras são construídas a partir delas. Uma “bengala” pode tornar-se sucessivamente um “cavalo” a ser cavalgado, ou uma “senhora” com quem a criança passeia e a qual conta-lhe histórias. Personagens imaginários são criados podendo acompanhar a criança por algum tempo. Enfim, num mundo simbólico as possibilidades de criação são inúmeras, permitindo à criança a exploração de um admirável mundo novo. Um mundo construído gradualmente no desenvolvimento da criança<sup>5</sup>.

Anteriormente aos dois anos de idade, o jogo, teria como sua forma inicial, o exercício sensório-motor, somente após a construção do objeto pela criança é que o jogo, ou atividade lúdica, evoluiria para a forma de jogo simbólico.

*“Sem dúvida, poder-se-á dizer que todo o jogo simbólico, mesmo individual, acaba por ser, mais cedo ou mais tarde, uma representação que a criança dá a um socius imaginário, e que todo o jogo simbólico coletivo, mesmo quando bem organizado, conserva algo de inefável que é próprio do símbolo individual.” (Piaget, 1978, p. 143).*

Nessa relação entre jogo simbólico individual e jogo simbólico coletivo a criança vai aperfeiçoando o simbolismo em sua vida. No começo o jogo simbólico tinha uma função de assimilar o real ao eu, posteriormente

---

<sup>5</sup>Todos os exemplos deste parágrafo foram retirados do livro “A formação do símbolo na criança” de Jean Piaget, referenciado na bibliografia.

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, por exemplo. *“No começo, tudo era improvisado e a comédia consistia apenas num jogo simbólico coletivo com espectadores.”* (Piaget, 1978, p. 180).

**Depois** verdadeiras “criações espontâneas” vão caracterizando o desenvolvimento do simbolismo na criança. Rituais prazerosos podem ser evocados intencionalmente, num processo de significação do mundo.

*“Longe de constituir exercícios preparatórios ou mesmo atuais, a maior parte dos jogos que citamos tende, ao contrário, a reproduzir o que impressionou, a evocar o que agradou, ou a participar de mais perto no ambiente, ou seja, em resumo, a construir uma vasta rede de dispositivos que permitam ao eu assimilar a realidade integral, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la.”* (Piaget, 1978, p. 197-198).

Acrescentaria, incorporá-la para significá-la.

O jogo 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. Resta “... *sempre uma ampla margem de desenvolvimentos improvisados.*” (Piaget, 1978, p. 181).

Furth (1995, p. 43) nos leva a pensar no que significa para a criança a construção desse novo mundo de símbolos:

*“Nada mais, nada menos que a construção do mundo, diferente do mundo da ação-presente, o mundo não mais restrito pelas resistências das outras pessoas ou da causalidade física. Brincar de carro movimentando um bloco não está sujeito às restrições do mundo real de carros e trânsito. Mas há limites; neste caso, aqueles delineados pelo alcance do braço e pela presença dos móveis. Remova todos estes limites e você encontrará um mundo verdadeiramente ilimitado de símbolos internos, sujeito a nenhuma outra restrição além dos desejos do ‘Eu’ assimilador.”*

No entanto, esse mundo ilimitado de símbolos internos, não é todo consciente à criança. Alguns desses símbolos têm sua significação não compreendida pelo próprio sujeito, os quais chamaríamos de símbolos inconscientes.

De acordo com Piaget (1978, p. 220), “... *todo símbolo é sempre, ao mesmo tempo, consciente sob um ângulo e inconsciente sob outro, dado que todo pensamento, mesmo o mais racional, é também sempre, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente.*”

O final, *“jamais previsto de forma concludente”*, diz-nos que nossos principais símbolos, quando chegamos à idade adulta, são internos, na forma de imagens mentais (expressas através de sonhos ou conscientemente) ou narrativas internas, não nos envolvendo, geralmente, em brinquedo simbólico.

Por volta dos sete a oito anos, 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. Nesse momento, os jogos simbólicos transformam-se em jogos de construção e a imaginação criadora vai gradualmente sendo reintegrada na inteligência.

Esses “jogos de construção” foram vivenciados pelas crianças desta pesquisa em diferentes momentos. Uma dessas experiências será analisada num capítulo posterior, “Jogo dramático: uma experiência de dramaticidade”, a outra, que chamo de “criações espontâneas”, é brevemente relatada nos anexos, quando faço um resumo de cada encontro com as crianças. Ambas experiências têm seu “tema proposto antecipadamente e discutido em suas linhas gerais”, mas “o final, em particular, jamais era previsto de uma forma concludente”. Ambas experiências trazem no seu âmago significações construídas pelas crianças no decorrer de sua história.

As significações são assimilações anteriores que se conservam no presente. Assim as significações têm uma história. Os dados atuais podem ser assimilados a objetos não percebidos ou simplesmente evocados (ao

dizer, por exemplo, expressões como “aprender” e “não-aprender” às crianças da pesquisa), isto é, podem esses dados serem revestidos de significações fornecidas pelas assimilações anteriores, que no presente caso, do aprender escolar, constroem-se desde a entrada na escola.

Do ponto de vista do conhecimento, a presença simbólica “... *é uma realização psicológica e requer para sua explicação uma história psicológica*” (Furth, 1995, p. 45), que se inicia desde o nascimento e prolonga-se por toda a vida psicológica do sujeito, pois nunca cessamos de significar o mundo à nossa volta.

### 3.1.2. Significações: o enfoque histórico-social

Visitando um dicionário da língua portuguesa, encontro os seguintes conceitos para a expressão *significação*: “**Significação** *sf.* 1. O que as coisas querem dizer ou representam. 2. O sentido da palavra; significado.” (Ferreira, 1993, p. 504).

O sentido que damos às palavras está imbuído de construções históricas e liga-se diretamente às variações da linguagem. Uma mesma palavra pode ter significados diferentes conforme a região do país em que estamos (dialetos regionais), conforme o lugar em que estamos no interior de uma mesma região (dialetos locais), conforme a classe social do falante da língua (dialetos sociais) e ainda conforme o tempo histórico vivido por

cada pessoa. Essas variações devem ser levadas em conta quando estamos realizando uma pesquisa na qual utilizamos palavras, expressões de uso social, como objeto.

“Aprender” não é apenas um verbo transitivo, que significa, conforme o dicionário, “*tomar conhecimento de.*”, mas é uma expressão carregada de significados para cada uma das crianças desta pesquisa de acordo com a história de cada uma. Que relação com o aprender têm suas famílias? Seus pais e mães consideram-se “burros”, “fracassados” na escola? Que experiência de escola tiveram? Que vivências com o aprender têm essas crianças? Aprendem as coisas da vida com facilidade ou não? E os conteúdos da escola? São crianças aprovadas ou reprovadas na escola? Nossa história é fundamental na compreensão das significações por nós construídas. É ela que nos diz de que lugar falamos, de que lugar escutamos, a partir de que “mundo” damos sentido ao mundo que nos envolve.

O homem foi produzindo, ao longo da história, concepções de significação. Significar, de acordo com o momento histórico, teve sentidos diversos. De acordo com Silva (1996), a forma dos povos que viviam em tribos relacionarem-se com o mundo era “... *baseada na unidade homem-mundo a partir da experiência...*” (p. 7). Nessa relação significar era “... *agir no mundo.*” (p. 7). Não havia dicotomia entre significante e significado, a palavra continha “... *as características do ser.*” (p. 7).

Um exemplo disso, na ontogênese, é o momento em que a criança vivencia o nominalismo. “Boi”, é uma palavra que se refere a um animal grande, portanto, para a criança, para escrevê-la seriam necessárias muitas

letras, já “formiga”, deveria ser escrita com poucas letras pois refere-se a um animal pequeno. A vida lá fora deve estar presente nas formas de expressão.

Com a ciência moderna, no século XVII, pela possibilidade de “ver” as coisas da natureza, através do microscópio e do telescópio, surge uma nova concepção de significação. O significado pode ser separado do significante, pela possibilidade de concebermos sujeito e objeto separadamente. O objeto é tudo aquilo que está fora do sujeito, tudo aquilo que pode ser conhecido.

*“O mundo que é objeto chega até o homem através de sua representação, que é o Signo. (...) Esta é a fase da significação como representação, que é resultado de um sistema convencional e ligado a padrões hegemônicos orientados pela ciência. Surge a concepção de língua como sistema de signos.” (Silva, 1996, p. 8).*

O sistema de signos que envolve significados e significantes torna-se arbitrário. A palavra vai ligar um conceito a uma imagem (acústica ou visual), não mais o nome a um ser da realidade. Escrever “boi” com muitas letras é um absurdo sob o ponto de vista científico. Os significados (conceitos) já estão prontos e as formas corretas de falar (imagem acústica) e de escrever (imagem visual) os significantes também já estão convencionados.

Na escola, de acordo com essa concepção de significação, a criança deve escrever da forma correta convencionada. Os “erros” não são pensados

como momentos vividos pela criança na gênese da construção do conhecimento. Seus “significados” sobre o mundo não são levados em conta por não serem elaborados de acordo com as convenções sociais.

Uma terceira concepção de significação, iniciar-se-ia, segundo Silva (1996), com a chegada do homem à lua, recuperando-se a unidade do homem com a natureza, articulada agora com o avanço do conhecimento científico que possibilita essa aproximação real do homem com o mundo-objeto. Através dessa nova interação com o mundo, mulheres e homens vão descobrindo novas formas de expressão, o que torna as significações dinâmicas, culturais e historicamente dadas. *“Na significação não existe um significado único que passe de pai para filho, isto é, significados que sejam historicamente repetidos. Uma palavra repetida não é a mesma. Sua significação é outra porque o momento de sua enunciação é outro.”* (Silva, 1996, p. 9).

Os significados vão sendo produzidos a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Essa terceira concepção é a que subjaz nesta pesquisa. Significação como uma *“... relação sempre nova e original de criar expressão e conteúdo a partir de significados já existentes.”* (Silva, 1996, p. 9). Essa relação “nova e original” das crianças com o significado do “aprender”, já existente, foi o fio condutor de toda esta pesquisa.

### 3.2. A Tomada de Consciência

A hipótese central desta pesquisa era a de que no momento em que a criança fosse tomando consciência dos seus significados sobre o aprender, possivelmente entenderia, com mais autoria, seu próprio processo de aprendizagem. Dessa hipótese derivava outra, mais específica: no momento em que essa criança de classe popular tomasse consciência dos seus significados sobre o aprender, poderia sentir-se encorajada a lutar contra as discriminações e injustiças que ainda teria de enfrentar na sua caminhada escolar, tendo em vista que pelo menos a metade dos sujeitos desta pesquisa, durante a coleta de dados, cursava a 4ª série, o que os levaria a buscar, no próximo ano, outra escola que possuísse as demais séries do primeiro grau, tendo em vista que a escola onde estudavam era apenas até a 4ª série.

Antes de analisar se a hipótese de trabalho efetuou-se ou não, é imprescindível esclarecer sob que ponto de vista é tratado aqui o conceito de “tomada de consciência”. Essa é minha intenção neste item das conceituações teóricas.

O processo de tomada de consciência consiste, segundo Piaget (1983, p. 50), “...em fazer passar certos elementos dum plano inferior inconsciente para um plano superior consciente...”. Essa passagem não ocorre de forma brusca como se de repente uma “luz” se projetasse no inconsciente iluminando-o. A passagem do inconsciente para o consciente

exige “reconstruções”, não sendo um processo de pura “iluminação” (Piaget, 1978a, p. 197).

Diante de um objetivo determinado (aprender a ler, por exemplo) o sujeito pode vir a se deparar com um êxito ou com um fracasso, constatando ambos conscientemente. Em caso de fracasso (como não aprender a ler) os progressos da consciência estarão ligados às dificuldades da ação. Em caso de êxito, o progresso da consciência resultará do próprio processo assimilador (instrumento de compreensão).

Dessa maneira o processo da tomada de consciência procede da periferia para o centro. O que isso significa?

O conhecimento procede da interação entre sujeito e objeto, não apenas de um ou de outro termo dessa relação. A interação é efetivamente periférica tanto em relação ao sujeito, quanto em relação ao objeto. A tomada de consciência orientar-se-á para os mecanismos centrais da ação do sujeito e o conhecimento do objeto para suas propriedades intrínsecas (igualmente centrais) (Piaget, 1978a, p.198-199). Daí dizer que a tomada de consciência é um processo que ocorre da periferia para o centro.

Tomar consciência significa transformar um esquema de ação num conceito, significa conceituar um conjunto de ações. A tomada de consciência supõe desde início uma conceituação: “*O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata...*” (Piaget, 1978b, p. 174).

Portanto a conceituação representa a passagem da assimilação prática (assimilação de um objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos, dito em outros termos, a conceituação consiste numa transformação dos esquemas de ação em noções e operações. Isso caracteriza uma “reconstrução”, trata-se de “... *reaprender no plano do pensamento o que já se aprendeu no plano da ação.*” (Piaget, 1983, p. 27).

Essa passagem da assimilação prática à uma assimilação por meio de conceitos processa-se em momentos diferenciados. Inicialmente manifesta-se a autonomia da ação (o saber fazer) em relação à conceituação, esta só efetuar-se-á por tomadas de consciência posteriores. Portanto num primeiro nível 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. Finalmente, no terceiro nível desse processo, haverá influência da conceituação sobre a ação, a qual fornecerá uma “... *programação de conjunto análoga à que se observa nas fases médias da técnica adulta, quando a prática se apóia em teorias.*” (Piaget, 1978b, p. 175).

É importante ressaltar que tanto na ação, como na conceituação, o mecanismo formador de ambos os processos é ao mesmo tempo retrospectivo e construtivo. Retrospectivo, pois retira seus elementos de fontes anteriores. Construtivo, pois é criador de novas ligações. (Piaget, 1978a, p. 208).

A retrospectão e a construção são processos que sinalizam a dinâmica envolvida nas diversas fases da ação e da conceituação, pois a

tomada de consciência, desde as fases mais elementares, acontece em momentos de desadaptação frente a uma dada realidade. Esse processo de desequilíbrio leva o sujeito do conhecimento a uma busca de motivos para os fracassos e êxitos de suas ações, isolando a razão das coisas, o que caracteriza o “compreender”. Essa busca de razões leva o sujeito a retirar elementos de níveis anteriores, através de reflexões sobre abstrações já realizadas (retrospecção), buscando novas soluções para possíveis desadaptações (construção).

Segundo Piaget (1978b, p. 183):

*“...procurar as razões de uma asserção ou de um fenômeno conduz a soluções que levantarão novos problemas com suas novas soluções, e assim por diante. E essa sucessão certamente comporta uma direção, (...), essa direção oscila entre uma determinação pelo passado e uma abertura sobre novidades imprevisíveis, e isso apenas em cada etapa e não antecipadamente, pois é só através dos instrumentos dedutivos construídos nessa etapa que a nova e imprevista construção aparece retrospectivamente como necessária.”*

Nesse sentido, a tomada de consciência será, sempre, uma reorganização. O próprio passado é incessantemente reestruturado pelo presente. O presente, constantemente impõe novas soluções, que deverão ser construídas em novos patamares a partir de reflexões sobre construções anteriores, num processo dinâmico, passando por diferentes graus de

consciência. É um processo que transita, “... *partindo dos primórdios da função simbólica, pelo pré-conceito, pela intuição dominada pela percepção, até chegar, finalmente, à representação de ordem operatória, primeiramente concreta e posteriormente formal.*” (Becker, 1993, p. 100).

A “consciência” em si é um sistema dinâmico em permanente atividade com o mundo. Nessa relação “consciência-mundo” está baseado o processo de conscientização, trazido por Paulo Freire, importante de ser lembrado quando falamos em tomada de consciência. Não que sejam processos equivalentes, mas certamente são passíveis de aproximações.

Conscientização, para Freire (1980, p. 26), consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, na qual homens e mulheres passam de uma aproximação espontânea da realidade (enquanto espectadores), para chegarem “... *a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.*” A realidade torna-se um objeto a ser conhecido por ambos que tornaram-se sujeitos do seu conhecer. Somente o ser humano é capaz de tomar distância frente ao mundo para conhecê-lo.

*“Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando (...) os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.”*  
(Freire, 1980, p. 25-26).

Segundo Becker (1993, p. 103-104), a conscientização freireana não se reduz à tomada de consciência piagetiana, pois acrescenta-lhe elementos particularizantes: consciência histórica; engajamento; utopia. Por outro lado a tomada de consciência piagetiana é condição necessária para a conscientização freireana, “... pois esta não é possível sem a reversibilidade conceptual, quiçá a reversibilidade completa de nível formal.” (ibidem, p.104).

Uma outra aproximação entre ambos poderia ser feita quanto a função atribuída à ação. Para Freire (1980, p. 37) “... pela ação e na ação, é que o homem se constrói como homem.” A ação representa o “elo” de ligação entre a realidade e a reflexão. Homens e mulheres quando vão ao encontro da realidade, considerando-a como um objeto cognoscível, conhecem-na, desvendando-a, apropriando-se dessa realidade para agir sobre ela (ação), num momento seguinte refletirão sobre esse processo de coordenação de ações (reflexão), a fim de tomarem consciência dele, para poder transformá-lo e assim transformarem-se. Para Piaget a ação é “a chave da explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, (...), a ação interiorizada, a operação, ou seja, o próprio pensar, consiste numa ação sobre o objeto buscando transformá-lo.” (Becker, 1993, p. 105). E nessa transformação do objeto o próprio sujeito do conhecimento transforma-se. “O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente.” (Freire, 1980, p. 37).

Essa mudança frente a um desafio foi buscada em relação aos sujeitos desta pesquisa no momento em que expressavam suas significações acerca do aprender. A vontade original era a de que essas crianças, frente aos questionamentos da pesquisadora sobre o aprender, fossem mudando, entendendo “um pouco mais” e de “modo diferente” seu próprio processo de aprendizagem.

Poderia dizer, frente a todas essas conceituações teóricas, que minha hipótese de pesquisa confirmou-se, senão completamente, pelo menos em termos. O que isso significa?

Em primeiro lugar poderia trazer como dados, para aferir a veracidade do que estou dizendo, o caminho dessas crianças em sua escolaridade. Das quatro crianças do grupo de “repetentes”, duas passaram para a terceira série, um menino que havia deixado de estudar retornou aos estudos, mudando de escola, e, apenas um menino repetiu a segunda série. Das oito crianças que freqüentavam a quarta série, apenas duas foram reprovadas, as demais estão cursando a quinta série em outras escolas públicas da cidade. Os leitores e leitoras poderiam dizer que esses resultados ocorreriam independente desta pesquisa. No entanto não temos como isolar os efeitos da pesquisa para ver se realmente contribuíram ou não na caminhada escolar dessas crianças. O fato é que, se as significações sobre o aprender existiam de forma inconsciente nas crianças a partir de suas experiências no mundo, após as terem expressado, certamente reconstruíram-nas num novo patamar, desta vez consciente.

*“... a característica mais geral dos estados conscientes, desde as tomadas de*

*consciência elementares, unidas aos objetivos e resultados das ações, até as conceituações dos níveis superiores, é a de exprimir significações e reuni-las através de uma forma de conexão que chamaremos, na falta de um termo melhor, de 'implicação significante'.*" (Piaget, 1978b, p. 178).<sup>6</sup>

Portanto, ao exprimirem suas significações, não importa se de forma elementar, as crianças iam tomando consciência do que pensavam, do que viviam a respeito do aprender (para que aprendiam; o porquê aprendiam; como e em que momentos; etc.).

Em segundo lugar, o processo de tomada de consciência, como vimos, não se dá de forma brusca, passando por diferentes graus de consciência. Podemos dizer que as crianças desta pesquisa, pelo momento no desenvolvimento do seu pensamento, não estão no último nível da tomada de consciência. Por estarem vivendo um momento de transição entre as operações concretas e as operações formais (as idades variam dos 10 aos 12 anos), podemos aferir que essas crianças estão atravessando o segundo nível na passagem da assimilação prática a uma assimilação conceitual: o nível em que efetuam-se trocas constantes entre a ação e a conceituação, havendo influência mútua entre ambas.

A busca do entendimento das situações vividas no cotidiano, como o aprender em questão, possivelmente levarão a um enriquecimento do

---

<sup>6</sup>O próprio Piaget, em nota de rodapé, esclarece o uso desse termo:

*"Este termo 'significante' não é tomado aqui em um sentido lingüístico, mas unicamente porque a implicação em jogo reúne dois significados e os enriquece pelo próprio fato."* (Piaget, 1978b, p. 178).

pensamento e conseqüentemente a uma “evolução” da própria tomada de consciência.

Nó entanto, “... a compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquecer o pensamento na medida em que, (...), o mundo das ‘razões’ se amplia sobre os possíveis e transborda, assim, o real.” (Piaget, 1978b, p. 179).

No momento em que o indivíduo estende a pesquisa das razões de relações reais observadas ao “mundo infinito dos possíveis” terá que ultrapassar a ação. Essa ultrapassagem, que se dá de forma evolutiva, acontece devido ao “poder operacional” conquistado pelo indivíduo, o qual prolonga-se “... indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes...” (Piaget, 1978b, p. 179). Dessa maneira, o mundo dos possíveis ultrapassará, necessariamente, os limites da ação e o processo de tomada de consciência atingirá o terceiro nível, em que a conceituação prevalece sobre a ação.

As crianças desta pesquisa não atingiram esse terceiro nível, pelas razões apontadas, o que não significa que não tenham tomado consciência do seu processo de aprendizagem. Dentro de suas possibilidades, exprimindo suas significações sobre o como, o porquê e o para que se aprende, essas crianças foram tomando consciência das relações envolvidas no processo de aprendizagem. Essas significações ainda estão marcadas por idéias do senso-comum, mas sinalizam o início de um caminhar em direção a uma consciência crítica, comprometida com a transformação da realidade.

Esse caminhar é um processo que depende muito das relações humanas e de aprendizagem estabelecidas na escola.

*“Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.” (Freire, 1980, p. 35).*

Esta pesquisa quer apenas demonstrar uma possibilidade, através da expressão de significações, em busca da “tomada de consciência” e da “atitude crítica”.

É essa educação que perseguimos. Simplesmente.

#### 4 SOBRE “CLASSES POPULARES”: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Ao me propor, nesta dissertação, trabalhar com o conceito de “classes populares”, não poderia furtar-me a uma análise, mesmo que singela, sobre questões que envolvem essa conceituação, e é isso que pretendo neste momento.

Num artigo de Sader; Paoli (1986, p. 39) os autores desenvolvem o tema da “...*representação dos trabalhadores como classe social na produção das ciências sociais no Brasil*”, abordando representações instituídas e instituintes nos discursos sobre a história e a sociedade, num período que vai da Primeira República aos anos 80.

