


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

GABRIELA MAFFEI MOREIRA MALAGOLLI

***Alunos com baixo desempenho escolar no  
Ensino Fundamental I – análise das condições de  
enfrentamento de adversidades***



Araraquara – S.P.

2014

GABRIELA MAFFEI MOREIRA MALAGOLLI

***Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino  
Fundamental I – análise das condições de  
enfrentamento de adversidades***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Araraquara – S.P.

2014

Moreira-Malagolli, Gabriela Maffei

Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino Fundamental I:  
análise das condições de enfrentamento de adversidades / Gabriela  
Maffei Moreira-Malagolli – 2014

260 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus de Araraquara)

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Resiliência (Ecologia). 2. Ensino fundamental.  
3. Baixo rendimento escolar. I. Título.

GABRIELA MAFFEI MOREIRA MALAGOLLI

***Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino  
Fundamental I – análise das condições de enfrentamento de  
adversidades***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de doutora.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Data da defesa: 25/11/2014

**Membros componentes da Banca Examinadora:**

Presidente e Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

---

Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Theodoro Toci Dias

---

Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiana Cia

---

Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Ebner Melchiori

---

Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Cristina Argenti Perez

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha família, que abdicaram de muitos sonhos para me ajudar a realizar os meus: aos meus pais, Joaquim e Crélia e às minhas irmãs Andreia e Fernanda. Ao meu marido Guilherme, que nesses 16 anos sempre me apoiou e à nossa filha, Isabela, nosso maior presente.

## Agradecimentos

Foram quatro anos de estudos e pesquisa. Eu não conseguiria se não fosse a ajuda de muitas pessoas. Tentarei lembrar de todas aqui.

Agradeço aos meus pais, Joaquim e Crélia, que nunca mediram esforços para que as filhas pudessem brincar, estudar e sonhar com o que quisessem. Vocês se esforçaram não somente para superar as dificuldades por quais passamos mas também para que não percebêssemos o quanto era difícil alguns dos momentos que tivemos que enfrentar. Às minhas irmãs, Andreia e Fernanda, pelos momentos que dividimos de brincadeiras, lições de casa, conflitos que nos ajudaram a crescer e especialmente à ajuda, paciência e compreensão pelos meus estudos. Certamente a vida ainda nos reserva muitos momentos felizes!

Ao Guilherme Malagolli, meu marido, que sempre esteve ao lado das minhas conquistas e desafios, acompanhando as minhas angústias, incertezas e alegrias. Não posso agradecer por compreender os meus momentos de ausência por que você nunca me deixou sozinha. Sempre soube que estava torcendo.

À Isabela, nossa filha, que chegou para tornar os dias de toda a família mais felizes! Suas descobertas, carinho, sorriso e olhar encantam e cativam. Que possamos oferecer a você, Bela, as possibilidades para encontrar um mundo de oportunidades e que você possa desejar o presente e não somente o futuro.

Agradeço as professoras Dra. Fabiana Cia e Dra. Lígia Ebner Melchiori, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e de defesa. À professora Dra. Andrea Theodoro Toci Dias, amiga querida desde a época da graduação, que sempre teve muito cuidado ao colocar as palavras. Andrea, a frase “ela está aqui” fez toda a diferença antes da Defesa!! À professora Dra. Marcia Cristina Argenti Perez pela leitura atenciosa e sugestões na finalização do trabalho. Também agradeço à professora Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e à professora Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, pela gentileza do aceite em colaborarem com a banca de defesa. O meu agradecimento muito especial à professora Dra. Maria Regina Guarnieri, por me acompanhar nessa

trajetória acadêmica, desde o início da graduação, presenciando a minha caminhada durante o Mestrado e agora, no Doutorado. Obrigada por conduzir a banca no momento da defesa e pelas palavras, que sempre me emocionaram.

Ao grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Educação no Contexto da Família e da Escola”, que está crescendo, recebendo novos integrantes e produzindo cada vez mais. As nossas atividades, que incluem a leitura e o estudo do trabalho dos colegas, foi fundamental para o aprimoramento da minha pesquisa. Muito obrigada!

Agradeço à equipe da Seção de Pós Graduação, especialmente à Lidiane Garcia e Natália de Melo Castilho, sempre muito prestativas e atenciosas com todos os acadêmicos.

Aos gestores da Escola onde a pesquisa foi realizada, bem como aos professores e pais. Obrigada por me acolherem, muitas vezes além do horário do trabalho ou durante o momento de lazer da família. Obrigada aos alunos participantes, pelo aceite, pelas conversas, pelas risadas, pelas lágrimas. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos Keila Marcondes, Fabíola Camargo, Carla Barreto, Daniel Vasquez, André Rocha, Fabio Maiolini, Tarcila Miranda, Juliana Martins e Carla Bello pela longa caminhada, desde 1997! Tantas histórias, que ainda hoje perduram e nos ajudam a crescer!

À Marília Godinho, Marina Caprio e Valéria Sedano, pelos incentivos, compreensão das ausências e valorização do meu trabalho! Muito obrigada meninas!

Termino, agradecendo à professora Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, orientadora e amiga. Foram dezessete anos de parceria.

Sílvia, você me acolheu no grupo de pesquisa, em 1998, iniciando a minha formação como pesquisadora. Foram muitas leituras, reuniões, aulas, congressos, eventos e orientações de atendimento às crianças que frequentavam o então CEAO.