Num primeiro período, o da Primeira República, a representação que se tinha das camadas populares, trazia “à cena” a diversidade e a heterogeneidade do povo brasileiro, como condições que impossibilitariam “...*a participação social e política popular nos destinos da sociedade.*” (ibid., p. 42). A heterogeneidade das camadas populares aparecia, nesse momento, como “negatividade”. O movimento operário dessa época trazia a questão da heterogeneidade dos trabalhadores como empecilho para sua organização, além de outros dois fatores: “...*ausência de tradição revolucionária...*” e “...*ignorância elementar das massas.*” (idem, p. 44).

O “problema” das classes populares depois da intervenção do Estado Getulista é apagar a diversidade “...dos grupos sociais no espaço social brasileiro...” (Sader; Paoli, 1986, p. 46). A partir da legislação trabalhista os trabalhadores passaram a existir de direito e a partir da legislação sindical, passaram a existir politicamente.

Nos anos 50, no contexto de uma sociedade industrializada e urbanizada é trazido “à cena” a imagem de “dois Brasis”, um continuaria preso a tradições regionais, familiares, de costumes; o outro teria entrado “...na modernidade e nos critérios mais universais de orientação.” (ibid., p. 47). A heterogeneidade de classe apareceria com uma “face moderna” na “...migração rural-urbana, que aumentava e modificava o proletariado até então existente.” (idem, p. 48).

Na década de 60 essa heterogeneidade e diversidade das camadas populares continuaria aparecendo como “negatividade”. Nesse momento os autores acadêmicos <sup>7</sup> ansiavam “...uma transformação democrática da sociedade brasileira...” (idem, p. 50), diferentemente do pensamento político anterior. Devido a essa heterogeneidade e ao despreparo dos trabalhadores como classe social, no pensamento político e sociológico dominante desse período, seria necessário a intervenção do Estado para possibilitar a transformação social almejada. “Nesse caso, em vez de promotoras, as classes em luta e os interesses que representam são instrumentos para um grande projeto gestado por um grande sujeito - no

---

<sup>7</sup>Entre esses autores, são destacados, no artigo do qual estamos tratando: Juarez Rubens Brandão Lopes, Alain Touraine, Fernando Henrique Cardoso, Leôncio Martins Rodrigues, José Albertino Rodrigues e Azis Simão (p. 48).

*limite, classes sociais como tais aparecem como criaturas do Estado.*" (Sader; Paoli, 1986, p. 51).

Esse seria, em breves pinceladas, o cenário das representações instituídas até a década de 60. A partir de 68, representações instituintes produzem um novo imaginário da classe trabalhadora, sem as "garras" do Estado, tentando trazer positividade à negatividade da heterogeneidade e diversidade, a partir da seguinte questão: "*...como uma sociedade diversa e plural pode gerar transformações históricas...*" (idem, p. 52). Buscam-se em pequenas coisas, como no cotidiano, novos significados, espaços de luta, de resistência dos trabalhadores, não mais tidos como objetos do Estado. Essa nova idéia é resultante de todo um movimento social e cultural de ruptura com a idéia de classe trabalhadora até então vigente.

Com a irrupção grevista de 1978, os trabalhadores aparecem então como sujeitos históricos, sendo progressivamente identificados em suas práticas, em seus movimentos, onde a diversidade "*...não é sinal de uma carência ou obstáculo, mas expressão da forma fragmentária de constituição desses sujeitos.*" (idem, p. 58).

Nos anos 80 o movimento operário aparece como novo ator na luta pela democracia ao fundirem-se as lutas por direitos sociais e econômicos com as lutas por direitos políticos.

*"O 'social' não é mais estrutura, mas cotidiano. Os trabalhadores não são mais personificações desta estrutura, nem apenas objetos da exploração do capital, nem apenas produtos das instituições políticas, e nem mais pura realidade empírica que o*

*cientista social trataria de classificar, catalogar, registrar. São sujeitos que elaboram e produzem representações próprias, de si mesmos: como trabalhadores ou favelados ou mulheres ou operários ou tudo isso, dependendo do movimento de vida coletiva na qual constroem sua experiência.”* (Sader; Paoli, 1986, p. 62).

Ao concluírem o referido artigo, Sader e Paoli (1986, p. 64-65) trazem elementos para pensarmos a constituição de um novo imaginário a partir da década de 80:

*“Se há algo que o novo imaginário já produziu enquanto representação, alargando a própria noção do real, foi a descoberta da multiplicidade de espaços onde se faz a classe; foi a existência de práticas que criam novos lugares sociais; foi a alteração das próprias instituições no curso das experiências coletivas. O próprio Estado, assim, não pode ser entendido fora de suas manifestações concretas e do modo particular como incide sobre cada acontecimento.”* (sublinhas minhas).

Essa multiplicidade de espaços e práticas configurando um outro cenário, onde situa-se o cotidiano das classes populares, também aparece na realidade por mim pesquisada. As crianças do Dunas, com as quais trabalho nesta pesquisa, são filhas(os) de trabalhadores(as), quer estes estejam no momento empregados ou não. Moram todos num mesmo bairro, na periferia

do município de Pelotas, mas não poderia configurá-las, de forma homogeneizadora, em hipótese alguma.

Entre o grupo pesquisado existem mães e pais desempregados à procura de emprego, fazendo biscates de “charrete” ou capinando pátios enquanto o emprego não aparece. Donas de casa, fazendo o trabalho diário de lavar, passar, cozinhar, cuidar das crianças, em média dois filhos, sem tréguas dessa rotina. Cobrador de ônibus ganhando de cinco a seis salários por mês, tendo que conviver com uma úlcera pois os horários e condições de trabalho não permitem uma alimentação adequada (chega a trabalhar das duas horas da tarde à uma hora da madrugada, sem intervalo). Empregada doméstica tendo que passar o dia inteiro fora, voltando no final da tarde para a segunda jornada de trabalhos domésticos. Safristas, que trabalham num período específico do ano, de acordo com a safra de frutas, como pêsego e morango. Trabalhador de uma empresa de limpeza urbana, ganhando um salário por mês e jogando búzios nas horas de trégua do emprego. Faxineira, pedreiro, doceira, enfim trabalhadores e trabalhadoras com rendas e condições de trabalho diversas, com diferentes experiências e práticas sociais, quer pela possibilidade de emprego ou não, o que caracteriza mais uma face da exclusão de uma parcela da população já tão excluída cultural, social e economicamente. Exclusão do emprego, exclusão da escola, exclusão dos bens culturais e econômicos da sociedade.

Pensar o aprender através das significações de crianças das classes populares, em última instância, é pensar as possibilidades de uma educação voltada aos interesses dessa classe, pensando-os num mapa heterogêneo,

onde a diversidade impõe marcas que devem ser resgatadas e compreendidas para que possamos ter maior clareza no momento de atuarmos pedagógica e politicamente junto a essa classe.

Martins (1994, p. 165-166) nos traz a idéia de “classe social” como uma categoria limitada: *“Exatamente num momento em que a classe social, enquanto tal, vem perdendo sua eficácia histórica. À medida que a classe ganha muitas faces, ao mesmo tempo em que reclama, também, melhor definição de seus contornos.”*

O universo de trabalhadores por mim pesquisado revela as muitas faces das classes populares desde a origem geográfica até a incorporação no mercado de trabalho. Dentre pais e mães das crianças pesquisadas (dezoito ao total) seis nasceram no interior, em cidades da zona sul do Estado do Rio Grande do Sul, como Canguçu, Piratini, Bagé, Camaquã, Rio Grande, demonstrando a falta de condições que é dada a esses trabalhadores em suas cidades, forçando-os a procurarem alternativas em centros maiores, representado nessa região por Pelotas. Dois deles (uma mulher e um homem) vieram da zona rural, expulsos do campo à procura de trabalho na cidade. Doze deles, entre mulheres e homens, nasceram em Pelotas mas também vivem a falta de empregos e condições dignas de vida. Quanto ao mercado de trabalho fiz anteriormente um rápido mapeamento das condições de emprego/desemprego a que estão atualmente submetidos esses pais e mães. Ao mesmo tempo essas muitas faces desenham contornos que fazem pensar na materialidade da vida dessas pessoas repletas de semelhanças na diversidade.

Quanto à escolaridade apenas a mãe de uma das crianças terminou o primeiro grau, interrompendo os estudos no segundo ano do segundo grau. Os demais foram expulsos da escola antes de completarem o primeiro grau. A dificuldade de acesso à escola, a necessidade de trabalho, a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, “traumas” com professores(as), “problemas de cabeça”, entre outros, foram apontados como causadores da saída da escola. Sabemos que alguns desses são problemas reais enfrentados por filhos(as) de pais e mães das classes populares, mas sabemos também da expulsão que é provocada pela escola pública pela sua “incompetência” em atender a demanda requerida pelos filhos e filhas de pais e mães trabalhadoras, assunto sobre o qual falaremos com maior precisão em momentos posteriores. No entanto essa incompetência, por outro ângulo, pode ser compreendida como “competência” do ponto de vista dominante, que segue tendo interesses reais em que um número cada vez maior de pessoas torne-se desinformado e alienado dos bens econômicos e culturais da sociedade.

Todos esses pais e mães foram morar num lugar onde chegaram a passar pelo menos dois anos sem as mínimas condições estruturais. Não havia luz nem água, os esgotos a céu aberto (ainda o são), as ruas, em algumas épocas do ano, intransitáveis (permanecem sendo). Na realidade essas condições não mudaram muito desde a habitação dessa região por loteamentos (em 1987 aproximadamente). Água tem, mas falta na maior parte do dia, obrigando as donas de casa a lavarem roupas na madrugada, horário em que a água adquire mais força. As ruas seguem sem calçamento, chegando quase a provocar, neste ano que passou, durante o inverno, o

tombamento do ônibus circular devido ao barro que se acumulava nas ruas. Os esgotos seguem a céu aberto. No ano passado apenas começaram a instalar os canos de esgoto em algumas ruas do bairro o que provocou um caos ainda maior nas condições das ruas. Apenas no ano retrasado (1995) instalaram um posto de saúde e uma creche municipal na área central do loteamento. A única escola do referido loteamento (onde atuo como professora) atende apenas até a quarta série do primeiro grau. Crianças do grupo pesquisado, que foram para a quinta série neste ano, enfrentaram problemas de vagas em escolas da região ou do centro da cidade. Essas são apenas algumas das condições materiais em que vivem as crianças e suas famílias, configurando um quadro estrutural muito semelhante no interior de tantas diversidades em suas vidas.

Compreender as muitas faces das classes populares e ao mesmo tempo tentar definir seus contornos exige um permanente “estar lá”, como vivência do seu cotidiano, leitura das muitas faces presentes no vivido, por outro lado exige uma compreensão histórica das relações, acontecimentos, fenômenos que levaram à existência desses “contornos”. Uma relação entre o vivido e o concebido. Uma relação entre o conhecimento teórico, *“...essencial para compreender os processos visíveis e os processos ocultos da vida social...”* (Martins, 1994, p. 165) e o conhecimento prático, para que os dois enriqueçam-se reciprocamente. É esse percurso que venho tentando realizar nesta dissertação, sem o qual a mesma perde o sentido. *“Ao mesmo tempo em que se busca sentido, recusa-se a função e as*

*peculiaridades do conhecimento que dá sentido a essa busca de sentido.*” (Martins, 1994, p. 168).

Não quero recusar ao conhecimento concebido social e historicamente, nem ao conhecimento vivido por mim nos três anos de trabalho escolar e nos cinco meses de pesquisa de campo em que “con-vivi” com essa realidade nua e crua e com “*as instâncias ocultas do real*”.

*“A ‘realidade’, por sua vez, aparece, no primeiro plano, como o relato de casos, acontecimentos, experiências. Por aí se busca o vivido quase sempre confundido com o relatado. Não se conseguiu, ainda, incorporar a idéia de que o con-vivido com o diferente, com as instâncias ocultas do real (com o que não é imediatamente realidade), é também vivido, experimentado, interpretado (e sofrido!).”* (Martins, 1994, p. 168).

Essa “con-vivência” não confundida com o “relatado”, mas empenhada em sentir e escutar o vivido nas suas diversas faces, foi um objetivo perseguido por mim, não só durante esta pesquisa, mas durante todos os momentos em que atuei profissionalmente junto às classes populares.

A *escuta sensível* em educação é um tema abordado por René Barbier (1993) o qual considero fundamental, na perspectiva que abordo aqui, de estar atenta às muitas “faces” das classes populares a fim de buscar “contornos” mais bem definidos, para que se possa atuar com perspicácia e

ousadia na construção de uma nova sociedade (sem querer fazer dessa construção um discurso vazio).

Em sua teoria da *Abordagem Transversal* Barbier (1993, p. 187-188) supõe que haja em qualquer situação educativa três tipos de escuta:

*“...científico-clínica, com a metodologia própria da pesquisa-ação; poético-existencial, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de específico num grupo ou num indivíduo; espiritual-filosófica, isto é, a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo).”* (sublinhas minhas).

Sem a intenção de discutir aqui essa teoria, destaco-a com o intuito de fazer aproximações com o que considero fundamental na postura educativa: uma *escuta sensível* com todo o corpo, envolvendo razão, sensibilidade, emoção e paixão, para que possamos estar preparados para enfrentar o “real” que nos desafia cotidianamente. *“O real é aquilo que incessantemente nos impõe situações que jamais havíamos visto.”* (Barbier, 1993, p. 201).

Para incorporarmos a idéia do “con-vivido” como algo também capaz de ser experimentado e interpretado, precisamos incorporar antes, ao meu ver, essa capacidade de *escuta sensível* frente à realidade.

Acredito ter sido essa escuta a possibilitadora das diversas leituras que fiz sobre as significações do aprender em crianças de classes populares.

No momento em que abordo a temática “classes populares” e tendo em vista os sujeitos desta pesquisa, não poderia deixar de falar sobre as crianças de classes populares, filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores, falar de algo maior que as compreende: “a infância”. É essa a intenção no próximo item deste capítulo.

#### **4.1. Infância, Escola e Classes Populares**

O lugar da infância no mundo foi sendo construído ao longo da história. Segundo Ariès (1981), até o final do século XIX as crianças apareciam misturadas com os adultos na vida cotidiana (isso é o que fica caracterizado através de representações coletivas da época), apenas no final daquele século percebe-se uma tendência em separar o mundo dos adultos do mundo das crianças.

Dois sentimentos da infância<sup>8</sup> preponderaram nesse período, segundo Ariès (1981, p. 158). Um, denominado “paparicação”, tornara possível a explicitação do prazer que as pessoas sentiam ao ver a maneira de ser das crianças pequenas. Paparicá-las, dar-lhes atenção, era algo concebível e desejável. Esse primeiro sentimento da infância, sobretudo no

---

<sup>8</sup>“O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.”(Ariès, 1981, p. 156).

fim do século XVI e século XVII, começa a marcar o lugar da infância na história. Outro sentimento da infância, observado no século XVII, preocupava-se em disciplinar e preservar os costumes, nessas “...*frágeis criaturas de Deus...*” (Ariès, 1981, p. 164). Esse segundo sentimento da infância viria dos homens da lei e dos homens da Igreja, passando posteriormente para a vida familiar. No século XVIII, um elemento novo vem agregar-se a esses dois sentimentos da infância, a preocupação com a higiene e a saúde física.

*“Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família.”* (Ariès, 1981, p. 164).

De um lugar central dentro da família, a criança passa a ocupar o lugar central na mentalidade comum dos homens. As práticas de educação e as instituições escolares tiveram seu papel na construção desses lugares. Para disciplinar as crianças e preservar os costumes de uma sociedade surge um nova instituição: o colégio.

Isso não significa que os colégios tenham surgido conjuntamente com o segundo sentimento de infância abordado anteriormente. Já no século XIII existiam colégios, mas seu caráter era outro: eram asilos para estudantes pobres, ainda não tinham o caráter de ensino. Somente no século XV os colégios tornaram-se institutos de ensino. “*O colégio tornou-se*

*então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime.”* (Ariès, 1981, p. 171).

A etapa vivida na escola corresponderia ao tempo de infância, agora mais longo, em oposição ao tempo em que a criança se fundia com a vida dos adultos, sem transição, após os cinco ou sete primeiros anos.

O tempo de infância vivido de acordo com o ciclo escolar passa a sofrer separações, distinções. No século XVII, começa-se a fazer distinção entre crianças novas (5-7 anos) e crianças velhas (10-11 anos), as classes escolares deveriam ser separadas em idades. No século XVIII outra separação aconteceria: dois tipos de ensino de acordo com as classes sociais, um para o povo e o outro para a burguesia e a aristocracia. Mas havia algo que monopolizava a educação: apenas os homens poderiam estudar, as mulheres eram excluídas. A escolarização das meninas “...se iniciaria com um atraso de cerca de dois séculos.” (Ariès, 1981, p. 190).

As distinções não acabavam por aí. A partir do século XVIII foi instituído um sistema de ensino duplo, para as diferentes classes sociais:

*“...o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto, e, tanto na Inglaterra como na França, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo.”* (Ariès, 1981, p. 192-193).

Para os ricos um ensino de qualidade e de longa duração. Para os pobres um ensino curto e, essencialmente prático. Colégios para os ricos, escolas para os pobres. Estamos falando de século XVIII ou final do século XX? Qualquer semelhança “não” terá sido mera coincidência.

Falemos da criança brasileira, de classes populares, no final do século XX.

Alguns dados, em números, nos dão um breve panorama das condições de vida (algumas vezes de morte) de uma grande parcela de crianças e adolescentes no Brasil. Em 1989, 41% da população brasileira era representada por crianças e adolescentes (0 a 17 anos), o que significava 59 milhões. Nesse mesmo ano -50,5%- das crianças e adolescentes (praticamente a metade) pertencia a famílias cujo rendimento mensal per capita era de no máximo  $\frac{1}{2}$  salário mínimo. O que demonstra o quadro de pobreza vivido por uma parcela significativa da população.

Ainda em 1989, 55% das crianças e adolescentes, no Brasil, viviam em casas sem infra-estrutura adequada de esgoto (o que acontece nas casas das crianças desta pesquisa), 43% sem água encanada, 46% sem coleta de lixo, e 18% sem luz elétrica (ainda hoje, muitas casas do Dunas, local onde realizei a pesquisa, apresentam-se sem luz e água).

Os índices nutricionais também indicam a miserabilidade de condições materiais em que vivem crianças e adolescentes. Em 1989, aproximadamente 50% das crianças cujas mães tinham menos de um ano de

estudo (relacionando desnutrição com grau de escolaridade) sofriam de algum nível de desnutrição.<sup>9</sup>

Sérgio Adorno (1993) nos faz um breve retrato da criança pobre no Brasil, principalmente quanto à sua inserção no mundo do trabalho, o qual acontece precocemente, devido à situação econômica insustentável vivida pela família dessas crianças, que por falta de condições as introduz no mercado de trabalho. Em 1980, 36,2% da força de trabalho no Brasil, concentrava-se na faixa etária de dez a catorze anos, período em que seria “obrigatória” a presença das crianças na escola (ibid., p. 189). Ao mesmo tempo, 40,6% desse mesmo grupo etário representava a taxa relativa aos trabalhadores não-remunerados, nesse mesmo período. Percebe-se, como diz Adorno (idem, p. 191) que *“a pobreza deita com maior rigor seus efeitos sobre a parcela jovem da população pobre.”*

Poderíamos dizer que essas crianças ao invés de estarem no mercado de trabalho deveriam estar na escola. No entanto, essa escola que aí está é responsável, em grande parte, pela exclusão de grande parcela delas. E um dos motivos dessa exclusão, é a incompatibilidade dessa escola com os interesses reais e com o universo cultural e simbólico dessas crianças.

Do grupo por mim pesquisado, pelo menos cinco crianças exerciam algum tipo de trabalho. Três delas, meninas, realizavam tarefas domésticas, desde lavar louças, roupas, até fazer comida:

---

<sup>9</sup>Os dados até aqui citados foram retirados do seguinte artigo: RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia. Crianças e adolescentes na década de 80: condições de vida e perspectivas para o Terceiro Milênio. In: RIZZINI, Irene (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

*“A mãe da gente ensina a gente a fazer muita coisa mesmo, comida, (...) já lavo umas pecinhas de roupa (...), já lavo a louça (...), faço arroz com galinha..”*. (Suelen, 10 anos, 4ª série).

Das três meninas, uma delas, por um tempo, cuidou de criança fora de casa:

*“Eu de tarde estava trabalhando. Aí eu saí do serviço para ficar mais na escola...”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

Dois eram meninos. Um deles vendia bergamota de charrete com dois irmãos e um amigo:

*(E) É de manhã que tu vendes vergamota. Das nove até que horas mais ou menos?*

*“ Até de noite.”*

*(E) Mas tu tens aula de tarde.*

*“Tá, mas depois que eu chego do colégio a gente sai de novo e chego só de noite.”* (Vinícius, 10 anos, 2ª série).

Esse trabalho do Vinícius foi temporário, logo em seguida ele entrou para creche no turno da manhã e seguiu na escola no turno da tarde .

Outro menino que trabalhava era o Maicon, ajudava a atender na venda de seus pais. Portanto as crianças de classes populares, desde cedo convivem, de uma maneira ou outra, com o mundo do trabalho. Algumas delas permanecendo na escola, apesar dessas outras atividades, outras tendo que deixá-la para ajudar na renda familiar. Aliás, ter um trabalho, é

apontado, por algumas das crianças da pesquisa como um dos motivos pelos quais precisamos aprender:

*(E) Para que a gente aprende?*

*“ Para quando nós ser grande para trabalhar, para não precisar da mãe...”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*“ Para trabalhar quando ser maior.”* (Maicon, 10 anos, 4ª série).

*“ ...porque é bom, para depois quando a gente ser grande não ficar limpando a casa dos outros, é bom para trabalhar.”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

Será que a escola pública (e aí especialmente a de periferia) está preparando a criança e o adolescente para o mundo do trabalho? Ou melhor, para qual mundo do trabalho essa escola está preparando? Que tipo de trabalhador essa escola está formando? Um trabalhador crítico, capaz de compreender as relações de trabalho e procurar os caminhos para reivindicar seus direitos? Ou um trabalhador passivo, sem a criticidade necessária frente às adversidades e injustiças desse mundo do trabalho?

Vejamos agora o que os números nos dizem a respeito do sistema educacional.

Já no acesso das crianças à escola faz-se presente a desigualdade social. Em 1989, enquanto 97% das crianças e adolescentes com renda familiar per capita de mais de dois salários mínimos estudavam, apenas 73%, entre os mais pobres (renda até ¼ do salário mínimo) freqüentavam a escola (Ribeiro; Sabóia, 1993, p. 24-25).

Os índices de escolarização de crianças e adolescentes demonstram a ineficiência do sistema de ensino no Brasil. Em 1989, apenas 28% dos adolescentes de 17 anos tinham oito anos ou mais de estudo. A evasão e a repetência completam esse quadro de ineficiência. Durante a década de 80 a evasão na 1ª série foi em média 26%. Para “...cada 1000 alunos novos, matriculados na 1ª série, apenas 58 concluíram a 8ª série sem ter repetido nenhuma vez.” (Ribeiro, Sabóia, 1993, p. 26).

O analfabetismo produzido na escola também deixa seus matizes, nem um pouco sutis. Conforme nos mostram os dados de pesquisa analisados por Ferrari (1991, p. 25), a escola produz o analfabetismo através de duas formas de exclusão, a exclusão **da** e **na** escola: “A exclusão **da** escola pode ser aferida pela não-frequência à escola, ao passo que a exclusão **na** escola pode ser medida pela defasagem nos estudos ou pela assincronia na relação idade/série.”

Segundo dados do autor, em 1980, somente no Estado do Rio Grande do Sul, “...as duas formas de exclusão atingiam, conjuntamente, 43,5% da população de 7 a 14 anos, num total de 577 mil crianças.” (Ferrari, 1991, p. 25), num Estado que apresenta um dos menores índices de analfabetismo e um dos melhores sistemas de ensino fundamental do país.

A escola pública de periferia, freqüentada por crianças de classes populares, não está, e muitas vezes não quer estar, aberta à realidade dessas crianças, com políticas de enfrentamento e superação dessas condições, produzindo no seu interior, muitas vezes, o analfabetismo ao invés de

desenvolver a alfabetização. Produzindo a evasão e a repetência ao invés de desenvolver a escolarização.

No interior desse quadro, qual é o lugar da infância pobre neste país? Que espaços essas crianças têm garantidos em termos de saúde, escolarização, nutrição? Para Martins (1993, p. 14), a criança no Brasil e nos países do Terceiro Mundo está vivendo um tempo sem infância: *“...o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência.”*

Permito-me dizer que os sujeitos desta pesquisa, crianças entre 10 e 12 anos, de classes populares, ainda preservam seu tempo de infância entremeadado às condições de vida que possuem. Entre “louças e roupas”, entre “vendas e cuidado com outras crianças”, há o tempo do brinquedo, da “boneca”, da “bolinha de unha”, brinquedo do “esconde-esconde”. Há o tempo da escola, onde se aprendem (algumas vezes não) coisas para “ser alguém na vida” num tempo futuro de adulto. O tempo do brinquedo, o tempo da escola, ainda marca, na vida dessas crianças, o lugar da infância. Com marcas, com sonhos, com fantasias, com realidade.

Desse lugar é que as crianças desta pesquisa nos falam das suas significações sobre o aprender. Vivendo na periferia, com problemas infra-estruturais de água, luz e esgoto. Estudando em escolas públicas que sofrem discriminações (pelo seu próprio local), com menos recursos, professores muitas vezes pouco preparados para a crueza do “entorno” (e na maioria das vezes possuidores de valores culturais e morais diversos da realidade da escola), com menor número de horas-aula, algumas vezes pela localização

da escola, outras vezes pelas próprias condições (falta de ) estruturais dos prédios. Vivendo um tempo de infância marcado pelo brinqueado, pela escola, pelos sonhos de “ser alguém na vida”. É desse lugar que elas pensam, indagam e constroem suas significações acerca do mundo, das pessoas e na singularidade desta pesquisa, acerca do aprender.

## 5 JOGO DRAMÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE DRAMATICIDADE

Numa manhã fria de julho, propus ao grupo da 2ª série um trabalho um pouco diferenciado do que estávamos fazendo até então: um trabalho de dramatização.

Um trabalho que envolveria uma outra dimensão da nossa capacidade de comunicação: a corporeidade. A fala através do corpo que necessitava um outro tipo de escuta, uma *escuta sensível* ao corpo, ao corpo que expressa medos, desejos, bloqueios, rituais.

*“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.”* (Barbier, 1993, p. 212).

Num dia frio de julho nada melhor do que aquecermos os corpos nos comunicando, ao expressarmos nossas significações em relação à escola, ao processo de aprender e não-aprender, aos professores e professoras, aos alunos e alunas enquanto aprendizes e não-aprendizes.

A proposta feita foi a seguinte: primeiramente um “aquecimento corporal”, o qual se iniciou individualmente, culminando com um trabalho

grupal. As atividades de aquecimento envolviam “caminhadas” na sala de aula durante as quais as crianças realizavam “congelamentos” ao som de palmas; equilíbrios de folhas de revistas em diferentes partes do corpo; imitação do movimento do outro; construção de “estátuas” no corpo do colega, entre outras. Após esse trabalho de aquecimento corporal entrou-se numa espécie de “brincadeira de aquecimento”, na qual o corpo permitia-se representar palavras ditas pela coordenadora do trabalho, no caso eu, pesquisadora. As palavras ditas falavam de coisas um tanto abstratas como aprender, estudar, não-aprender e de coisas um tanto concretas como professor, aluno, escola. As representações de cada uma das crianças eram assistidas pelas demais e depois conversávamos em grupos sobre elas: *“Todos os grupos têm um papel central que é o olhar ou mirada do outro, que propicia a leitura.”* (Mendes, 1994, p. 20).

Por fim chegou-se ao momento do “jogo dramático”, propriamente dito.<sup>10</sup>

Foi proposta a seguinte situação ao grupo: durante cinco a dez minutos, cada um viveria um papel de um professor escolhido. Cada criança escolheu um professor para dramatizar o qual deveria ensinar algo de novo a seus alunos. Enquanto um vivesse o papel do professor os demais viveriam ora o lugar do aluno que aprende, ora o lugar do aluno que não-aprende. Dessa maneira todos viveriam os três papéis. Após essa vivência estabeleceu-se um diálogo entre o grupo para saber qual o melhor “lugar” (ou o melhor “papel”) ocupado por cada um, que professor cada um

---

<sup>10</sup> Uso essa expressão de Mendes (1994) quando o utiliza como um instrumento psicopedagógico com professores de Classes Especiais.

representou, o quê e como ensinou, porque alguns alunos aprenderam e outros não.

Toda essa dinâmica também foi vivenciada pelo grupo da 4<sup>a</sup> série, que acabou sendo dividido para esse trabalho, por motivos de horários das crianças. Ao meu ver foi uma das experiências mais enriquecedoras durante o processo de coleta de dados, por isso sua explicitação neste momento. As significações se mostraram reveladoras, demonstrando a potencialidade construtiva que emana de um jogo dramático, ou, como diria Piaget (1978, p. 147), *jogo simbólico*:

*“Sem dúvida, quando verdadeiras representações são organizadas em comum pelos grandes, como nas cenas que representam a vida escolar, um casamento ou o que se quiser, grandes aperfeiçoamentos do simbolismo ganham vida, em relação aos símbolos rudimentares e globais com que os mais pequenos se contentam. (...) Os símbolos coletivos promovidos à categoria de ‘papéis’ num jogo de comédia etc. constituem apenas um caso particular, portanto, daqueles jogos de criação que promanam em parte do jogo simbólico mas que se desenvolvem na direção da atividade construtiva ou do trabalho, propriamente dito.”*

No jogo dramatizado as crianças (principalmente as da 4<sup>a</sup> série) repetiram um ritual institucionalizado, que é vivido por elas no cotidiano da escola, como algo repleto de significações. Nesse ponto diferenças importantes foram sinalizadas entre os dois grupos. Enquanto o grupo da 2<sup>a</sup>

série, com uma história de repetência entre os alunos, utilizou como situações de ensino aulas de “malhação, dança da garrafa, física” (conforme explicações das próprias crianças), onde usaram como instrumento o próprio corpo e onde o espaço da sala de aula foi aproveitado como um todo, o grupo da 4<sup>a</sup> série, considerado na escola um grupo com “sucesso”, reproduziu muito mais os estereótipos da escola formal, quanto ao conteúdo das aulas, postura corporal e utilização do espaço da sala de aula. Todos os professores representados passaram algum conteúdo escolar no quadro (na sua maioria, matemática). Os alunos, tanto os que não aprendiam, quanto os que aprendiam, ficavam sentados em classes copiando as coisas no caderno. Quase não havia movimentação no espaço da sala. Professores em seu “nicho”, na frente do quadro, alunos também nos seus, atrás de uma classe. Corpos sem muito movimento. O mais agitado era sempre o aluno que não-aprende, sendo considerado, “bagunceiro, inquieto, burro” pelos colegas. O jargão “burro” também só apareceu no grupo da 4a. série.

*“O esquema corporal e o movimento do corpo têm papel privilegiado na descoberta e na possibilidade de sentir o mundo. (...) Em educação, poderíamos insistir ainda mais. O que significa passar horas sentado numa carteira, sem se mexer, com as costas encurvadas, escrevendo?” (Barbier, 1993, p. 196).*

Em rápidas sinalizações percebe-se o quanto os estereótipos vão se tornando rígidos naquelas crianças que conseguem adaptar-se à cultura escolar, enquanto os demais, os ditos “repetentes”, vão ficando à margem

dessa cultura, vão sendo expropriados desse mundo de rituais vividos cotidianamente na escola.

Outras significações revelaram-se através da dramaticidade vivida pelas crianças. Tentarei neste espaço, expor um pouco da riqueza contida em cada gesto, cada movimento do corpo, cada olhar, cada palavra. Movimento não muito fácil esse de transportar um momento vivido com toda intensidade corporal, sensível e racional, para a forma escrita, mas um movimento necessário na minha intenção de socializar esses momentos por mim vivenciados durante a coleta de dados desta pesquisa, com o maior número possível de leitores e leitoras.

### **5.1 Um corpo ao chão: movimento de aprendizagem?**

Falo a palavra “não-aprender”. De súbito, Vinícius, um menino de 10 anos, repetente na 2<sup>a</sup> série, joga-se ao chão: “*caí um tombo*”, nas palavras dele. Que significado terá para ele esse jogar-se ao chão? Em suas palavras esse significado não é explicitado, apesar de meus questionamentos. Mas seu movimento de queda foi muito forte e imediato à minha fala. Será que não é esse movimento de quedas que tem marcado seu processo de não-aprendizagem? Por outro lado o movimento de queda pode demarcar o processo de aprender. Rafael, um outro menino “repetente”, fala da seguinte forma quando lhe pergunto, num outro momento, como aprendeu a andar de bicicleta: “... *aprendi a andar de bicicleta caindo*”.

Portanto o movimento de “cair ao chão” pode demarcar dois lados de um mesmo caminho, o caminho em direção à aprendizagem, que se constrói por essas duas vias, a do aprender e a do não-aprender, não de maneira linear, mas com a circularidade necessária na construção do conhecimento.

É lugar comum pensar-se o aprender e o não-aprender como situações antagônicas, impossíveis de serem vividas por um mesmo sujeito, num curto espaço de tempo. É assim que as crianças situam-se, ou de um lado, ou de outro. Respondem da seguinte maneira, quando questionadas sobre o porquê algumas crianças não-aprendem:

*“Não aprendem porque não estudam, porque não estão no colégio.”* (Michel, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

*“Porque não gostam de estudar. Quando a professora se vira eles fazem palhaçada e não prestam atenção no que a professora fala.”* (Jonas, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

*“Porque a gente não faz conta nos dedos, não pode juntar as letras e os números.”* (Rafael, 10 anos, 2ª série) (sublinhas minhas).

*“Porque a gente gosta muito de brincar, o professor tá ensinando e nós estamos brincando.”* (Barbara, 10 anos, 2ª série) (sublinhas minhas).

As falas do Michel e do Jonas situam o não-aprender fora deles, no “outro”. os verbos estão todos na terceira pessoa do plural, “eles”. Já nas falas do Rafael e da Barbara, estes assumem o papel de não-aprendizes, procurando causas para essa situação, as quais encontram em si próprios, segundo suas respostas. O não-aprender só é pensado em relação a si próprio em crianças que têm um histórico de repetência na escola, assumindo para si a “culpa” desse rótulo. Nas demais crianças o não-

aprender só é pensado em relação aos outros (eles), onde as causas apontadas são na maior parte causas pessoais: “só brincam”; “não estudam”; “não prestam atenção”. Na verdade todos nós vivemos esses dois vieses da aprendizagem, o do aprender e o do não-aprender, como dois lados de um mesmo caminho, na circularidade mesma do ato de aprender.

As aprendizagens anteriores que realizamos em nossas vidas favorecem as seguintes, enquanto que as não-aprendizagens tenderão a permanecer, enquanto se cultivar essa idéia errônea de aprendizagem, rotulando aqueles que não-aprendem certas coisas, em certas etapas da vida, como “incapazes”, “repetentes” etc.

*“... a aprendizagem é mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório ou ainda facilitar a constituição da operação pedida, recorrendo a uma outra operação que a implica e que já é parcialmente adquirida.” (Piaget, 1974, p. 26).*

Sabemos que um sujeito incapaz de aprendizagem, numa situação dada, torna-se pouco a pouco capaz de aprender, recorrendo a operações já adquiridas para construção de novas, num processo circular (ou espiral) explicitado por Piaget (1974, p. 26), ao referir-se à aprendizagem das estruturas lógicas:

*“... a aprendizagem das estruturas lógicas, (...), consiste numa construção de coordenações novas por diferenciação de coordenações anteriores e isso segundo um processo circular tal que, para aprender uma estrutura lógica é necessário utilizar*

*outras que conduzam a ela ou que a impliquem.”*

Vivemos cotidianamente os dois “papéis”, de aprendizes e não-aprendizes. Foi isso que propus às crianças vivenciarem no jogo dramático. Suas preferências ao viverem cada um desses “papéis” revelam novos olhares sobre o tema do aprender.

## **5.2 Novos olhares ao aprender: uma análise inicial**

*“Preferi fazer o de aluno que aprendeu, por causa que a gente passa nas provas, aí a professora ensina a gente a ler, escrever, nos ensina a malhar, dançar, um monte de coisa.”* (Vinicius, 10 anos, 2ª série).

*“Eu gostei de fazer o aluno que não aprende porque a gente ria um pouco né? Eu fazia palhaçada e eu não queria aprender nada que a Aline passava, nada, nadinha. Ela passava e eu não copiava, sempre tinha uma resposta para ela. (...) Não gostei de fazer o aluno que aprende. Sem graça. A gente não brinca, a gente não dá gargalhada. A gente não ri.”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*“Preferi fazer o de não aprender, porque eu gostava de rodar nas provas; ficar rodando no meio da sala, gostava de dar nos colegas.”* (Paulo Ricardo, 10 anos, 2ª série).

*“O que eu menos gostei de fazer foi o aluno que aprende. Porque fica mais sem graça o aluno que aprende do que o que não aprende.”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

As falas das crianças vêm acrescentar novos dados à análise do aprender e do não-aprender. E porque não dizer novos olhares. Olhares de crianças com histórico de “sucesso” ou de “fracasso” escolar, vivendo ao mesmo tempo o papel de aprendizes e não-aprendizes.

Para essas crianças o não-aprender está ligado à falta de seriedade no fazer, o que culmina com as “*palhaçadas, gargalhadas*”, o que leva a “*rodar nas provas*”, justificando até mesmo o “*dar nos colegas*”. Talvez por isso, numa grande parte das entrevistas, quando perguntava um dos motivos pelos quais a gente não consegue aprender determinadas coisas, o brinquedo era logo apontado: “...*só pensam no brinquedo...*” (Michel, 10 anos, 4ª série).

Por outro lado relacionam o aprender com seriedade, “*sem graça*”, ao mesmo tempo é o que possibilita “*passar nas provas*”, e ter a atenção da professora que “*ensina a gente a ler, escrever*”. O menino que assim se referiu ao aprender foi o mesmo que se jogou ao chão quando falei a expressão “não-aprender”. Significativo. O aluno que aprende na escola é o que se comporta de acordo com as regras estabelecidas, o que significa para elas, sem vida, sem graça, sem movimento.

Outras importantes constatações podem ser realizadas a partir das vivências no jogo dramático. O não-aprender também está ligado ao descaso do professor, ao esquecimento, ao distanciamento, à inquietação:

“*Se ela me ensinasse eu ia aprender, mas como ela não me ensinou eu não aprendi.*” (Vinicius, referindo-se à Barbara, que vivia o papel de professora. Ambos da 2ª série).

(E) *Tu achas que ajudaste o Jonas a aprender?*

*“Eu acho que não, porque ele estava olhando a revista, não estava prestando atenção.”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

*“Eu estava prestando atenção, ele que não explicava.”* (Paulo Ricardo, 10 anos, 4ª série, referindo-se ao “professor”)

*“Se eu ajudasse, ele não ia conseguir, porque já é burro de natureza.”* (Daiane, referindo-se ao Michel, que vivia o papel de aluno que não-aprendia. Ambos da 4ª série).

Ao refletir sobre as crianças que não-aprendiam em minha sala de aula (algumas delas fizeram parte deste grupo de pesquisa) tenho consciência desse esquecimento ou distanciamento por parte do professor. Normalmente as crianças que não conseguem aprender alguns conteúdos escolares apresentam duas reações: ou ficam extremamente quietas no seu “canto”, absorvidas por outros “lugares” que tenham mais significado a elas, ou ficam inquietas, “bagunçam”, para exigir o seu “lugar” na sala de aula. Por sua vez o professor também reage a essas atitudes, comumente, de duas formas: “esquece” aquela criança que não exige sua atenção, ou se “distancia” daquela criança que “perturba” o “bom andamento” do trabalho.<sup>11</sup> Por outro lado o “papel” de aprendiz possibilita a atenção da professora, que só não explica àqueles que são “desatentos”.

Seguindo as constatações derivadas dessa experiência de dramaticidade, para as crianças, “aprender” exige, além de “prestar atenção”, o “imitar” a professora:

---

<sup>11</sup> A questão do “lugar - não-lugar” do repetente será discutida em capítulo posterior.

*“...eu consegui aprender por causa que eu imitei ele. Tudo que ele fazia eu tinha que fazer.”* (Vinicius, 10 anos, 2ª série, referindo-se ao “professor”).

*“... eu não gostei de fazer o papel de aluna que aprendia, tem que ficar copiando aquilo e tem que ficar fazendo...”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

O imitar, o copiar o que os professores fazem, apareceu também inúmeras vezes nas entrevistas feitas com as crianças, o que demonstra a concepção de conhecimento que ainda hoje prepondera na escola. A idéia do “conhecimento-cópia” vem do empirismo clássico, a partir do qual se pensa o conhecimento como proveniente de estímulos exteriores, o qual será “acrescentado” aos conhecimentos anteriores sem nenhuma modificação.<sup>12</sup>

Essa concepção ainda prepondera na escola, conforme aponta Becker (1993a, p. 39), o que talvez explique a idéia de alunos e alunas:

*“Pouco esforço foi necessário para detectar, nos depoimentos dos docentes, posições nitidamente empiristas. Pode-se afirmar que o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor. (...) Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas.”*

<sup>12</sup> “... noção do conhecimento-cópia, próprio ao empirismo, como se o sujeito não acrescentasse nada às seqüências exteriores que ele apreende e se limitasse a registrá-las em vez de reestruturá-las.” (Piaget, 1974, p. 42).

Numa passagem da obra “Aprendizagem e Conhecimento”, Piaget (1974, p. 69) reafirma sua concepção de conhecimento, ultrapassando a idéia de cópia:

*“...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.”*

Voltaremos a esse ponto no capítulo de análise.

Nesse intermeio, a forma de interpretação de professores e professoras, entre crianças que aprendem e crianças que não-aprendem, foi instigante. Na maioria das interpretações os professores apareciam com poucas falas, silenciosos, sem muito diálogo com alunos e alunas. Quando dirigiam a palavra a alguns dos alunos eram sempre aos que aprendiam. Ao mesmo tempo o papel de “ensinante” foi resgatado pelas crianças:

*“Eu gostei de ser a professora porque a gente ensina.”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*“... a professora ensina a gente ler, escrever, nos ensina a malhar, a dançar, um monte de coisas.”* (Vinícius, 10 anos, 2ª série).

*“Preferi fazer o papel do professor. Por causa que tu explica no quadro, coloca continhas.”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

Ao mesmo tempo em que o professor representado pelas crianças não entrevistado para ensinar os alunos que não aprendiam, ambos os alunos destacaram a importância do papel do professor enquanto ensinante. Esse papel não foi esquecido pelas crianças mas também não foi incorporado por

elas em suas dramatizações. Por onde anda o professor-ensinante? Por onde anda a interlocução entre alunos e professores? Por onde anda o diálogo?

Interessante perceber que esses três papéis (professor; aluno que aprende; aluno que não-aprende) vivenciados pelas crianças em suas dramatizações, estão interligados no cotidiano da sala de aula. Talvez a explicação neste espaço tenha se dado de forma dividida para um melhor entendimento por parte do leitor. Mas pensá-los em suas relações é fundamental para visualizarmos aprendizagens significativas para ambos. Para que os “três” entrem em “cena” como aprendizes em busca do novo, da possibilidade de criação e produção de conhecimento, para enfrentarem os desafios postos pelo cotidiano com coragem e sabedoria.

Isso não significa colocar professores e alunos no mesmo patamar de conhecimento. Seus saberes diferem em qualidade e quantidade. Mas coloco-os em igualdade na posição que devem ter com o conhecimento, de descortinadores do velho, desbravadores do novo e criadores de um presente intenso em sabedoria. Coloco-os em igualdade na posição epistemológica, no conhecer o conhecimento.

*“Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer.” (Freire, 1992, p. 47)*

## 6 NÃO-APRENDER: O NÃO-LUGAR NA ESCOLA

*“O lugar do repetente não é um lugar só de negatividade. É um Lugar, onde as crianças falam através da repetência: falam da escola que desejam, desqualificam a que estão. (...) É preciso escutar tais vozes e significar o que está sendo dito.” (Abramowicz, 1996, p. 11).*

Esse movimento de escuta e significação foi perseguido por mim durante toda a pesquisa. Desde o momento de “chegada à campo”, passando pela análise dos dados, até a escrita deste trabalho.

Quatro crianças fizeram parte de um dos grupos de pesquisa que estava repetindo pela segunda vez a segunda série do primeiro grau: uma menina e três meninos, com 10 anos de idade. As quatro pertencem a famílias com outros irmãos, em média dois ou três irmãos.

**Rafael**, 10 anos, não seguiu até o final no trabalho, pois “sumiu” da escola. Passou a não ir mais às aulas no horário normal, mandei alguns bilhetes avisando dos nossos encontros por intermédio de um colega e numa tarde, no horário do recreio, apareceu para conversar comigo. Disse que não estava vindo ao colégio pois havia queimado o pé com óleo quente, só podendo andar de chinelos, e desse jeito não queria ir até o colégio. A partir daí (era agosto de 96, logo após as férias de inverno) o Rafael foi desaparecendo da escola passando a não mais frequentá-la. Desde os 5 anos na mesma escola: “...eu gosto desta escola aqui, porque ela tem umas professoras boas...” Fez a pré-escola, depois a primeira e a segunda séries comigo, e, de lá para cá, vem repetindo a segunda série sem muitos

encantos. Estudar? “*Eu não gosto de estudar muito. Tempo eu tenho, mas eu não gosto (...) Só às vezes, eu estudo um pouquinho.*” O estudo perdeu a magia e o encanto que existia na pré-escola: “*... às vezes a professora Alessandra dava coisas para gente escrever, ela saía com a gente (...) Ah, a gente ia sair por aí, a gente ia conhecer mais ruas, a gente ia conhecer um monte de coisas (...) Nós pintava, brincava (...) A professora era legal porque dava coisas para nós fazer.*” (Rafael, lembrando coisas da pré-escola).

Caberiam ao Rafael, a respeito do estudo na escola, versos do poeta:

*Estudar é uma coisa em que está indistinta*

*A distinção entre nada e coisa nenhuma.*

*Fernando Pessoa*

Rafael, este ano, voltou a estudar em outro colégio. Está cursando a 2ª série novamente. Prosseguirá na escola? Começará a trabalhar? Restituirá o seu gosto pelo estudo? Só o tempo dirá. Não o tempo da escola. Mas o tempo da vida do Rafael.

**Barbara**, 10 anos, é uma menina que gosta de carnaval e segundo sua mãe dança muito bem: “*...ela é ótima dançarina. Ela vê uma dança nova na televisão e já pega. Tem facilidade para aprender a dançar, tudo ela sabe, qualquer ritmo de música que dá nova, ela presta atenção, já pega e já dança ...*” (mãe da Barbara).

Mas caso a Barbara rodasse novamente na segunda série, seu castigo poderia ser não dançar no carnaval, seu grande prazer: “*Se eu passar eu vou poder sair para o carnaval, agora se eu rodar eu não vou poder ir ver, e nem sair.*” O que me assusta ainda mais é que a Barbara foi minha aluna

por dois anos e quase não dançava nas atividades de dança que eu propunha. O que será que acontecia? Timidez, “vergonha”?

Sua mãe é quem fala: “...mas ela tem vergonha é (...) Porque se tu estás cuidando, tu estás olhando, ela já fica com vergonha, já não dança mais, não faz mais nada, mas sabe, dança muito bem, melhor do que eu até.”

Será que para escrever a Barbara também tem vergonha? Quando perguntei a sua mãe se ela escrevia em casa, me respondeu: “... às vezes escreve aí (...) Esses tempos mesmo eu peguei ela escrevendo uma cartinha para o pai dela, cartinha não, um bilhete para o pai dela (...) Eu peguei escondido, ela faz escondido ainda essas coisas. E a gente pega às vezes muito ela inventando coisas para agradar outras pessoas...”

A Barbara vive com o pai de seus dois irmãos mais novos (um menino e uma menina) e sua mãe. Seu pai é separado de sua mãe desde que ela tinha dois anos de idade. Às vezes ela ainda o encontra.

A Barbara escreve “bilhetes” escondida, dança, brinca em casa, sai no carnaval, porque será que não consegue aprender na escola? Será que os momentos de escrita quando acontecem na sala de aula têm significado para ela? Será que se conversa em aula sobre o carnaval e a experiência de cada um nesses momentos tão alegres? Será que ao invés de exigir tanto a atenção da Barbara para coisas que talvez não a interessem, os professores têm dado a “atenção” devida a ela? Barbara passou para a terceira série.

**Vinícius**, também 10 anos, é um menino muito alegre, tem três irmãos, dois meninos e uma menina. Um de seus irmãos já foi seu colega na segunda série, hoje está na terceira. E no ano de 96 teve como colega sua

irmã menor. A mãe de Vinícius é empregada doméstica, trabalha numa casa de família em outro bairro, sai de manhã e volta no final da tarde. Seu pai conserta máquinas, às vezes vai até os locais onde lhe chamam, às vezes conserta na própria casa. Pela manhã o Vinícius e sua irmã freqüentavam a creche municipal que abriu no Dunas no ano passado, à tarde iam para a escola que fica bem próxima à casa deles.

Vinícius entrou na escola com 5 anos e, segundo ele, fez a pré-escola por dois anos. Uma das primeiras lembranças que tem da escola foi dos primeiros dias de aula no pré: *“...eu chorei por causa que não tinha ninguém para brincar comigo, na mesa quadrada aquela do pré.”*

Quando lhe pergunto sobre por que a gente aprende, responde simplesmente: *“porque a professora ensina.”*

Tanto o Vinícius, quanto a Barbara e o Paulo Ricardo (sobre o qual falarei em seguida) trazem o ensino do professor diretamente ligado ao aprender:

*“A gente aprende com o professor.”* (Paulo Ricardo, 10 anos, 2ª série).

*“A gente aprende na escola porque os professores ensinam, passam coisas no quadro, nós lemos...”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

As crianças do outro grupo (da 4ª série) remetem a elas próprias a tarefa de aprender sem muitas referências ao ato de ensinar. Enquanto que estas crianças com histórias de repetência colocam no professor a tarefa de ensinar, mas nelas próprias a culpa do não-aprender.

Por que será que o Vinícius ainda não aprendeu a ler e escrever apesar de mostrar interesse e perseguir esse objetivo tal como seus irmãos

(está repetindo mais uma vez a segunda série, neste ano)? Sempre chegou em nossos encontros com um sorriso estampado no rosto. Disposição e alegria não faltavam ao menino que se jogou ao chão quando eu disse a expressão “não-aprender” no jogo dramático. O que faltará então?

**Paulo Ricardo**, 10 anos, é mais uma das crianças do grupo da 2<sup>a</sup> série. Mora com a mãe, o pai e dois irmãos. Sua mãe é dona-de-casa e em certas épocas do ano trabalha como safrista em algumas fábricas (de acordo com as estações das frutas). Seu pai trabalha numa empresa responsável pela limpeza urbana e é pai de santo, jogando búzios nos momentos em que não está no serviço.

Paulo entrou na pré-escola com 6 anos, é colega do Rafael, da Barbara e do Vinícius desde o início de sua escolaridade. Foi o colega que acompanhou o Vinícius ao banheiro, para lavar o rosto, nos primeiros dias de aula do pré, pois este chorava por estar sozinho “*na mesa quadrada do pré*”.

Paulo não tem uma boa dicção e durante quase todas as entrevistas colocava a mão na frente da boca, o que dificultava o entendimento de sua fala. Sua mãe também disse-me da dificuldade de entendê-lo.

Um dos motivos apontados por Paulo para não ter passado para a 3<sup>a</sup> série foi a falta de estudo: “*...eu não estudava em casa, só estudava na aula para prova (...) Agora eu pego a cartilha para ler (...) A cartilha da 4<sup>a</sup> série do meu irmão, eu pego e começo a ler uma história.*”

Paulo estava lendo e escrevendo na época da pesquisa e passou para a 3<sup>a</sup> série no final do ano. Tinha uma letra bonita e clara. Segundo ele, rodou em 1995 porque ainda não conseguia ler. Será que fará a 3<sup>a</sup> série com

facilidade? Para que turma irá? Para a dos “repetentes”? Será que o fato de ter aprendido a ler e escrever transformará Paulo num leitor e num escritor? Quais oportunidades de leitura e escrita terá na escola? E na sua vida?

Esse é um breve perfil dessas quatro crianças que formavam o grupo da 2ª série, quatro histórias singulares com algumas coisas em comum. Histórias de jovens que repetem em suas escolaridades, histórias de “silêncios”, histórias de “olhares fugidios”.

Em todas as entrevistas individuais que fiz a cada uma dessas crianças os silêncios incomodaram muito minha postura de pesquisadora. Meu diário de campo registrou em alguns momentos a desconcertante posição que ficava perante seus silêncios:

*Terça-feira - 10/09 - 09:00 - manhã fria*

*Mais uma vez as entrevistas com a Barbara e o Ricardo foram inquietantes, pautadas pelo silêncio, pelos olhares fugidios.*

*Quinta-feira - 12/09 - 09:00 - manhã de sol*

*O Vinícius apareceu hoje, me disse que havia esquecido o último encontro. A entrevista não foi muito demorada pois o Vinícius é de poucas palavras, mas respondeu, do seu jeito, todas as minhas perguntas e não pareceu inquieto. pelo contrário, manteve suas mãos cruzadas sobre a mesa e “olhos nos olhos” com os meus.*

*Quinta-feira - 30/05 - 08:30 - manhã fria e nublada.*

*Durante quase toda a entrevista praticamente, o Rafael ficou olhando para baixo e falando baixinho, sempre muito sério. Nossa conversa durou, mais ou menos, meia hora.*

Os olhares, os jeitos de falar ou não-falar, foram considerados por mim “significados” tão valiosos quanto as palavras ditas. Como diz Cruz (1996, p. 47): *“Talvez se devesse buscar sentido no não-falar, na presença intervalar das palavras, nos silêncios renitentes e prolongados, como se ali estivessem escondidas outras palavras.”*

Essa busca é que torna verdadeiro este trabalho. Se limitasse a análise apenas ao dito, perderia o vivido enquanto se falava. E esse vivido está repleto de significados, assim como os silêncios podem ter mais de um sentido, além do “não-falar”: *“Há vários tipos de silêncios: o afirmativo, como repouso, como esconderijo, e há o neutro que é o puro desconhecimento: ‘um silêncio de pensamento e da razão’.”* (Barthes, apud Abramowicz, 1996, p. 9).

Quantas vezes essas quatro crianças precisaram esconderem-se? Esconderam-se para escrever um bilhete ao pai, para dançarem; esconderam-se para que não vissem seus chinelos; esconderam-se atrás das mãos para dificultar ainda mais o entendimento da sua fala, que normalmente já não é compreendida; esconderam-se para que os colegas não vissem que estavam chorando no primeiro dia de aula. Esconderijos, quantos? Os silêncios podem ser outros. Esconderijos das palavras tolas, tão sem importância para os ouvidos “desatentos” e olhares “fugidios”, nesse lugar em que passamos tantas horas por dia, tantos dias por mês, tantos meses por ano, que chamam escola.

Mas os silêncios também podem denotar desconhecimento. Desconhecimento de lugares e saberes que não são veiculados entre todos,

apesar da escola se dizer democrática, possibilitando “acesso” e “permanência” a todas as crianças em idade escolar:

*“... não lia nada, não lia nada, por isso eu não sabia ler.”* (Paulo, 10 anos, 2ª série)<sup>13</sup>

*“Tenho que conhecer mais as letras (...) Tenho que conhecer o ‘f’ se é maiúsculo ou minúsculo.”* (Rafael, 10 anos, 2ª série).

(E) *Por que tu achas que não conheces muito se já estás na escola faz tempo?*

*“Eles não passam muito, eles não ensinam muito isso daí.”*

(E) *O que os professores ensinam muito?*

*“Ah, eles passam coisa no quadro e a gente escreve, aí a gente tem que fazer.”* (Rafael, 10 anos, 2ª série).

O silêncio pode expressar, por outro lado, um conhecimento. Conhecimento de uma habilidade que na escola é considerada fundamental para o aprender: atenção, concentração. É o que revela a fala de Barbara:

*“... eu fico quieta na sala de aula, mas às vezes umas gurias, umas colegas minhas que sentam na minha frente ficam toda hora me incomodando, aí eu não consigo me concentrar.”*

Ficar “quieta” é tido como importante para que alguém consiga “concentrar-se” no que o professor fala, para assim “aprender”. Logo, “falar” aparece como inibidora da aprendizagem. Não será esse talvez um dos motivos de tantos silêncios?

---

<sup>13</sup> Será que a afirmativa não deveria ser ao contrário: não sabia ler, por isso que eu não lia nada?

Enfim, silêncios por demais reveladores. Interessante notar que para analisar os possíveis motivos de alguns deles utilizei-me de falas. Falas desveladoras de silêncios ocorridos em vários outros momentos.

Mas não só os silêncios perturbavam minha posição enquanto pesquisadora, os “olhares” que não “cruzavam” com os meus também causavam desconforto. Talvez para essas crianças o “desvio” do olhar servisse também como desvio do poder do meu olhar, enquanto professora-pesquisadora. O olhar dos outros faz o meu desviar: *“O outro é uma liberdade que pode invadir a minha; logo, o outro existe. O olhar é a expressão mesma desse poder.”* (Bosi, 1994, p. 80).

Quantas vezes o olhar da professora, em sala de aula, de reprovação a um “erro”, talvez provocado por uma distração momentânea, tenha causado inibição. Pois os olhos também vigiam. Popularmente expressões como “estar de olho”, “ficar de olho”, “não perder de olho”, denotam *“...um grau de interesse do sujeito que beira a vigilância.”* (Bosi, 1994, p. 78). As mães e pais também vigiam em suas casas os movimentos das crianças. A fala da mãe da Barbara, anteriormente citada, revela essa vigilância: *“... porque se tu estás cuidando, tu estás olhando, ela já fica com vergonha, já não dança mais.”* (sublinhas minhas). Silêncios e olhares servindo como esconderijos numa realidade onde tudo e todos devem ser controlados nos seus atos mais primitivos.

Olhar como vigilância, mas olhar também como cuidado, como zelo. No olhar podem estar presentes negatividade e positividade. Posso controlar, vigiar o outro, através do meu olhar, como por outro lado, posso demonstrar cuidado, zelo, acolhimento:

*“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).

Esse “não-acolhimento” que sentia através dos “olhares fugidios” das crianças entrevistadas é que provocava em mim desconforto. Interpretava-o como “não-aceitação”. Pois o olhar não estava isolado. O corpo estava presente nesses momentos em que silêncios e olhares revelavam-se, o que pode ser constatado através de passagens do diário de campo:

*... manteve suas mãos cruzadas sobre a mesa.* (Vinicius, em entrevista realizada no dia 12/09).

*... enquanto respondia as perguntas quase não me olhava nos olhos e se movimentava muito na cadeira.* (Barbara, em entrevista realizada em 10/09).

*O Ricardo em alguns momentos respondia quase com o corpo todo virado para trás, bem de perfil.* (Ricardo, durante entrevista realizada em 10/09).

*“O olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade.”* (Bosi, 1994, p. 66).

Esse corpo que fala, não somente através de palavras, mas também através de silêncios e olhares, não podia ser “fotografado” em movimento através do gravador ou da máquina fotográfica, instrumentos utilizados ao

longo da pesquisa, daí a importância, que para mim havia, da memória expressiva que deveria ter até o momento de registro no diário de campo, pois compreender as significações do aprender em crianças com histórias de “não-aprendizado”, passava por compreender essa expressividade manifesta através do corpo, dos olhares, dos silêncios. *“A percepção do outro depende da leitura dos seus fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais prenhe de significações.”* (Bosi, 1994, p. 77).

Apenas os silêncios e olhares fugidios em comum atravessam essas histórias de repetência? Não. Diria que a forma como tentam explicar suas repetências também é comum entre essas crianças. Um pouco dessas explicações apareceram quando analisei a experiência de dramaticidade vivida por elas: *bagunça, falta de atenção, brinquedo, conversa, pouco estudo.*<sup>14</sup>

Num outro estudo sobre crianças multirrepetentes as explicações não diferem tanto:

*“Eles falam de si e tentam explicar suas repetências, dizem 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*

---

<sup>14</sup> Algumas falas das crianças sobre por que a gente não aprende:

*“Porque a gente gosta muito de brincar, o professor tá ensinando e nós estamos brincando.”* (Barbara, 10 anos, 2<sup>a</sup> série).

*“Porque eu bagunçava muito.”* (Ricardo, 10 anos, 2<sup>a</sup> série).

*“Ah, porque eu não estudo. Se eu estudar eu passo.”* (Rafael, 10 anos, 2<sup>a</sup> série).

*deveriam estar atentos, que ficam cansados, que aprendem mas logo esquecem, que simplesmente não entendem; percebem que funcionam às avessas do que deveriam..”* (Abramowicz, 1996, p. 9).

Mas apesar de todas essas histórias serem atravessadas por algo em comum (silêncios; olhares; explicações da repetência), algo as difere. E é justamente esse o ponto central das quatro histórias narradas em alguns parágrafos anteriores: o que as diferencia, a singularidade da história de cada uma das crianças. Cada olhar, cada silêncio, cada movimento, cada palavra, cada história é uma história específica. Temos o costume (a prática) de homogeneizar tudo em grupos dualistas: aprender - não-aprender; sucesso - fracasso; prazer - sofrer; bom - mau etc., dando características a pessoas e grupos que tendem a se cristalizar, construindo amarras imobilizadoras. Na verdade temos que buscar as diferenças, compreendê-las, para soltar as pessoas desses aprisionamentos “calcificados”.

*“As diferenças às quais me refiro não têm um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação - as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença.”* (Rolnik, apud Abramowicz, 1996, p. 8).

São essas diferenças que perpassam as singularidades, essas diferenças que marcam o “lugar” da criança repetente. Se continuarmos garantindo a essa criança apenas o lugar do “não-aprender”, do não-saber, estaremos negando-lhe a possibilidade da positividade do conhecimento: do aprender, do saber. Continuaremos garantindo-lhe apenas o “não-lugar na escola”. Precisamos produzir o “lugar” da criança repetente, compreendendo seus silêncios, seus olhares, seu imaginário, sua história, suas significações, o que realmente faz a diferença.

*“Uma escola democrática não é apenas aquela que recebe a todos (...), mas sim a que acolhe as diferenças e mais do que isto produz o diferente. A escola atual procura homogeneizar tudo e repelir o diferente, o heterogêneo, pela evasão, pela repetência e também pela classe especial - que é a classe homogênea dos diferentes.” (Abramowicz, 1995, p. 65).*

“Procura-se” essa escola democrática, que garanta o lugar de aprendizes com histórias singulares, que acolha olhares, silêncios, medos, vergonhas, falas, corpos diferentes. “Procura-se” a escola que fará a diferença.

## 7 O APRENDER: CONSTELAÇÃO DE SIGNIFICADOS

Oito crianças faziam parte do grupo que estava cursando a quarta série do primeiro grau, quatro meninas e quatro meninos, com idades entre 10 e 12 anos. Apenas um menino do grupo havia repetido a primeira série antes de ser meu aluno em 93, numa outra escola. Duas crianças desse grupo deixaram de ir aos encontros da pesquisa a partir de agosto de 96. Um menino, no horário dos encontros, passou a frequentar o SESI e uma menina deixou de comparecer pois sua mãe alegava que ela não estaria estudando suficientemente pelos nossos encontros. Com essa menina consegui realizar a segunda entrevista pois a encontrei na escola, no seu turno de aula. Nem ela, nem sua professora, opuseram-se a que eu a entrevistasse no horário de aula. O outro menino não estava em aula nos dias em que fui à escola, não realizando com ele a segunda entrevista nem a de seus pais. Vamos conhecer brevemente a história de cada uma dessas oito crianças, visto que um rápido perfil sobre o grupo de alunos com história de repetência foi visto em capítulo anterior.

**Aline**, 10 anos, é uma menina muito extrovertida e alegre, gosta de uma conversa como poucas. Esteve sempre presente em nossos encontros com todo o prazer. Mora com seus pais e uma irmã mais nova. Sua mãe estudou até o segundo ano do segundo grau, fazia contabilidade. Atualmente não trabalha fora, parou de trabalhar para cuidar das filhas. Seu pai estudou até a quinta série e trabalha como guarda-noturno.

Segundo sua mãe, a Aline *“sempre foi mais destacada, mais inteligente, até para inventar brincadeiras, a Aline sempre foi mais”*. Esse seria um dos motivos, para a mãe da Aline, de seu “sucesso” na escola.

Para Aline, para aprender precisamos ter *“força de vontade, vontade de aprender e estudar”*. Para sua mãe *“em primeiro lugar a pessoa tem que gostar de estudar, quando não gosta não adianta (...). Um colégio assim com uma professora boa, que a gente tenha vontade de ficar na sala de aula”* também seria importante para uma pessoa aprender.

Aline passou para a quinta série. Mudou de escola. Atualmente está estudando numa escola pública mais ao centro da cidade de Pelotas. Possivelmente, por ter-se adaptado à cultura escolar, seguirá tendo “sucesso” na escola. Seu sonho é ser professora...

**Michel**, 10 anos, é filho único. Mora com sua mãe e o padrasto que ele chama de pai. É um menino alegre. Aos três meses de idade esteve “desenganado” com bronquite e pontada dupla. Até os 5 anos de idade tinha “pontada” todos os anos. Segundo teorias que apontam problemas de saúde, desnutrição na infância, como danosos à aprendizagem, Michel deveria ser condenado ao “fracasso” na escola. No entanto está hoje cursando a quinta série sem nunca ter repetido, apesar das “pontadas” quando criança.

A mãe do Michel estudou até a sexta série do primeiro grau, parou com 15 anos para trabalhar. Para ela, para uma pessoa aprender é importante *“ter atenção em tudo o que o professor fala, explica, tem que perguntar quando tem dúvida”*, ao que o Michel responde:

*“...mas eu presto bem atenção quando a professora fala, aí eu deixo de brincar e vou nos estudos, (...) às vezes eu vou direto no que a professora fala, para mim saber das coisas e arranjar um serviço, alguma coisa...”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

Para o Michel, para uma pessoa aprender é preciso *“estudar, ir para uma escola e ficar treinando”*. Perguntei a ele se estudar era mais ou menos que nem um treino, ao que ele me respondeu: *“é”*.

**Ana**, 10 anos, é uma menina bonita, extremamente esperta, adora *“virar estrelinha”*, espera que a escola seja mais limpa, tenha a materialidade *“digna de gente”*.

Ana mora com uma irmã menor e seus pais. Seu pai trabalha como cobrador de ônibus numa empresa da cidade. Sua mãe no momento da pesquisa estava procurando emprego como empregada doméstica. Os dois estudaram até a 5ª série do primeiro grau.

Para a mãe da Ana, para uma pessoa aprender é importante *“prestar atenção e estudar. (...) Se a criança for para sala de aula e começar naquela bagunça e não prestar atenção em nada não vai nem pegar a matéria...”*. Já para Ana, o que é importante para aprender é *“prestar atenção e acreditar nas pessoas que estão falando (...), se uma pessoa quer ensinar tem que deixar ensinar”*.

Ana atualmente está cursando a 5ª série, numa escola pública próxima à sua casa. Provavelmente terminará o primeiro grau. Será que Ana

fará parte daquela parcela ínfima que chega à Universidade? Só o tempo e as condições materiais de vida da Ana dirão.

**Maicon**, também 10 anos, é um menino “levado da breca”. Aparentemente tímido (fica “vermelho” em diversos momentos), gosta de aprontar suas brejeirices por “debaixo dos panos”. Tem cinco irmãos, dois meninos e três meninas. Mora com seus pais, seus irmãos e seu avô. Sua mãe faz doces para vender e é faxineira. Seu pai é guarda na “Agrícola” em Pelotas.

A entrevista realizada com a mãe do Maicon não foi gravada pois não me senti à vontade para tanto. Quando cheguei em sua casa para realizar a entrevista estava tomando chimarrão com duas vizinhas. No início ficou de “cara fechada” com a pesquisadora. Disse que não se lembrava de mim, apesar de eu ter sido professora de seu filho por dois anos (na verdade só foi conversar comigo uma vez durante esses dois anos. Sua filha mais velha é quem comparecia nas reuniões da escola). Depois trouxe uma cadeira colocando-me na roda do chimarrão. Apesar da conversa informal, não gravada, foi possível saber de algumas coisas importantes sobre o Maicon.

Segundo sua mãe, o Maicon já teve três paradas cardíacas. Não soube explicar-me o motivo. Achava que seu filho estava estudando pouco na 4ª série, só querendo brincar com “*turma da pesada*”, na sua expressão. No seu entendimento, os alunos deveriam ter atividades na escola em dois turnos para não ficarem só na rua.

Ao contrário de sua mãe, Maicon tem uma boa memória do período em que foi meu aluno, lembrando-se até mesmo como alfabetizou-se:

*“Primeiro a senhora deu aquelas poesias do Mário Quintana, aí eu comecei a ler”.*

Para ele, aprender tem o seguinte significado: *“é uma pessoa saber ler, escrever e fazer alguma coisa na vida”*. Por isso, no seu entender, para uma pessoa aprender é importante *“saber ler e escrever”*.

Maicon está repetindo a 4ª série. Tinha planos em mudar de escola, não tendo medo com tal mudança. Para ele o começo do ano é bom, *“a professora ensina as coisas que eu já aprendi”*. No entanto não foi aprovado. Faz parte agora do grupo dos “repetentes” da escola. Seus planos serão os mesmos?

**Suelen**, 10 anos, é uma menina tímida, e entremeado ao seu sorriso surge, vez por outra, um olhar de tristeza. Desde os quatro anos de idade não vive com sua mãe. Mora com a mãe de criação e seu pai. Tem um irmão por parte de mãe, os outros são por parte de pai.

*“...ela era muito quieta. A Suelen era muito quieta na aula, no colégio ela não chorava, mas em casa por qualquer coisinha ela chorava, pela mínima coisa, até agora ainda é um pouquinho, mas não é tanto. Mas qualquer coisa, às vezes nem tinha maldade o que tu fosses falar pra ela, mas ela já enchia os olhos d’água e já chorava”*(mãe de criação da Suelen).

A Suelen não gostou das entrevistas realizadas durante a pesquisa, *“é que a senhora fica perguntando e eu não gosto desse gravador aí. (...) Não gosto de ouvir a minha voz”*.

Para sua mãe, para alguém aprender *“em primeiro lugar tem que ter muito boa vontade(...), estudar, que se não tiver boa vontade não tem nada que faça”*. Em segundo lugar, ela aponta como importantes, as condições oferecidas pela escola: *“a escola tem que dar condições para eles aprenderem também”*.

Para Suelen, *“estudar, ter vontade de aprender”*, são apontadas como importantes para as pessoas aprenderem. Suelen passou para a 5ª série, está estudando numa escola pública próxima à sua casa, é colega da Ana.

**Patrick** era o mais velho do grupo, tinha 12 anos. É filho único. Estava repetindo a primeira série quando foi meu aluno pela primeira vez em 1993. Na realidade quando fez a primeira série comigo estava praticamente alfabetizado. Coisas da escola!

Sua mãe é dona de casa, seu pai é jardineiro à procura de emprego na época da pesquisa. Já havia trabalhado em diversas funções, como servente de obras, porteiro de condomínio, vendedor de picolés. Realizei a entrevista com seu pai por questões alheias à minha vontade.

O pai do Patrick procurou sempre estudar mas as adversidades da vida não permitiram essa continuidade. Em 1973 depois de morar e começar os estudos do primeiro grau na zona rural, conseguiu seu primeiro serviço

de carteira assinada na Prefeitura de Pelotas. Tentou seguir os estudos mas a jornada de trabalho dificultava esse intento:

*“...eu tentei estudar ainda, naquele mesmo ano eu tentei estudar, como eu trabalhava o dia inteiro, chegava dentro da sala de aula dormia. Cheguei a entrar no quarto ano (...), mas aí dormia dentro da sala de aula”.*

Para ele para uma pessoa aprender precisa ter oportunidades:

*“...para aprender tem que ter, no caso assim, vou falar de serviço no caso. Eu pego um serviço lá na sua casa, se for para pintar, eu não sei pintar direito e a senhora tem que me dar oportunidade. Se a senhora é empreiteira, uma suposição, ‘pô tu só tem a carteira como servente, mas vou te dar uma oportunidade, vou te ensinar o serviço’. Quer dizer, teria que ter nas indústrias, no caso, que nem tem lá pro Rio, São Paulo, têm uns horários que eles ensinam as pessoas para progressão, até os analfabetos hoje tão trabalhando nas indústrias e tão aprendendo a estudar, pega um horário do serviço e dão uma hora para pessoa estudar...”*

Patrick considera importantes, para alguém aprender, *“atenção, estudo e responsabilidade. Ter responsabilidade de vir todos os dias para aula, eu só não venho à aula quando eu durmo, quando eu não me acordo”.*

Ele estava com certa dificuldade na matemática na 4ª série, sua professora estava realizando recuperação preventiva com a turma. *“Agora*

*estamos em recuperação todo mundo, recuperação em matemática. Todos os sábados ou outro dia assim a professora bota matemática. (...) E aí os outros soltam às dez".* Por causa da "matemática" Patrick está repetindo a 4ª série.

**Daiane**, 10 anos, é a menina que no último mês da pesquisa deixou de comparecer aos nossos encontros pois sua mãe achava que ela não estaria estudando suficientemente na escola. Mora com duas irmãs menores e seus pais. O pai da Daiane é sub-tenente da Brigada Militar, sua mãe é dona de casa.

Daiane é uma menina bonita e alegre. Quer ser "cardiologista" e ter uma academia de "Tae kown Do" quando crescer. Para uma pessoa aprender, segundo ela, é importante *"escutar, ser obediente, ficar quieto ali no canto, deixar a professora explicar tudo direitinho..."*.

Sua mãe estudou até a terceira série do primeiro grau, parou pela dificuldade que sentia em estudar e trabalhar ao mesmo tempo. *"Aí era trabalhar de dia e de noite ia para estudar e caía a cabeça em cima da classe, não é fácil"*. Pensou em retornar aos estudos, *"nunca é tarde para estudar, mas eu acho que eu não tenho cabeça"*.

Para a mãe de Daiane a atenção e o esforço são importantes para as pessoas aprenderem. *"Ah, é prestar atenção no que dão pra gente estudar e se esforçar, por mais que seja burra se esforçando a gente chega lá"*.

Daiane passou para a 5ª série. Está na mesma escola que suas colegas Ana e Suelen. Talvez conclua o segundo grau pelas condições

materiais de vida de sua família. Chegar à Universidade passa por outros processos seletivos. Nesse caso sabemos que não basta o esforço individual para ultrapassá-los. Outros fatores preponderam. Mas não desviemos nosso caminho.

**Jonas**, 10 anos, é o menino que também deixou de frequentar nossos encontros após as férias de julho. Não consegui realizar a última entrevista com ele. Por esse mesmo motivo tornou-se difícil entrar em contato com seus pais, não realizando com eles a entrevista.

Jonas é filho único, mora com seus pais. No seu entender *“para aprender a gente tem que prestar atenção. (...) Quando a professora fala uma continha no quadro, explica, a gente tem que prestar atenção, ou quando ela fala que tem que estudar, a gente tem que estudar para passar na prova”*. Segundo ele, a gente aprende porque *“guarda educação”*:

*“...quando a gente é pequeno, a gente vai para o colégio e a professora diz assim, sobre educação, sem educação, essas coisas, aí a gente guarda assim na cabeça”*.

Esse é um pequeno perfil do grupo da 4ª série que participou desta pesquisa. Sobre as quatro crianças que faziam parte do grupo que estava cursando a 2ª série do primeiro grau falei no capítulo anterior.

Doze crianças, doze histórias, doze caminhos. Nessa primeira parte do capítulo apenas “lancei” algumas significações sem analisá-las, para que o leitor fosse tomando contato com algumas idéias de crianças, suas mães e seus pais. Na segunda parte pretendo, enfim, analisar as significações do

aprender, em duas grandes categorias: a das significações instituídas e a das significações instituintes.

Os discursos das crianças trazem à tona suas experiências de vida e de escola, como construções realizadas a partir da vivência de relações numa dada formação social com raízes históricas definidas. Nessa realidade social significações instituídas sobre a escola, como se aprende, a importância que há no aprender, são perpassadas de geração em geração. Nessa realidade o senso comum prepondera. Através dele enganos são passados como verdades, equívocos são reafirmados. No entanto, não podemos de forma alguma negligenciar o saber que advém do “senso comum”. Como nos ensina sabiamente Paulo Freire (1992, p. 59), *“Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a).”*

Por outro lado, os discursos sobre o aprender instituem novas significações, geradas nessa mesma realidade social, que sinalizam novos caminhos em direção a uma nova vivência e conseqüentemente a uma nova conceituação sobre o aprender. Essas são as significações instituintes que já vimos surgirem nas falas de mães, pais e crianças. Vamos então à sistematização dessas significações.

## 7.1 Significações Instituídas

Historicamente têm-se como necessário ao aprender na escola “idéias” como o “prestar atenção”, a “cópia-imitação”, a “memorização de conteúdos”. Esses “saberes” seriam importantes para que educandos e educandas passassem de ano com a perspectiva de serem “alguém na vida”. Essa concepção de aprendizagem tão arraigada em nós, vivida na nossa experiência discente e perpassada, na maioria das vezes, para nossa experiência docente, é uma concepção que se apresenta como uma “tradição” no contexto escolar. Tradição no sentido mais rigoroso: *“Tradição sf. 1. Ato de transmitir ou entregar. (...) 3. Conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados.”* (Ferreira, 1993, p. 541).

“Hábitos inveterados” que vêm sendo incorporados por alunos e alunas na sua trajetória escolar, os quais, na maioria das vezes, não são transpostos para as experiências de aprendizagem vividas por esses mesmos alunos e alunas fora das paredes da escola. São “hábitos” circunscritos a um espaço-tempo de escola que passam de geração à geração.

“Prestar atenção” aparece com frequência nas falas das crianças desta pesquisa quando se referem ao “como aprendemos” e ao “porquê” algumas crianças aprendem e outras não-aprendem:

*(E) Como será que nós aprendemos as coisas?*

*“Ué estudando (...) Prestando atenção (...) De outro jeito eu não sei, eu sei que eu aprendi assim e sigo assim. Estudando, prestando atenção é possível aprender”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

*“Se nós prestar atenção nós aprendemos (...) Se não prestar atenção não aprende”* (Paulo Ricardo, 10 anos, 2ª série).

*“Para mim aprender a ler e escrever foi muito difícil (...) Eu não prestava atenção (...) Mas aí eu consegui né”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

*“Estudando (...) Para aprender a gente tem que prestar muita atenção (...) Quando a professora fala uma continha no quadro, explica, a gente tem que prestar atenção, ou quando ela fala que tem que estudar, a gente tem que estudar para passar na prova”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

*“A gente aprende prestando atenção, estudando e tendo bastante força de vontade”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Prestar atenção, pegar os cadernos para ler (...) Estudar (...) Prestar atenção no que o professor fala”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*(E) Por que será que aprendemos algumas coisas?*

*“Porque eu prestei atenção no que a professora me dizia (...) Prestava atenção e aprendia”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

*“A gente aprende olhando a professora falar, a gente presta atenção nela, a gente vai aprendendo as coisas assim”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

*(E) Por que será que algumas crianças não-aprendem algumas coisas?*

*“Por causa que não prestam atenção nas professoras (...) Têm umas coisas difíceis também”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

*“Porque não gostam de estudar (...) E quando a professora se vira eles fazem palhaçada e não prestam atenção no que a professora fala”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

*“Por falta de atenção (...) Porque conversam muito na aula”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Muito bagunceiro. E não presta atenção nas coisas, quando a professora copia ele fica só de brincado”* (Ana, 10 anos, 4ª série, referindo-se a um colega que não-aprende).

*“Para ensinar a gente tem que estar chamando atenção demais”* (Ana, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

Nota-se que a referência ao prestar atenção aparece com mais frequência nas crianças com história de “sucesso” escolar, nas crianças com história de “repetência” esse dado não é significativo, o que vem reiterar minha idéia: “prestar atenção” é um requisito importante para quem deseja obter sucesso no interior da cultura escolar. Aquele que não absorve essa “tradição” fica à margem dos processos desenvolvidos na escola.

Pergunto: prestar atenção em quê? Em quem? Para quê?

Na acepção da palavra atenção encontramos os seguintes significados: *“Atenção sf. 1. Aplicação cuidadosa da mente a alguma coisa. 2. Exame atento; reparo. 3. Ato ou palavra(s) que demonstra(m)”*

*consideração, urbanidade, etc., a ou para com alguém.*” (Ferreira, 1993, p. 53).

Em primeiro lugar, para a “mente” ater-se cuidadosamente em alguma coisa é preciso que esse “algo” tenha significado ao sujeito do conhecimento. Esse “algo” só terá significado se o sujeito do conhecimento tiver construídas as estruturas mentais necessárias à assimilação do objeto a ser conhecido.

*“Se a aprendizagem fosse essencialmente o resultado de constelações de estímulos ou o produto de um treino por meio de transmissão sócio-cultural, não se compreenderia esses resultados bastante diferentes num grupo de crianças que, pelo meio escolar e idade cronológica, é relativamente homogêneo.”* (Inhelder, 1977, p. 260).

Em segundo lugar, manifestar atenção por alguma coisa ou por alguém é um ato de vontade, daí que sua presença ou ausência não pode ser causa de uma não-aprendizagem. A atenção (ou sua ausência) é consequência da motivação que determinado objeto de conhecimento, seja ele um objeto em si ou outro sujeito, causa no sujeito que está conhecendo. Como ato de vontade a atenção existe se existe sentido no aprender.

A atenção enquanto “consideração para com alguém”, como cuidado, como zelo, aparece entremeada na fala das crianças. Considerando essa, outra possibilidade de ver a atenção, como germen do que está em

construção, trato desse aspecto com a devida “atenção” no próximo item, quando tratarei das significações instituintes.

A utilização da “cópia” enquanto “imitação” de alguma coisa é um instrumento bastante comum nas salas-de-aula das escolas. Conforme destacamos anteriormente, no capítulo que analisamos a experiência do jogo dramático vivido pelas crianças, estas em suas dramatizações e falas consideram também o copiar, o imitar, como importantes ao aprender. Vejamos algumas de suas falas:

*(E) O que é importante para aprendermos as coisas?*

*“Ah, tenho que conhecer mais as letras (...) Tenho que conhecer o ‘f’ se é maiúsculo ou minúsculo (...) Eles (os professores) não ensinam muito isso daí (...) Eles passam coisa no quadro e a gente escreve, aí a gente tem que fazer”* (Rafael 10 anos, 2ª série).

*(E) Por que não conseguias aprender algumas coisas?*

*“Porque eu bagunçava muito (...) Agora eu bagunço na aula só quando eu termino de copiar as coisas. E se eu não termino eu fico copiando”* (Paulo, 10 anos, 2ª série) (sublinhas minhas).

*“Têm vezes que eu pego um livro, principalmente um gibi, e escrevo todo o gibi, copio o que está escrito”* (Jonas, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

*“Todo mundo fica falando e eu quero copiar as coisas...”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

*(E) Como é que tu ensinaste teu colega? (pergunta realizada durante as “criações espontâneas”)*

*“Eu desenhando e ele copiando” (Barbara, 10 anos, 2ª série).*

O copiar enquanto ato de reproduzir alguma coisa imitando-a é plenamente aceito na escola como importante ao ato mesmo de aprender, é a concepção do “conhecimento-cópia” preponderando, conforme abordado no capítulo sobre o “Jogo dramático”, como se bastasse uma pura imitação de estímulos exteriores para que houvesse uma aprendizagem. O ato de copiar já é uma recriação, pois copio alguma coisa utilizando-me das estruturas as quais tenho disponível no momento de copiar. Acrescento algo aquilo que apreendo do exterior. Se essa idéia fosse levada em conta no momento que proponho a “cópia” a qualquer pessoa, deveria estar atenta à recriação realizada por ela, que tipo de “erro” em relação ao copiado foi cometido. Certamente esse “erro” diz coisas importantes do processo de construção de conhecimentos que o indivíduo está vivendo. Por outro lado se esse ato de copiar tiver sentido a quem o faz, como um aprimoramento de algo a fim de ser elaborado a posteriori com maior perfeição (um trabalho coreográfico, por exemplo), é claro que essa tentativa de reprodução terá sido re-significada.

O que também é inconcebível como uma atividade escolar predominante, é a substituição do ato de escrever, enquanto criação, pelo ato de escrever como simples cópia. É o que demonstra a seguinte fala de uma menina da 4ª série:

*(E) Vocês escrevem em aula? Vocês fazem muita historinha?*

*“A gente copia da cartilha, copia do quadro, às vezes até de um jornal, a gente escreve bastante, porque ela pega da secretaria e manda a gente copiar. A gente escreve bastante”* (Daiane, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

O copiar aparece nessa fala confundido com o próprio escrever. O escrever dessa maneira perde seu sentido originário de criação.

*“Escrever é o que há de mais irreal, palavras, palavras, e não fatos ou ações. Mas é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias. A redação está entre os exercícios mais nobres da escola e que podem dar mais alegria, sem dúvida porque anuncia um artificial que tende, apesar de tudo, a participar do mundo.”* (Snyders, 1993, p. 135).

Não temos o direito de tornarmos esse momento, que pode ter algo de irreal e ao mesmo tempo participativo, de comunicável ao mundo, como algo sem sentido, como um ato mecânico de reprodução indistinta de algo. Mas pensemos: quantos de nós vivenciamos na cotidianeidade o exercício da escrita? Quantos de nós extraímos da escrita algo prazeroso? Quantos de nós vemos sentido no escrever? Será que a escola não é um pouco responsável pelo esvaziamento do sentido do escrever, ao nos aprisionar entre “regras estritas”, não nos possibilitando a aventura mágica de navegarmos em mares indistintos, inimagináveis, que podem tornar-se reais através da escrita?

Voltemos às significações instituídas.

A idéia da “memorização” aparece como outro “saber” importante ao sucesso escolar, principalmente nas crianças com histórico de “êxito”. Memorizar aparece como a capacidade de reter algo “na cabeça”:

*“Têm umas horas que dá um branco na minha cabeça, eu tava tomando um remédio, porque eu fiz a prova e eu me esqueço de tudo, cheguei em casa quase apanhei da minha mãe porque eu me esqueci de tudo”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*“A gente guarda educação (...) A gente guarda assim na cabeça”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

*“Porque só fica com a cabeça no brinquedo. Dá um branco na cabeça deles”* (Ana Paula, 10 anos, 4ª série, referindo-se a colegas que não-aprendem).

A idéia de retenção é proeminente no contexto escolar. É preciso “fixar”, como se houvesse algo que devesse ser “imprimido” no cérebro e lá “guardado”. Na realidade essa é a concepção empirista, da qual advém a idéia do “conhecimento-cópia”, sobre a qual falamos anteriormente. Copiar, copiar, copiar, para memorizar e repetir. Essa seria a “fórmula do sucesso”.

Segundo Piaget (1983, p. 53), existiriam duas interpretações possíveis da memória:

*“A primeira consiste em interpretar as recordações tal qual foram amontoadas (ou armazenadas), no inconsciente, onde a evocação as iria retirar à vontade sem por isso serem modificadas ou reorganizadas. A segunda concepção, pelo contrário, leva a admitir que toda a operação da memória de*

*evocação contém uma reorganização, por outras palavras, a memória trabalha à maneira do historiador que, apoiando-se sobre alguns documentos sempre incompletos, reconstitui o passado, em parte dedutivamente.”*

Parece que na escola prepondera essa primeira interpretação, a qual é explicitada nas significações das crianças. É significativo que a referência à “retenção” seja feita pelas crianças com história de sucesso escolar. Talvez para elas essa seja a “fórmula que deu certo”. No entanto pergunto: por que algumas coisas são lembradas e outras não? Quais os motivos que nos levam a evocar nossas recordações de uma maneira e não de outra? Por que ao pedirmos que uma criança memorize algumas palavras, no momento de reescrevê-las há uma modificação do que havia sido memorizado? Procurar essas razões é fundamental ao nosso entendimento da aprendizagem. Nessa perspectiva o “exercício” da memória toma outro sentido:

*“Se os esquemas retêm certos aspectos dos objetos para rejeitar outros, deve haver razões para isso: tudo nos parece antes de passar, como se processos de organização estivessem em andamento, tornando assimiláveis alguns estímulos e rejeitando outros. A psicologia genética demonstra essa atividade organizadora e esta transformação dos esquemas em função de estruturas cognitivas.” (Inhelder, 1977, p. 15).*

Portanto “escutar” o que a memória tem a nos dizer pode ser um saber necessário para entendermos nossas evocações. Como diz Snyders (1993, p.131), o *saber de memória* pode provocar-nos alegrias.

Ao mesmo tempo, repetir alguma coisa permite-nos vislumbrar interpretações diversas sobre o que está sendo repetido:

*“Existe algo mais escolar do que fazer com que os textos sejam decorados? Entretanto, creio que Jean Bernard tem razão quando diz: ‘Muitas vezes é ao reler um poema pela quarta, quinta vez que descobrimos uma certa beleza, uma certa interpretação que nos havia escapado até então’.”* (Snyders, 1993, p. 131).

No contexto desses “hábitos inveterados”, transmitidos de geração em geração, onde destacam-se a “atenção”, a “cópia-imitação”, a “memorização”, aparece um outro, que diz respeito ao “para que” aprender. Nesse aspecto as significações instituídas das crianças estão arraigadas da idéia de que se aprende para “ser alguém na vida”, o que levaria, conseqüentemente, a um “futuro melhor”.

*(E) Por que aprendemos as coisas?*

*“Porque é bom (...) Para depois quando a gente ser grande não ficar limpando a casa dos outros, é bom para trabalhar”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*“Eu aprendo a ler e escrever para quando crescer eu ser alguma coisa na vida”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Para quando a gente crescer ter um futuro” (Ana, 10 anos, 4ª série).*

*“Para trabalhar quando ser maior” (Maicon, 10 anos, 4ª série).*

*(E) Por que será que alguns colegas não conseguem aprender algumas coisas?*

*“Têm uns que não aprendem porque não gostam, eles não querem, não têm vontade, eu tenho, eu estudo uma hora por dia, e eu gosto, tem gente que não gosta, por isso que às vezes rodam e não são nada no futuro, não têm nada” (Daiane, 10 anos, 4ª série).*

*“Tem que dar sério nas coisas, tem que estudar mesmo para não rodar, ter futuro bom, estudar” (Daiane).*

*“Aprender uma coisa é muito bom pra mim. E eu quero continuar aprendendo por causa que se eu não aprender eu não vou ter uma vida boa” (Suelen, 10 anos, 4ª série).*

*(E) Para que será que nós aprendemos?*

*“Para passar” (Paulo, 10 anos, 2ª série).*

*“Para quando nós ser grande para trabalhar, para não precisar da mãe” (Barbara, 10 anos, 2ª série).*

*“Porque a gente precisa aprender, porque quando a gente crescer vai ser o quê, nada? (...) Tem que estudar bastante, para ser alguma coisa na vida... para ter uma profissão boa” (Daiane, 10 anos, 4ª série).*

*“Para a gente ser alguém na vida. (...) Para a gente ter uma profissão”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

*“Para ser alguém na vida. (...) É, ser alguém estudioso. (...) Não ir atrás dos outros assim, só nas pessoas que dá para confiar”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

*“Para ser alguém na vida”.*

*(E) E o que é ser alguém na vida?*

*“Ter uma profissão”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Para a gente não ser burra, para a gente ser alguém na vida”* (Ana, 10 anos, 4ª série).

*“Para ser alguém na vida”.*

*(E) Até que série tu pretendes estudar?*

*“Até a medicina”* (Maicon, 10 anos, 4ª série).

Com exceção do Vinicius (2ª série), que disse “não saber” para que aprendemos, os demais entrevistados, na sua unanimidade, apontam o futuro como provocador de sentido ao aprender. Ou aprendo para passar de ano, ou aprendo para ter um futuro melhor, o que implica um emprego ou uma profissão. Essa idéia de mudar de vida via escola, o que representaria, na realidade, uma possibilidade de ascensão social no interior da própria classe social de origem,<sup>15</sup> é perpassada de geração em geração, como percebemos através da história contada por uma das meninas entrevistadas:

<sup>15</sup>Dados de outra pesquisa também apontam a idéia da “ascensão social” via escola:

*(E) Antes de participares deste trabalho comigo, já tinhas pensado no que era aprender?*

*“Já. Foi quando eu estava lendo um livrinho, eu me lembro, foi lá na minha vó, aí a vó disse, ‘Paula, tu tens que aprender a ler’, e eu disse, ‘não quero, porque eu não quero ler, porque eu não quero ir para o colégio’, aí ela disse, ‘mas se tu não aprenderes tu não vais ser ninguém na vida’, aí foi naquele dia que eu pensei que tinha que aprender. (...) Eu acho que eu estava no finalzinho do pré, eu já estava sabendo ler o a, e, i, o e u, só que eu enrolava a língua. Naquele tempo a vó me cuidava, porque a mãe trabalhava na Agapê. Ela dizia que eu não podia enrolar a língua, que eu tinha que tentar falar direito, por causa que senão eu não ia ser ninguém na vida, e eu dizia para vó que não, que eu não queria ser ninguém na vida, por causa que eu não sabia o que era isso, aí a vó me explicou direitinho e foi naquele dia que eu queria aprender as coisas”*  
(Ana, 10 anos, 4ª série).

De uma maneira ou de outra, sejam crianças ou adultos, estejam na escola ou tenham sido “expulsos” dela, aprender só toma sentido com vistas ao futuro. As alegrias, as mudanças, virão depois. Porque não conseguem pensar nas alegrias do aprender aqui e agora, prenhes de vida? Talvez por não lhes ter sido permitido experienciar um processo educativo onde fosse possível viver com intensidade as *alegrias presentes*: “*Afirmo que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias*

*presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridade que a nossa civilização conquistou para ele.*” (Snyders, 1993, p. 27).

A escola, muitas vezes, tem esquecido de possibilitar aos educandos em geral, sejam eles crianças, jovens ou adultos, experiências que propiciem o prazer de aprender, que dêem sentido ao ato mesmo do conhecer, conhecer o desconhecido, criar idéias novas, superar o tédio da rotina sem sentido, romper a dependência que aprisiona educandos e educandas aos seus mestres, ousar construir esse “tempo-espço” de escola que pensando no futuro torne o hoje mais questionador, crítico, impassível diante do que se avizinha e por isso lute para radicalmente transformar o que se pretende continue sendo igual. A escola e todos aqueles e aquelas que vivem seu cotidiano precisam estar “disponíveis à vida”:

*“Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa.”* (Freire, 1997, p. 151-152).

Deixar a porta aberta à vida, significa também tentar compreender os significados construídos pelos sujeitos da história sobre aspectos da sua vida, ao meu ver essa deve ser a “tradição” a ser seguida na prática educativa, a de transmitir a disponibilidade em “escutar” e tentar traduzir as

significações expressas pelos outros, sejam elas falas, gestos, olhares, silêncios, imagens. Talvez por essa razão é que percebo, nas significações das crianças acerca do aprender, significações instituintes que germinam apesar da “aridez” da escola. É o germen do novo, da contradição, da possibilidade, da indignação, da negação da “tradição” vigente, ou pelo menos do sentimento de desagrado a tais situações, as quais são insistentemente mantidas no contexto escolar. São essas significações que tento traduzir no próximo item deste capítulo.

## **7.2 Significações Instituintes**

### **7.2.1. Medo e Vergonha: dois sentimentos, uma presença**

*“Vergonha é uma coisa que acontece dentro do colégio e fora do colégio (...) No colégio é a gente ir na diretoria e pedir uma coisa que a gente não tem (...) Por exemplo, um caderno que a gente não tenha”*  
(Maicon, 10 anos, 4ª série).

*“A gente fica com medo quando faz um monte de continha errada”*  
(Rafael, 10 anos, 2ª série).

O medo paralisa. A vergonha inibe. Ambos sentimentos encontram-se presentes no cotidiano escolar, revelando-se nas significações expressas pelas crianças desta pesquisa. Essa presença precisa ser refletida com

seriedade, como forma de descontentamento por parte de alunos e alunas a situações instituídas na escola.

Na realidade da escola medo e vergonha confundem-se. O medo e a vergonha do erro, da exposição ao ridículo, do não-aprender, da pergunta. As falas das crianças dizem mais do que posso aqui argumentar:

*“Eu tenho medo quando por exemplo eu vou fazer uma coisa e não é, a professora me xinga, aí eu tenho medo. (...) Medo dela e os colegas ficam tudo rindo da gente”* (Ana, 10 anos, 4ª série).

*“Tem sempre aquele medinho de errar nas provas e o nervoso quando a gente não aprende. E a vergonha principalmente quando, se caso tu vais responder uma questão no quadro e tá errado é uma vergonha”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Vergonha de perguntar, ir no quadro e botar errado”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*“Eu tenho vergonha quando eu rodo”* (Paulo, 10 anos, 2ª série).

*“Eu tinha vergonha de aprender, porque era difícil quando eu comecei a aprender”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

*“A gente sempre fica com medo de alguma coisa que pode acontecer, que vão expulsar a gente”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

Medo e vergonha interferindo na substancialidade do ato de aprender, envergonhando e amedrontando alunos e alunas no seu processo de compreender, o qual inclui a possibilidade do “erro”.

Como diz Ferreiro (1991, p. 30) referindo-se à teoria de Piaget:

*“Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial. (...) Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta.”*

Tanto tem-se falado sobre a questão do erro, mas parece que ainda não conseguimos ter a dimensão exata da importância de sua leitura. Encobrimos com a palavra “erro” “...o vazio de nossa ignorância...” (Ferreiro, 1991, p. 22). No entanto essa “ignorância” tem excluído inúmeras crianças da possibilidade de aprender. Essa “ignorância” provoca medo e vergonha em aprendizes que se consideram incapazes, inferiores, “burros”.

Medo e vergonha provocam reações no “corpo” de alunos e alunas. O corpo manifesta seu desconforto quando somos acuados, pressionados, constrangidos. É o que revelam as seguintes falas:

*(E) Quando tu não consegues aprender uma coisa fica tudo bem?*

*“Não, fico todo vermelho (...) Vermelho de burro (...) Vermelho de envergonhado (...) Parece que tá me queimando” (Maicon, 10 anos, 4ª série).*

*(E) O que tu sentiste quando não conseguiste descobrir o que teu colega desenhou no quadro?*

*“Fiquei desse tamanhozinho (...) Eu fico com vergonha quando eu não sei” (Aline, 10 anos, 4ª série) (sublinha minha).*

*“Quando eu tô lendo um texto e estou gaguejando, aí eu fico com vergonha, é e ficam rindo de mim, aí eu fico com vergonha” (Ana, 10 anos, 4ª série) (sublinha minha).*

Que alegria pode trazer-nos uma escola que nos provoca tais reações, tais constrangimentos? Em nosso caminhar em direção à produção do conhecimento, à aquisição de saberes importantes à nossa vida, é fundamental que tenhamos a possibilidade da pergunta, da dúvida, do erro, sem sermos, por isso, ridicularizados, constrangidos. Temos o direito de ficarmos vermelhos, gaguejarmos, tremermos, exigindo o respeito do outro, seja colega ou professor, à reação do nosso corpo.

*“Como falar de alegria quando nos fazem viver com um medo permanente? Medo quando a professora ‘passava em revista cadernos e lousas’. (...) Medo de ser obrigado a responder ao ser arguido: ‘Encontrarei forças para não gaguejar? Conseguirei no mínimo pensar, preso por aquele olho no qual não se lia nenhuma mansidão?’” (Snyders, 1993, p. 103).*

Confunde-se medo com respeito. Será que o aluno acuado, constrangido, silencia por respeito ao professor ou porque foi silenciado no âmago da sua capacidade de expressão? Será que silencia para ouvir o que o educador tem a lhe dizer, ou faz do seu silêncio o seu *protesto possível* (Freire, 1997, p. 137) ?

*“Medo é ruim para a criança, até para um adulto. Sentir medo de outra pessoa é ruim. Às vezes como é que a gente vai fazer, eu estou com medo, por exemplo, da senhora, não posso fazer nada porque eu estou com medo, então eu tenho que respeitar, fazer tudo o que a pessoa manda.”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*(E) No caso, tu vais respeitar por que estás com medo?*

*“É”* (Daiane).

Será que o respeito que queremos construir deve ser embasado no medo? Será que num ambiente onde medo e vergonha são presenças constantes, paralisando, inibindo, provocando “rubores”, “tremedeiras”, “gaguejos” em educandos e educandas, produz-se conhecimentos? Será que através de práticas educativas coercitivas, onde o respeito é gerado pelo medo, poder-se-á desenvolver a autonomia do ser dos educandos?

Os leitores e leitoras podem estar perguntando: de que maneira a presença do medo e da vergonha instituem novas significações no contexto escolar? A exposição do desagrado provocado por esses sentimentos, por si só, institue uma nova postura dos aprendizes, uma postura de indignação frente a situações instituídas a que cotidianamente são expostos. Sua

indignação e a expressão desse sentimento revela o “protesto possível” de alunos e alunas que apontam para a exigência de novas posturas de nós educadores diante de sentimentos tão presentes nas escolas, e, na maioria das vezes, negligenciados.

São os próprios aprendizes que apontam outras possibilidades de compreensão desses sentimentos.

No medo pode morar um certo encantamento pelo que desafia, tensiona, por aquilo que nos impulsiona a ir até o limite de nossas possibilidades, “o obrigatório” :

*(E) Tens medo de não aprender?*

*“Tenho. Principalmente matemática. Esse medo ajuda um pouco, se eu tenho medo daquela coisa aí eu começo a tentar estudar para ver se eu aprendo aquela coisa” (Patrick, 12 anos, 4ª série).*

Essa é uma outra postura diante daquilo que nos causa medo, superar esse medo e desafiá-lo, transformando-o em “coragem” desafiadora que nos provoca diante das “provocações do mundo”.

*“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.” (Freire, 1997, p. 50-51).*

O medo e a vergonha, sentidos pelos aprendizes, devem ser “educados”, no sentido de tornarem-se encorajadores, de meninos e meninas, homens e mulheres, em direção à descoberta do mundo de possibilidades que se abre à nossa volta no momento em que “aprendemos” e “aprendemos” a conhecer esse mundo.

### **7.2.2. Solidariedade para com o outro: sentimento de ajuda**

Ao contar às crianças a história de um menino (fictício) que não aprendia a ler, pedindo-as que pensassem numa maneira de ensiná-lo, a presença do sentimento de “ajuda” foi bastante significativa nas suas falas:

*“Botava umas historinhas no quadro, depois ia ajudar ele a ler”*  
(Paulo, 10 anos, 2ª série).

*“Ia fazer de tudo para ele aprender a ler (...) Pegar a cartilha, ensinar...”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*“Ajudando ele a estudar”* (Vinícius, 10 anos, 2ª série).

*“ Ter vontade de ajudar as outras pessoas, as crianças (...) Como é que eu ia ajudar? Assim, com algumas revistas, algumas folhas que têm alguma coisa de história, pegava e dava para ele ler, tentar juntar as letrinhas, ajudar...ajudar ele a ler, aí ele ia juntando, formando palavras e lendo”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

Talvez o que pareça ainda mais significativo é que o sentimento de solidariedade aparece com mais ênfase entre as crianças com histórico de repetência. Três, das quatro crianças, vivendo essa situação, solidarizaram-se com o personagem fictício (nem tanto) da história por mim contada. Talvez por sentirem na “pele” a falta de solidariedade, companheirismo, de colegas e professores com relação a sua própria aprendizagem (ou não-aprendizagem). “... a teoria da solidariedade se une a uma prática de comunidade, limitada sem dúvida em sua extensão, mas intensa para todos os que a vivem no dia-a-dia.” (Snyders, 1993, p. 74).

A atitude solidária deve extrapolar, com certeza, os limites da escola, coincidindo com um modo de vida. Nessa perspectiva, deve-se pensar a sala de aula como uma coletividade, onde a organização, o esforço em direção à aprendizagem, a resolução de conflitos, sejam vividos em comum. “A questão é atingir uma alegria das relações, superando esses graves riscos de não-alegria.” (Snyders, 1993, p. 70).

Para as crianças desta pesquisa, a possibilidade de ajudar o outro, na sua impossibilidade de aprender, revela a presença dessa atitude solidária, embora ainda singela. A construção dessas relações permeadas pela solidariedade entre professores e alunos necessita de uma atitude ética para com a prática educativa.

*“A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de*

*classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.”* (Freire, 1997, p. 17).

Embasada nessa atitude ética, que “encharque” nossas relações de veracidade, que desenvolva o respeito ao outro como diferente, como um “não-eu”, que permeie nossas experiências cotidianas, é que a solidariedade deve ser construída. Algumas crianças apontam para essa necessidade coletiva, a fim de acabarem com os “*riscos de não-alegria*”. No entanto, essa atitude ética deve ser buscada no coletivo das relações envolvidas na trama escolar, não é algo que se constrói por vontades individuais.

As significações fazem-se presentes. Precisamos escutá-las com sensibilidade e traduzí-las com seriedade.

Mas o intuito não deve ser desenvolver atitudes solidárias para encobrir as injustiças, para ocultar as diferenças, pelo contrário, desenvolver atitudes solidárias compreendendo homens e mulheres “...*enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção*” (Freire, 1997, p. 145-146), por isso mesmo seres da “rebeldia”. “*A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.*” (Freire, 1997, p. 146).

### 7.2.3. Vontade: ou em busca da alegria perdida

*“Quando eu entrei no colégio era uma empolgação (...) Para gente pegar, fazer uma coisa diferente (...) Quando a gente está na quarta, já passou por um monte de momentos, já não tem mais a mesma graça (...) Vontade eu tenho, mas não é mais aquela mesma vontade”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

Por que será que a empolgação diminuiu? Por que a “graça” do diferente já não é a mesma do início? Por que será que “não é mais aquela mesma vontade”?

Na realidade conhecemos os porquês de cada uma dessas questões, mas apesar deles, a necessidade da “vontade” no interior da escola ainda é significada, não só pelas crianças, mas também pelas suas mães :

*(E) Tu achas que a gente tem que ter vontade para aprender?*

*“Tem, porque senão a gente acaba rodando, não fazendo nada”* (Maicon, 10 anos, 4ª série).

*“Vontade para mim é mais importante. Tem que ter vontade para estudar, para começar a ler e escrever”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*(E) O que tu achas que é preciso para uma pessoa aprender?*

*“Acho que em primeiro lugar a pessoa tem que gostar de estudar, quando não gosta não adianta. (...) Acho que um colégio assim, com uma professora boa, que a gente tenha vontade de ficar na sala de aula”* (mãe da Aline).

“Vontade”, na fala da mãe e das crianças aparece com denotações levemente diferenciadas. Para as crianças a vontade revela um sentimento que sugere ânimo, energia, em direção ao aprender. É preciso esse sentimento para que o ato de conhecer, compreender, aprender, seja possível, embora a vontade “não seja mais a mesma” do início, como diz a Aline. Para sua mãe, revela um “estar à vontade” na sala de aula, o qual se relaciona, diretamente, com a relação professor-aluno. Talvez um “estar à vontade” sem constrangimentos, sem “medos” nem “vergonha”, ou onde o medo torne-se “coragem”. “... 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). Como é que o professor vai exigir dos seus alunos e alunas esforço para aprender se ele próprio não vê sentido no seu aprender, na sua existência, na sua profissão? Como o professor vai querer que os alunos tenham vontade de estar na sala de aula, se ele próprio não a tem? Esse é um “círculo vicioso”, onde ambos, na troca, devem resgatar a vontade perdida “no início”! “Mas o belo círculo vicioso da pedagogia consiste em que o professor, para dar alegria aos alunos, deve precisamente receber alegria dos alunos - talvez não a mesma alegria, mas pelo menos um sempre possível estímulo para a alegria.” (Snyders, 1993, p. 88).

Esse estímulo para a alegria pode estar em ver seus alunos e alunas aprendendo, encontrando no interior da sala de aula o mesmo gosto na viagem ao desconhecido, que encontram lá fora:

*“Gostar é uma coisa que a gente aprende fora da escola”* (Maicon, 10 anos, 4ª série).

Esse estímulo para a alegria pode vir da descoberta, conjunta, que o “gosto” pode estar também “aqui dentro”, no momento em que ambos escutem as suas vontades interiores e as dos outros:

*“Para aprender tem que ter vontade de escutar, de escrever, de aprender, (...) de prestar atenção”* (Daiane, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

Volto a lembrar ao leitor a importância da “escuta sensível” em educação, tratada brevemente em capítulo anterior. Para traduzirmos as significações expressas cotidianamente no ambiente escolar por nós professores e professoras, pelos nossos alunos e alunas, precisamos realizar uma escuta desafiadora, que possibilite “lermos” as vontades e desagrados, que possibilite escutarmos os *“valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo).”* (Barbier, 1993, p. 188).

*“Escutar, (...), significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (...). A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias.”* (Freire, 1997, p. 135).

Com certeza, a disponibilidade em escutar a vontade do outro, não significa, sobremaneira, realizar todas as vontades do outro, mas discutir os diferentes pontos de vista, encontrando o equilíbrio no interior do *belo círculo vicioso da pedagogia*.

#### **7.2.4. Materialidade dos “espaços-tempos” de escola pública**

Quando perguntei a uma menina da 4ª série, o que esperava da escola, ela me respondeu da seguinte maneira:

*“Da escola? Ah, eu espero que a escola seja limpa, por causa que qualquer pó pode causar uma doença. Por exemplo, o banheiro tem que ficar limpo, recém ontem arrumaram o banheiro, estava todo entupido, todo sujo, nem limpavam, nem tem descarga. A gente tem que pegar e buscar um balde, a gente tem que ir lá buscar o balde, encher de água e botar, não dão. A gente puxa a descarga periga até cair aquela coisa. Esses dias eu estava me mijando, não pude ir porque estava todo entupido o banheiro, aí eu me apertei e fui em casa”* (Ana, 10 anos, 4ª série).

Que vontade, que gosto, nós seres humanos teremos em trabalhar, em estudar, num local onde os banheiros não sejam limpos, pois seguidamente falta água, onde os esgotos em volta da escola sejam a céu aberto pois não há uma política de saneamento básico, onde o pó das ruas agrida peles e cabelos pois não há uma política de calçamento de ruas, onde

não existam “cores” nem o “perfume” de árvores e flores pois não há uma preocupação ambiental, onde os mosquitos formem “nuvens” escuras, demonstrando a poluição do ambiente? Que humanidade desenvolveremos nesse contexto? Que vontade teremos em estar num local assim?

*“A materialidade em que reproduzimos nossa existência e nossa condição humana é a matriz que nos humaniza ou desumaniza. (...) As condições materiais dadas pelos espaços, tempos, ambientes, processos são tão educativas ou deseducativas quanto o que se diz e se escuta, se transmite ou recebe na escola. A dignidade que falta na materialidade dos espaços-tempos de escola pública condiciona o grau de humanidade com que nossas crianças viverão sua infância, sua adolescência ou sua juventude.” (Arroyo, 1995, p. 5).*

Arroyo nos fala da materialidade dos espaços-tempos de escola. Como “espaços” podemos pensar no “banheiro” sobre o qual Ana se referiu, na sala de aula onde alunos e alunas, professores e professoras, passam boa parte de seus dias. Serão salas arejadas, iluminadas, limpas, com espaço para pessoas circularem, se movimentarem? No pátio, onde acontece um “tempo” quase unanimemente preferido pelas crianças, a hora do recreio, será um pátio com boas condições para crianças brincarem, se divertirem? Terá árvores, flores, bancos, sombras? Como “espaço” podemos pensar ainda no refeitório, onde são feitas as refeições na “hora da merenda”, enfim, serão esses espaços “dignos de gente”?

E o “tempo”? Como será tratado nas nossas escolas? Serão respeitados os “tempos”, ritmos de cada um, ou todos serão tratados como uma homogeneidade, devendo alfabetizar-se, aprender, num “tempo único”? Que importância será dada ao tempo do recreio, da merenda? Serão negligenciados ao segundo plano ou serão tratados com sua importância devida?

Para as crianças desta pesquisa, o tempo do recreio é um dos mais esperado, “degustado”, “curtido”. Quando questionadas sobre o que mais gostam na escola, respondem:

*“Do recreio. Porque nos dão a bola, dá para brincar”* (Paulo, 10 anos, 2ª série).

*“Ir para o recreio para brincar”* (Vinícius, 10 anos, 2ª série).

*“É do recreio, que eu gosto de brincar, jogar vôlei”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

*“Jogar vôlei na hora do recreio”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Do recreio (...) Ah porque dá para gente jogar bola, várias coisas”* (Maicon, 10 anos, 4ª série).

Portanto, pensar na materialidade de “espaços-tempos” de escola não significa, de maneira nenhuma, pensar em questões secundárias, que estariam desligadas do ato mesmo de aprender. Se estamos na escola para aprender, como indaga Suelen, (“...ué a gente vai para escola para aprender, não é?”), e ao mesmo tempo as significações das crianças protestam contra banheiros sem condições, contra medos e vergonhas

sofridos, a favor de “espaços” mais dignos, a favor do “tempo” de recreio, com certeza a materialidade em que vivemos no local em que pensamos o aprender, condiciona esse processo. Se pensarmos ao contrário, que essas são questões secundárias, temos ainda, como nos alerta Freire (1997, p. 49), “...uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.”

*“Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (Freire, 1997, p. 50).*

Essa “pedagogicidade” começa a instituir-se nas significações de alunos e alunas. É preciso exigir do Poder Público a consideração à coisa pública. Precisamos nos conscientizar da importância que a materialidade dos “espaços-tempos de escola pública” traz para o processo de ensino-aprendizagem, superando uma visão estreita desse processo.

### 7.2.5. Pergunta: manifestação da curiosidade

Nas considerações iniciais deste capítulo, quando tracei um breve perfil das crianças do grupo da 4ª série, falando sobre o que mães e pais pensavam sobre o aprender, citei na fala da mãe do Michel a questão da “pergunta” como importante ao aprender. Para facilitar a lembrança permito-me repetir a pergunta por mim feita, sua fala e um questionamento feito, logo em seguida, pelo próprio Michel:

*(E) Para uma pessoa aprender o que é importante?*

*“Ah eu acho que tem que ter atenção né em tudo o que o professor fala, explica, tem que perguntar quando tem dúvida, se não entendeu direito...”* (mãe do Michel) (sublinhas minhas).

*“Para quê? Para me chamarem de burro?”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

*(E) Quando tu não entendes muito alguma coisa, tu pedes para a professora explicar de novo, ou não? Tu ficas quieto?*

*“Eu fico quieto. Aí eu falo com um colega meu para ver se ele prestou atenção, senão a professora fica me xingando”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

Até que ponto será que alunos e alunas exercem seu direito à pergunta? Ou, de outra maneira, que “espaço” tem a pergunta, enquanto “curiosidade inquietante”, nas salas de aula de nossas escolas? Professores e professoras, considerarão a pergunta como caminho em direção ao

conhecer? Ou simplesmente negam a aprendizagem a possibilidade da pergunta, da dúvida, da curiosidade?

*“... até agora assim algumas coisas eu não precisei perguntar e outras coisas assim, ela (a professora) pega às vezes, a gente está copiando assim aí quando vê ela já pega e bota a resposta, então não precisei perguntar porque ela já deu a resposta. (...) Esse ano até não perguntei ainda (...) Porque eu não me senti muito à vontade para perguntar”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

Duas questões aparecem claramente na fala desse aluno. Uma, a não possibilidade da pergunta, perante a dúvida, pela pressa da professora em “dar” a resposta “certa”, ou por sua inquietude diante do “desconhecimento” de seu aluno. Outra, o não sentir-se à vontade, por parte do aluno, em fazer a pergunta. Sobre essas questões, trago uma reflexão fundamental realizada por Rubem Alves (1994, p. 83):

*“Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”*

A pergunta enquanto força motriz do aprender aparece ainda de forma embrionária nas significações de crianças e mães, mas sua presença, mesmo singela, faz-nos refletir sobre a dúvida, a curiosidade, que estão no cerne da necessidade da pergunta.

O processo do conhecimento implica a *dúvida rebelde*, a curiosidade enquanto *inquietação indagadora*. Diante das respostas que nos são dadas sobre “coisas do mundo”, podemos nos resignar, aceitando passivamente as explicações, ou nos rebelar, duvidando criticamente, buscando com seriedade as respostas que mais se aproximam da verdade. Nossa rebeldia, no entanto, não deve negligenciar a rigorosidade que precisamos manter ao nos aproximarmos das possíveis respostas às nossas dúvidas. Assim, dúvida, curiosidade, rebeldia, rigorosidade, fazem parte do processo do conhecer, do construir, do criar.

*“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1997, p. 35).*

Penso, com toda dificuldade que possa existir em sua concretude, que educadores devem ser “pacientes” diante das inúmeras perguntas de aprendizes, enquanto aprendizes devem ser “impacientes” diante de suas dúvidas:

*“Oh, quem não tem paciência, professora que não tem, a criança não aprende muito né, fica nervosa” (Daiane, 10 anos, 4ª série).*

Educadores devem ser “impacientes” diante do não-exercício da curiosidade por parte de aprendizes e estes devem ser “pacientes” na busca de respostas que não estão prontas e que precisam ser construídas passo a passo, criativamente e com rigorosidade.

Para conhecermos um “objeto” com profundidade necessitamos duvidar das nossas certezas, buscando um conhecimento radical, no qual procura-se a razão de ser das coisas. Essa “tomada de consciência” da incompletude do nosso conhecimento, está na raiz do entendimento da nossa “inconclusão” enquanto seres humanos. *“Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”* (Freire, 1997, p. 55).

Onde há inacabamento há procura, há dúvida, há curiosidade. “Tomando consciência” que somos seres inconclusos, em construção, passaremos a respeitar mais nossa necessidade de “perguntar”, mesmo que em pensamento, exerceremos mais criticamente nossa capacidade de aprender. *“...quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”* (Freire, 1997, p. 27).

Para conhecermos precisamos ser curiosos. A pergunta, verbalizada ou não, é uma manifestação da curiosidade. Que se “institua” a dúvida enquanto incerteza diante da realidade, e que se construa o caminho em direção ao *conhecimento cabal do objeto*. As significações começam a

ser expressas. Precisamos “sentirmo-nos à vontade” para fazermos nossas perguntas.

#### 7.2.6. Aprender é...

“... *uma pessoa saber ler, escrever e fazer alguma coisa na vida*”  
(Maicon, 10 anos, 4ª série).

Nas palavras do Maicon está presente a possibilidade criadora do aprender, assim como nas falas da maioria das crianças entrevistadas nesta pesquisa. O aprender, sabiamente, é vinculado pelas crianças ao ler, escrever, estudar, vislumbrando um novo futuro. O leitor e a leitora estarão perguntando, o que há de criador nessa afirmação? Em primeiro lugar mostra a significação positiva que representou para essas crianças seu processo de aquisição da língua escrita. Ler e escrever como importantes ao aprender. Em segundo lugar, não desvincula o estudar ao ato mesmo de aprender. Consegue superar a visão na qual se estuda apenas com o intuito de “memorizar” conteúdos transmitidos por alguém. Em terceiro lugar vincula o aprender à vida. Aprende-se para “*fazer alguma coisa na vida*”, para “*ter uma vida boa*”, para “*ter futuro bom*”.

Pensemos um pouco mais sobre cada um desses pontos.

Ler, escrever e estudar são atos solidários. Significam-se entre si. Segundo Freire (1994, p. 29), “...o ato de estudar implica sempre o de ler,

*mesmo que neste não se esgote*". E o estudar enquanto *"preparação do sujeito para aprender"* é um *"...que-fazer crítico, criador, recriador..."* (Freire, 1994, p. 29). Nessa perspectiva é que o ato de estudar implica o de ler, não um estudar "repetidor" de conteúdos, mas um estudar recriador, assumindo diante do objeto a ser conhecido uma postura crítica, curiosa, de quem tenta refazer o caminho já percorrido para melhor compreendê-lo. Nessa recriação, ler envolve uma *"...operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante."* (ibid., p. 29). Leio para melhor compreender o mundo que me cerca, leio para melhor compreender os conhecimentos produzidos na humanidade. Leio o "mundo", leio a "palavra". "Tomo distância" da realidade para dela me aproximar com maior nitidez e clareza de suas tramas.

*"Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos."* (idem, p. 33). Estudar envolve conhecer. Conhecer para compreender. Compreender para transformar. Transformar o mundo, (re)escrever a palavra. Palavra (re)escrita a partir de um novo "olhar" sobre o mundo. Um "olhar" consciente, crítico, responsável.

Essas novas possibilidades sinalizadas pelas crianças podem surgir do "senso-comum", mas apontam para sua superação, no momento em que vislumbramos o ato de aprender "recheado" de novos "sabores" que são o estudar, o ler e o escrever.

Ler e escrever a partir desses novos olhares são atos vinculados ao processo mesmo do conhecer. Nessa perspectiva é que assumem seus

“significados”. Não tornam-se atos mecânicos, desvinculados um do outro, sem um para quê. Ler e escrever tornam-se processos necessários ao conhecer. *“Nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto.”* (Freire, 1994, p. 36).

O ler e o escrever, são assim, instrumentos imprescindíveis à curiosidade epistemológica. Lendo conhecemos novos mundos, novos olhares, novas perspectivas diante dos objetos do conhecimento. Abre-se diante de nós o “mundo dos possíveis”. Escrevendo recriamos esse mundo conhecido, nos posicionando criticamente diante das inúmeras possibilidades que se abrem diante de nós através do lido. Dessa maneira, ler e escrever revestem-se de possibilidades criadoras, o que os torna processos prazerosos e significativos. O que os vincula sobremaneira à vida. Estudo através da leitura e escrita crítica, responsável, referenciada num amanhã, sem o qual não há sentido. Mas um amanhã constituído histórica e socialmente, *“...em que mulheres e homens nos achamos inseridos.”* (Freire, 1997, p. 94). *“‘Programados para aprender’ e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”* (ibidem, p. 94).

Aprendo, enquanto pesquisadora, com as falas das crianças sobre o aprender, que instituem novas significações a partir de suas experiências de vida e de escola. O que faço, neste momento, é dar “corpo” a essas novas significações surgidas da cotidianidade do viver pedagógico. Significações

que apontam para uma (re)invenção “necessária” da escola que precisa tornar-se “possível”.

### **7.2.7. Atenção e memória: outras traduções possíveis**

Ao concluir estas reflexões sobre as significações instituintes, geradas no contexto desta pesquisa, as quais sinalizam novos caminhos em direção a uma nova vivência e a uma nova conceituação sobre o aprender, conforme dito anteriormente, penso como importante, retomar duas questões que ficaram em aberto no momento em que abordei as significações instituídas: a atenção e a memória. Essas duas questões, principalmente a primeira, apareceram de forma bastante significativa nas falas das crianças, tanto com histórico de repetência, como nas crianças com “sucesso” escolar. E por aparecerem em diversos momentos, expressam, por sua vez, sentidos diferentes. As significações que considero fazendo parte de “hábitos inveterados” no contexto escolar abordei no item anterior. Neste momento pretendo deter-me naquelas as quais penso estarem sendo traduções, embora ainda singelas, de novos sentimentos, novas necessidades, novos desejos, enfim de novas tramas escolares.

A atenção enquanto consideração, cuidado, zelo, carinho, é significativa nos discursos:

*(E) O que tu mais gostas na escola?*

*“Da atenção dos colegas, dos professores, do diretor (...) Porque tem professora assim que nem dá atenção pro cara assim, se é uma prova ela deixa o cara se ralar sozinho”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

*“A minha melhor professora foi X. Sempre deu mais atenção para gente que as outras professoras”.*

*(E) O que queres dizer com “dar mais atenção”?*

*“A professora é mais carinhosa com a gente e se tivesse que ajudar a gente a fazer até uma prova, a professora ajudava. Tem uma porção de professoras, sabe, que dão um gelo na gente”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

Ao referirem-se a professoras da pré-escola, essa “atenção” também é lembrada:

*“As duas eram boas (as duas professoras) (...) Elas estavam sempre dando atenção, a gente mal chamava elas, já estavam junto da gente, se a gente queria ir ao banheiro, alguma coisa...”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“Ah, ela (a professora do pré) dava bastante atenção para a gente”* (Suelen, 10 anos, 4ª série).

A atenção enquanto “cuidado”, “carinho”, oposto ao “gelo” das relações, é requerida pelas crianças ao compararem uns professores com outros, ou ao lembrarem-se de “antigos” professores. Esse “cuidado”, como expressei em capítulo anterior, pode ser demonstrado através do “olhar” da professora aos atos e palavras de alunos e alunas, como um “ato de acolhimento”. Posso demonstrar essa atenção, esse cuidado, com um

simples “gesto” de aprovação a determinada atitude. Quantas vezes um simples gesto diz muito mais que um belo discurso.

*“O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação.”* (Freire, 1997, p. 48).

Não significa que sejamos “mães” (ou “tias”) de nossos alunos, mas nossa “atenção” pode significar um sinal de aceitação, e ser aceito num ambiente é fundamental para o “sentir-se à vontade” nele, o que torna o aprender menos traumático. “Prestar atenção” no outro, demonstrando acolhimento, produz naquele que foi acolhido, confiança em si mesmo, fundamental, principalmente em crianças com histórico de “fracassos”.

*“Aprender é bom quando o professor ensina, presta atenção no aluno”* (Daiane, 10 anos, 4ª série) (sublinhas minhas).

Dessa significação da atenção, passo para uma outra, também presente na fala das crianças, que traz no seu âmago a negação da própria atenção: a distração. Como reflete Rubem Alves (1994, p. 100), a distração do nosso aluno pode ser *“atração por um outro mundo.”*

*“A professora - se é que ele vai à escola - deve ter notado que ele estava distraído, ausente, olhando o vazio fora da janela.”*

*Falou alto para chamar sua atenção. Inutilmente. Ela não percebeu que distração é atração por um outro mundo. Se os professores entrassem nos mundos que existem na distração dos seus alunos eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção.*” (Alves, 1994, p. 99-100) (sublinhas minhas).

Durante a situação de jogo dramático vivenciada pelas crianças durante a pesquisa, experiência esta relatada em capítulo anterior, perguntei ao Jonas porque ele não havia aprendido o que sua professora (papel vivido por uma de suas colegas) tinha ensinado, ao que me respondeu:

*“ Porque não estava prestando atenção. Eu estava olhando as revistas ”* (Jonas, 10 anos, 4ª série).

Num outro dia, aconteceu a mesma situação com o Michel, e apesar dele não estar presente no momento da fala do Jonas, sua resposta foi praticamente a mesma:

*“...eu não prestava atenção, eu estava olhando a revista ”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

Na realidade os dois meninos estavam sim “prestando atenção”, sua aparente distração, ou sua real distração ao que os colegas ensinavam no momento do jogo, era atração por outro mundo, o mundo encantador das páginas de uma revista. É preciso realizarmos essa leitura, que talvez nossos alunos e alunas sejam bastante atentos sim, mas atentos ao movimento do mundo, o que os deixa em constante vibração e em “aparente distração”.

Com isso não pretendo negligenciar o papel da atenção no processo de aprendizagem, o qual considero fundamental. Apenas tento trazer aqui outras possibilidades de leitura, escapando um pouco do aprisionamento que lhe é imposto. Não confundamos, no entanto, a distração característica da atração por outros mundos, por dispersão. A atitude em direção ao conhecer exige atenção, concentração. Para “...exercer o trabalho sofrido da inteligência...” (Bosi, 1994, p. 83) é fundamental a atenção: “*Sem a luz da atenção a vontade se esvai em veleidade. Sem a força da atenção a práxis submerge em um mar de ilusões excitadas por um ego só preenchido de si mesmo. O olhar atento nos resgataria desse cativo.*” (Bosi, 1994, p. 83).

Necessitamos da “força da atenção” como estratégia em direção ao conhecimento, ao desvelar as tramas que envolvem gestos, silêncios, palavras de pessoas no contexto escolar, nos libertando das amarras impostas por uma “tradição” que não tem nos levado a belos lugares, tradição esta que considera a atenção apenas como “retenção” da vontade do corpo em movimentar-se e do pensamento em “...voar sobre o que não se sabe.” (Alves, 1994, p. 83).

Complementaria dizendo que necessitamos também da “força da memória” como “testemunho” significativo da história da vida escolar de educadores e educandos. A primeira aproximação realizada com o grupo de pesquisa foi com o intuito de resgatar um pouco a memória escolar das crianças, para tanto realizei uma entrevista coletiva com os dois grupos envolvidos, provocando-os em direção à lembrança de momentos vividos desde a entrada na escola até o momento da pesquisa. *Pedaços de tempo*

significativos que trago aos leitores através de “pedaços de fala”. É interessante observar que os momentos significativos para a maioria das crianças desta pesquisa não se referem a momentos de sala de aula, mas a fatos acontecidos fora dela, como por exemplo, passeios, relações com colegas, coisas do recreio. Apenas um momento de sala de aula foi lembrado por uma aluna da 4ª série:

*“Foi o primeiro dia de aula que eu tive com a senhora (...) Ninguém achava meu nome na chamada, aí me botaram na sua sala (...) A professora deu um pedacinho de papel para cada um colocar o nome”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“... quando eu me separei dos meus colegas. (...) Este ano. A gente não está tudo junto. Eu fiquei com poucos. (...) Eu sinto falta do Jonas que mexia comigo, do Patrick rindo da minha cara, da Suelen rindo de mim, da Ana Paula contando segredos...”* (Aline, 10 anos, 4ª série).

*“O que eu mais gostei foi o passeio que a senhora fez com a gente, que a sehora passou de casa em casa (...) Acho que foi na primeira série”* (Ana, 10 anos, 4ª série).

*“Porque eu conheci os amigos assim, para eu brincar na hora do recreio, qualquer coisa. Eu acho que foi só isso, não me lembro de mais nada”* (Michel, 10 anos, 4ª série).

*“O que eu mais gostei foi conhecer meus amigos e o passeio que a Ana falou, que a senhora passava de casa em casa. (...) E o que eu mais*

*gostei também foi do passeio que a gente foi olhar o filme do Rei Leão, a senhora também foi*” (Jonas, 10 anos, 4ª série).

*“As brigas que eu tive...”* (Patrick, 12 anos, 4ª série).

*“Foi o passeio que a senhora deu com a gente e que eu me lembro até agora”* (Daiane, 10 anos, 4ª série).

Quanto ao grupo da 2ª série, as lembranças, em sua maioria, ligam-se a acontecimentos recentes com amigos. Aliás, poderia considerar esse o diferencial entre os grupos. A memória de momentos significativos para o grupo de alunos da 2ª série, com histórico de repetência, atem-se a momentos recentes, com no máximo um ano de distância. A exceção refere-se ao Rafael, que lembrou do momento da matrícula inicial na escola:

*“... lembro da fila para chamar, para matricular, a diretora chamava para entrar na escola, chamava pelo nome (...) Chamava pelo nome e a gente ficava no corredor ali...”* (Rafael, 10 anos, 2ª série).

Será que a dimensão “tempo” é vivida diferentemente por crianças repetentes, visto que suas experiências, pelo menos no que diz respeito aos conteúdos escolares, se dão de forma extremamente repetida? A resposta a essa questão demandaria, no entanto, outra pesquisa, apenas destaco-a neste momento por ver nela um novo problema suscitado a partir da análise dos dados, o qual traria contribuições importantes à discussão em torno do “fracasso escolar”.

Mas vamos a outros “pedaços de fala” a respeito de momentos significativos da vida escolar, agora então do grupo da 2ª série:

*“Terça, o Alex e o Vilson brigaram no banheiro”* (Paulo, 10 anos, 2ª série).

*“A mãe do Alex morreu”.*

*(E) Morreu este ano?*

*“Não, ele estava na nossa aula da Sônia”* (Barbara, 10 anos, 2ª série).

*(E) Ah, no ano passado. E daí o que aconteceu?*

*“Daí os amigos tentaram acalmar o Alex que estava chorando”* (Vinícius, 10 anos, 2ª série).

*“Eu me lembro de uma coisa, que o Rafael passou a mão numa guria. (...) Levantou a saia dela e passou”.*

*(E) E isso foi agora nesses dias?*

*“Foi ontem”* (Paulo, 10 anos, 2ª série).

Importante destacar, no momento em que abordo as significações acerca da memória escolar das crianças da 2ª série, que antes delas começarem a trazer suas “lembranças” à pesquisadora, houve um tempo considerável, marcado por longos silêncios, como se a memória tivesse sido “silenciada”, ou esquecida entre as tramas em que nos envolvemos cotidianamente. Esses “esquecimentos” são reveladores, assim como a “memória significativa” o é.

A “memória significativa” de ambos os grupos revela que as “marcas” da escola são, na maioria das vezes, provocadas pelas relações

vividas no seu cotidiano do que pelos conteúdos escolares adquiridos no desenrolar de dias, meses e anos. Parece que Rubem Alves (1994, p. 14) não estava enganado em seu palpite:

*“O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.”*

Minha intenção, durante essa entrevista coletiva, não era pesquisar a respeito das experiências de alegria na escola, mas conhecer lembranças marcantes que tivessem ocorrido desde a pré-escola. Além das relações entre colegas, os passeios dados fora da escola tiveram uma considerável significação entre as crianças.

Após esses “pedaços de fala” gostaria de concluir este capítulo com algumas palavras do “educador maior”, Paulo Freire (1992, p. 32-33), quando nos fala da *memória de muitas tramas* que carregamos conosco, para refletirmos com suavidade sobre a importância de olharmos a memória também como “testemunho” de lembranças significativas vividas por cada um de nós:

*“Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se*

*apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.”*

Aprender é viver o risco.

Traduzir singelamente as significações de meninas e meninos com histórias de vida diferentes é correr riscos. É estar frente à frente com nossas fragilidades teóricas, com nossas contradições, com nossa “inconclusão” enquanto seres humanos. Ouso correr esse risco porque sei que apreendendo essas significações também aprendo um pouco mais sobre esse complexo processo que é ensinar-aprender.

## 8 CONCLUSÕES

Todos os nossos projetos precisam ser concluídos, embora considere que a conclusão deles não signifique “fim” das idéias e reflexões ali contidas, mas uma abordagem reflexiva dos caminhos sinalizados pela pesquisa que ora se conclui, apontando novas direções que podem ser concebidas no ato mesmo de concluir a relação entre minha escrita e o projeto desenvolvido durante mais de um ano.

Talvez nisso esteja a dificuldade em concluir um trabalho. O momento de escrita da conclusão é o momento em que se aproxima o corte do elo que liga o autor a sua obra. Embora o processo de construção da obra, desde sua concepção, tenha sido doloroso, sofrido, sonhado, imaginado, ele agora é alguma coisa em sua concretude, e passará a ser do mundo, será criticado, avaliado, questionado, re-criado, re-pensado, re-significado. Não será apenas do seu autor, mas será socializado. Viver esse “parto” amedronta, paralisa, mas é fundamental, não só para a produção de conhecimentos no meio científico, mas principalmente para a socialização do que foi produzido com todos aqueles que se consideram *inconclusos* no seu processo de querer-saber.

Apreender as diversas tramas envolvidas nas significações das crianças, sujeitos desta pesquisa, foi um processo longo de idas e vindas em torno de gestos, olhares, silêncios, palavras, movimentos, desenhos, registros em “diário”, enfim um trabalho detalhado de tradução de significações, um processo de *tomada de consciência* da própria

pesquisadora. A busca do entendimento das situações vividas no cotidiano da escola em relação ao aprender, através de significações de crianças, possibilitaram um enriquecimento do pensamento e conseqüentemente uma evolução da minha própria tomada de consciência. Vivi, nesta dissertação, os processos de *retrospecção* e *construção*, apontados por Piaget como formadores da ação e da conceituação. Retrospecção no sentido de procurar sempre buscar razões para as afirmações realizadas, tentando compreender o caminho percorrido até o momento de tais afirmações. Construção em direção a uma *relação nova e original* com significações já existentes, as quais precisavam ser traduzidas da forma escrita aos leitores e leitoras, precisavam ser (re)construídas num novo patamar. Precisei tornar-me *significadora crítica* (Freire, 1992, p. 47) ao estar imersa nos significados existentes.

São significações de crianças com histórias de “sucesso” ou “fracasso” escolar que nos falam de certezas e incertezas, de medos, de vergonha, de vontade, em relação ao como se aprende, ao para quê, ao porquê se aprende ou não. São significações construídas ao longo de uma história de escola, marcadas por um “tempo de infância” divididos entre o brinquedo, a escola e o trabalho (mesmo que este último ainda seja incipiente), de um lugar onde a materialidade da vida proporciona condições precárias de moradia. É desse lugar, a partir desse tempo, que estas crianças pensam, indagam e constroem suas significações acerca do mundo, das pessoas e na singularidade desta pesquisa, acerca do aprender.

Essas significações revelam que “...*não existe um ‘consumo’ passivo da escola, mas significados contextualizados desta instituição.*” (Dauster, 1996, p. 68). Nesse sentido, diferentes interpretações, a partir de lugares (ou “não-lugares”) diferentes, são desveladas através das significações dessas crianças, marcadas por saberes do senso-comum, exigindo uma postura de *estranhamento*, por parte da pesquisadora, frente ao que pareceria “natural”, buscando a lógica que presidia tais fenômenos. O que quero dizer é da necessidade que tive em adotar uma postura de respeito aos saberes e significados trazidos por educandos e educandas, mantendo, ao mesmo tempo, um comportamento que primasse pela “desnaturalização” de fenômenos considerados naturais, comuns, dados de antemão, sem solução.

No caso das crianças com histórico de repetência, por exemplo, a construção do “lugar” dessas crianças no interior da escola, o qual deve ser marcado pela positividade do conhecimento (do aprender, do saber), passa pela desnaturalização do “fracasso”, o qual leva essas crianças a assumirem para si “a culpa” do não-aprender, “... *introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja raison d’être se acha porém na perversidade do sistema.*” (Freire, 1992, p. 56). Por outro lado, as crianças com histórico de sucesso na escola, também introjetam valores que se tornam rígidos, chegando a reproduzir, num momento de dramatização, rituais vividos cotidianamente na escola, com posturas rígidas para os diferentes “papéis” vividos (o de educador, aprendiz ou não-aprendiz). Essas duas posturas diferenciadas, “naturais” no

cotidiano da escola, revelam as “amarras” nas quais os comportamentos vão sendo “aprisionados”, tornados naturais. São essas atitudes, comportamentos e significações que “se espera” de cada um desses grupos de crianças na realidade da escola.

Talvez, por esse motivo, os dois grupos apontem necessidades semelhantes para se ter sucesso no aprender: a atenção, a imitação, a memorização, o disciplinamento corporal (quando, nas dramatizações, as crianças da 4ª série quase não se movimentavam no espaço da sala de aula), a perspectiva de trabalho futuro como uma das únicas formas de sentido ao aprender. Essas são as “significações instituídas”, na realidade essas são as “*exigências escolares para a produção de aprendizes*” (Abramowicz, 1996, p. 9), transformadas em condições “naturais” para que alguém aprenda. Quem foge delas não teria sucesso. Essa é a “tradição” considerada como *excelência*. Mas como diz Paulo Freire (1992, p. 96), que excelência é essa “...que ‘proíbe’ que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que ‘expulsa’ das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso ‘modernidade capitalista’”?

No entanto, por entre essas “amarras”, “apesar da aridez da escola”, germinam outras significações. É o germen do novo, da contradição, da possibilidade, da indignação, da negação da tradição vigente, ou pelo menos, do sentimento de desagrado a tais situações, as quais são insistentemente mantidas no contexto escolar. Essas significações, que considero “instituintes”, podem não ser totalmente conscientes nas crianças, pois como diz Piaget (1978, p. 220), “... *todo símbolo é sempre, ao mesmo*

*tempo, consciente sob um ângulo e inconsciente sob outro, dado que todo pensamento, mesmo o mais racional, é também sempre, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente*", mas sinalizam uma evolução da própria tomada de consciência em direção a uma atitude que ao mesmo tempo em que denuncia um "estrangulamento" das *exigências escolares para a produção de aprendizes*, anuncia novas possibilidades, ou, porque não dizer, novas "exigências" em direção ao aprender.

Ambos os grupos desta pesquisa requerem o lugar do aprendiz na escola. O lugar do saber, do conhecer, do ser curioso, o lugar da pergunta, da crítica, da possibilidade de ter vergonha, de ter medo, o lugar do erro, do acerto, o lugar da positividade do conhecimento, o lugar do aprender, não como algo "determinado" geneticamente, ou pelo meio, mas como algo em permanente processo de constituição. Como diz Freire (1997, p. 27), referindo-se à François Jacob, nós somos "*seres programados, mas, para aprender.*"

*"É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, 'tomando distância' de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à 'paixão de conhecer', para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, 'programados', não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra.*

*humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação.*” (Freire, 1992, p. 99).

O sonho da *humanização*, ao meu ver, passa pela ruptura das amarras reais que nos condicionam. Romper essas amarras requer que tomemos consciência da nossa *inconclusão*, apontando em direção ao eterno processo de busca do qual o aprender é uma face. No entanto, como nos diz o próprio Freire (1992, p. 100), não basta que tomemos consciência da nossa inconclusão, é “...*preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo.*”

O processo permanente em direção ao conhecer, ao aprender, que proporciona a consciência da nossa inconclusão passa, também, pela possibilidade de expressarmos nossas significações sobre o mundo, construídas na singularidade da nossa história.

Compreender as significações do aprender em crianças com histórias de aprendizado e não-aprendizado, passava por compreender a expressividade manifesta através do corpo, dos olhares, dos silêncios, do dito, do não-dito, correndo riscos na tradução dessas significações. Por outro lado, a *escuta sensível* e ética dessas significações, levava a compreender um pouco mais a singularidade das histórias das crianças desta pesquisa, o que as aproximava, o que as diferenciava, o que as “aprisionava”, o que as “libertava”, num processo constante de busca. Busca permanente em apreender as significações, traduzi-las, socializá-las,

(re)significá-las, sem querer fazer disso “a verdade”, o único caminho. Simplesmente correndo os riscos de traduzi-las como mais uma contribuição em direção à problematização da escola que aí está, pensando na sua *re-invenção*.

Essa re-invenção, passa pelo desvelamento da realidade, o qual prescinde da liberdade que proporciona a aventura do conhecer, a qual, por sua vez, leva à tomada de consciência de nossa inconclusão, apontando em direção à *luta política pela transformação do mundo*. Para essa transformação, reafirmo, precisamos problematizar os fenômenos, o que passa por um processo de “desnaturalização” do que parece dado como “natural”, comum, determinado. Passa por um estranhamento do que parece familiar. Nós educadores, pesquisadores, aprendizes, estamos tão embrenhados no fenômeno aprender que tomar distância dele é fundamental para re-significá-lo, para re-construir seu lugar. Um lugar onde o aprender seja constantemente significado e onde nossas significações impliquem transformações.

O caminho indica *curvas, pedras, terrenos arenosos, desvios, travessias perigosas, explosivos*, mas se chegarmos ao fim talvez possamos “ocupar essa terra” e re-iniciar o plantio. “*Por isso digo: educação sozinha não faz. Mas pode fazer algumas coisas importantes. - entre elas abrir caminhos e intervir no mundo.*” (Freire, 1997a, p. 10).

Sinto, enfim, que chegou o momento de “cortar o elo” de ligação com minha produção escrita. Chegou o momento de socializá-la. Na verdade, quando você leitor chegar também neste momento da leitura, estará

pronto para socializar as idéias suscitadas por este trabalho. Enfim, a obra não mais me pertence, assim como as significações das crianças deixaram de pertencê-las no momento em que atribuí a elas significações possíveis a partir do meu lugar de pesquisadora.

## ANEXO

Breve resumo da coleta de dados:

\_ Final de abril de 1996 fiz o contato com a escola em Pelotas e com os pais das crianças com as quais pretendia trabalhar.

\_ No dia 10/05 foi realizado o primeiro encontro com os dois grupos de alunos(as):

-Entrevista coletiva trabalhando a “memória” da vida escolar (entrevista gravada)

Roteiro da entrevista:

- . quantos anos tinham quando entraram na escola;
- . qual era a escola (nome; localidade);
- . como foram os primeiros dias na escola;
- . professoras(es), seus nomes e “jeitos” de trabalhar;
- . séries que já cursaram;
- . como foram em geral as aulas nesses anos;
- . coisas mais significativas que já aconteceram na escola;
- . relação “casa-escola” (se alguém ajuda nas tarefas escolares; hora e local de estudo; conversa sobre o que acontece na escola);

. amigos na escola (nomes, relações).

-Desenho sobre algo que tenha sido significativo para cada um nesses anos de escola.

Obs.: a idéia dessa “memória” foi a de captar vocábulos significativos dos alunos, idéias sobre o *aprender*, mesmo que esparsas, coisas que pudessem me indicar “caminhos” na coleta de dados.

\_ Nos dias 14, 16 e 17 de maio (1996) realizei as primeiras entrevistas individuais com os dois grupos (ao todo 12 crianças), seguindo o seguinte roteiro:

- . Se eu te disser a palavra aprender o que te vem à cabeça?
- . Por que será que a gente aprende?
- . Por que será que a gente não-aprende algumas coisas?
- . Como tu achas que a gente aprende?
- . Contar a seguinte história:

Eu conheço uma criança em Porto Alegre, que está na escola, na 2ª série e não consegue ler. Essa criança consegue escrever algumas palavras, mas não consegue ler. Como se poderia fazer para ajudar essa criança a aprender a ler?

Obs.: entrevista também gravada. A intenção dessa entrevista foi realizar uma aproximação mais efetiva com o tema da pesquisa.

\_ 29 e 30 de maio foi organizado um passeio à casa de cada um das crianças dos dois grupos:

- . realização de mapas do Dunas, localizando as casas das crianças em relação à escola, para organização de um roteiro para o passeio;

- . representação por escrito da experiência em realizar os mapas;

- . ao final do trabalho entreguei questões para serem respondidas em casa:

- para o grupo da 4<sup>a</sup> série:

- . pensar e escrever: como eu aprendi a ler e escrever?

- para o grupo da 2<sup>a</sup> série:

- . pensar e escrever: por que será que eu ainda não aprendi a ler e escrever como eu gostaria?

\_ Nos dias 11 e 12 de junho foi realizada a visita às casas das crianças. Foi visitada casa por casa de cada aluno(a). Em algumas não encontramos os pais pois ou estavam trabalhando ou estavam na rua. Tiramos algumas fotos desse passeio.

Obs.: essa visita intencionou uma maior aproximação entre o grupo de crianças, a pesquisadora, suas mães e pais e permitiu também saber o melhor horário para a realização da entrevista com as mães (ou pais) posteriormente.

\_ No dia 14 de junho realizei o trabalho com “imagens”:

. cada criança fez um painel, com figuras recortadas de revistas, que, segundo elas, tivessem alguma coisa a ver com a palavra “aprender” (escrita numa folha de papel);

. cada criança falou sobre seu “painel”, conversa essa gravada.

Obs.: durante a realização dos painéis, fiz algumas observações por escrito.

\_ 27 e 28/06 - trabalho com livro infantil “O Equilibrista” : leitura da história; conversa sobre a mesma; representação da história através da escrita de um texto e de um desenho.

Obs.: não me pareceu um trabalho frutífero. Talvez a história escolhida não tenha se prestado à ligação com o tema da pesquisa.

\_ 05 e 12/07 - Jogo dramático:

. aquecimento corporal;

. brincadeira de aquecimento:

um movimento (uma figura) para cada palavra. Palavras-chaves:

.aluno

. aluna

. professor

. professora

. aprender

. não-aprender

. escola

. estudar

Depois de um grupo realizar os “movimentos”, o outro grupo, que ficou observando, tentou relatar:

1- qual pose chamou mais atenção? Por quê?

2- qual foi a pose que a “criança X” fez quando eu disse a palavra “Y” (cada uma das palavras-chaves)?

. jogo dramático:

. durante dez minutos cada criança viveu os seguintes papéis:

- professor(a) que ensina algo a seus alunos(as);

- aluno(a) que aprende o que for ensinado;

-aluno(a) que não-aprende o que for ensinado.

. após a dramatização conversou-se sobre:

- quem era cada um dos professores representados;

- o que foi ensinado por cada um dos professores e como foi ensinado;

- por que alguns alunos aprenderam e outros não (nomear em cada caso);

- qual o papel que cada um preferiu fazer: o de professor(a); aluno(a) que aprende; aluno(a) que não-aprende.

Obs.: as conversas foram gravadas e as demais atividades foram anotadas minuciosamente em folhas previamente elaboradas.

\_ 09, 10 e 11/07 - Lista de palavras (idéia retirada de um curso realizado na Faculdade de Educação da UFPEL, em 1996, com a antropóloga americana Patrícia Lerch). Essa lista foi formada por palavras significativas que apareceram na primeira entrevista individual realizada com as crianças.

- Lista de palavras:

- |                   |            |
|-------------------|------------|
| . estudar         | . vontade  |
| . ler             | . medo     |
| . escrever        | . vergonha |
| . ensinar         | . nervoso  |
| . prestar atenção | . gostar   |

- as crianças organizaram essa lista de palavras, pensando no que era para cada uma delas aprender ( a organização de cada criança foi registrada por escrito);

- conversei com cada uma sobre o porquê de sua organização (conversa essa gravada).

\_ 20/07 até 01/08 - Férias de inverno na escola. Interrompi, nesse período, a coleta de dados.

\_ 12 e 13/08 - Retorno ao trabalho de campo:

- lembrança do trabalho realizado antes das férias;

- leitura de história infantil, “O patinho que não aprendeu a voar” (Rubem Alves): leitura da história; conversa sobre a mesma (sobre medos - quais medos eles têm fora e dentro da escola?). (Conversa gravada).

- momento de escrita: cada criança, individualmente, deveria escrever sobre “Aprender” (atividade bastante livre).

Obs.: este primeiro encontro após as férias de inverno teve como intenção primeira a reaproximação do grupo com a pesquisadora e o encaminhamento da entrevista com as mães (ou pais), que teve seu início no final dessa mesma semana.

\_ 27 e 28/08 - Criações espontâneas:

- aquecimento corporal (caminhar livremente na sala e congelar ao som de palmas; congelar, imitando o movimento de um animal; imitar o movimento do colega; cabo-de-guerra);

- atividade de “Criações Espontâneas”:

.um aluno(a) ensinou algo que necessariamente fosse novo para os outros integrantes do grupo. De preferência uma situação não-escolar. Vivenciaram essa situação num período de 10 minutos aproximadamente. Após esse período mudavam-se os papéis;

. após essa atividade conversei com o grupo: o que cada colega ensinou; como ensinou; se foi fácil ou difícil aprender; por que alguns aprenderam e outros não; o que foi necessário para aprender o que o colega

ensinou; qual o papel que cada um preferiu fazer (o de ensinante ou o de aprendiz). Conversa essa gravada. Fiz também o registro através de fotos;

- trabalho em duplas ou trios no qual as crianças escreveram sobre “Aprender é...”.

\_ 09 à 13/09 - Entrevistas individuais com os dois grupos, seguindo o seguinte roteiro:

1) O prazer ou o não-prazer em relação ao aprender (e em que momentos ocorrem).

2) Expectativas da/e na escola (professores e escola em relação ao aluno(a) -do ponto de vista do aluno(a)) e vice-versa.

3) Sucesso/fracasso (fazer a relação com colegas que entraram juntos na primeira série e hoje uns permanecem na 2ª e outros estão na 4ª série. O porquê dessa situação).

4) Desejo de aprender (o que mais gostam e o que menos gostam de aprender e suas razões).

5) Desejo na escola ( o que mais gostam e o que menos gostam na escola e seus motivos).

6-7-8) O aprender (para que se aprende; o que é preciso para uma pessoa aprender; se já haviam pensado no que era “aprender” antes deste trabalho de pesquisa).

9) A pesquisa ( o que mais gostaram e o que menos gostaram no percurso da pesquisa).

10) Expectativas escolares futuras (para os que estão na 4ª série, a mudança (ou não) de escola e os medos que surgem dessa situação, e, para os que estão na 2ª série, a mudança (ou não) de série e os medos daí derivados).

\_ 17 e 18/09 - Passeio à Baronesa, com os dois grupos, como forma de encerramento do trabalho de pesquisa. O passeio foi registrado em fotos.

\_ Roteiro da entrevista com as mães (ou pais):

I- Dados gerais:

1. da criança: idade, local de nascimento, tempo de residência em Pelotas;

2. do pai: idade, local de nascimento, tempo de residência em Pelotas e no Dunas:

3. da mãe: idade, local de nascimento, tempo de residência em Pelotas e no Dunas, número de filhos.

II- Chegada ao Dunas (época; como foi; dificuldades que existiram e existem).

III- Gestação e desenvolvimento do(a) filho(a).

IV- Entrada e permanência na escola do(a) filho(a) -aspectos significativos:

- Como foi o início da escolaridade;
- Se a criança costuma contar sobre as coisas que faz na escola;
- Se os pais costumam perguntar sobre as coisas que a criança faz na escola e fora dela;
- Se alguém ajuda nas tarefas escolares (acompanhamento do processo escolar);
- Por que acha que o(a) filho(a) aprende (ou não-aprende).

V- Escolaridade dos pais:

- Se estudou, até que série;
- Localidade da escola (cidade ou campo);
- Se parou, qual o motivo;
- Se conseguia aprender as coisas que os professores passavam;
- O que acha que é preciso para uma pessoa aprender.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas : Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Quem são as crianças multirrepetentes?* 19ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 1996. (digitado).
- ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes : a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1993.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 4. ed. São Paulo : Ars Poetica, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro : Ed. Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Escola fronteira avançada dos direitos*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, set., 1995. (digitado).
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED*. n.5, p. 187-216, set., 1993.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação : o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre : Est. Palmarinca - Educação e Realidade, 1993.

- \_\_\_\_\_. *A epistemologia do professor* : o cotidiano da escola. Petrópolis : Vozes, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1994.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O olhar*. São Paulo : Companhia das Letras, 1994. p. 65-87.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico* : usando os exames de Piaget. São Paulo : Cortez, 1989.
- CAVA, Patrícia Pereira. Quando o ensino não se põe na contramão da aprendizagem. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, v. I, n. 01, p. 19-25, jul./ago. 1995.
- \_\_\_\_\_. Pensando a escola possível sob o enfoque da linguagem. In: FISCHER, Nilton; FONSECA, Laura; FERLA, Antônio Alcindo. (Orgs.). *Educação e classes populares*. Porto Alegre : Editora Mediação, 1996. p. 239-250.
- \_\_\_\_\_. A escola dos nossos sonhos. *Coletâneas do PPGEDU*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 112-120, jan./fev. 1996.
- CRUZ, Armando. *Sem-escola, sem-terra* : para uma sociologia da expropriação simbólica. Pelotas : Ed. Universitária/UFPel, 1996.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte : UFMG, 1996. p. 65-72.

FERRARI, Alceu. O analfabeto do ano 2000. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 19, n. 76, p. 7-11, jul./set. 1990.

\_\_\_\_\_. Analfabetismo no Rio Grande do Sul : sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Psicogênese da língua escrita*. 4.ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. p. 15-38.

FREIRE, Paulo. *Conscientização* : teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo : Moraes, 1980.

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

\_\_\_\_\_. Primeira carta. Ensinar-aprender. Leitura do mundo - leitura da palavra. In: \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não* : cartas a quem ousa ensinar. São Paulo : Olho d'água, 1994. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia* : saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

- \_\_\_\_\_. Freire explica como o saber abre caminhos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 maio 1997a. Caderno Cotidiano, p.10. Entrevista.
- FURTH, Hans. *Conhecimento como desejo* : um ensaio sobre Freud e Piaget. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo : Saraiva, 1977.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *O massacre dos inocentes* . a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O poder do atraso* . ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo : Hucitec, 1994.
- MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo* : mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto alegre : Artes Médicas, 1994.
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Pesquisa de intervenção visando à reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas* : um trabalho de epistemologia genética. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- PÉRES, Lúcia Maria Vaz. *A produção de significação dos problemas de aprendizagem* : para além da autoria do saber do outro. Porto Alegre, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- \_\_\_\_\_. *Significando o "não-aprender"*. Pelotas : EDUCAT, 1996.

- PESSOA, Fernando. *Poemas escolhidos*. Biblioteca Ulisséia de Autores Portugueses, s/d.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança* : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *A tomada de consciência*. São Paulo : Melhoramentos - EDUSP, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo : Melhoramentos - EDUSP, 1978b.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de psicologia genética*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1983.
- \_\_\_\_\_. GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1974.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- RIBEIRO, Rosa; SABÓIA, Ana Lúcia. Crianças e adolescentes na década de 80 : condições de vida e perspectivas para o terceiro milênio. In: RIZZINI, Irene (Org.). *A criança no Brasil hoje* : desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro : Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SADER, Eder; PAOLI, Maria Celia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth (Org.). *A aventura antropológica* : teoria e pesquisa. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. p.39-67.

SILVA, Dinorá Fraga da. Significação e Aprendizagem. In: Jornada de Psicologia da Educação (2. : 1996 : Pelotas). *Anais*. Pelotas : Ed. Universitária/UFPel, 1996.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes* : reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.



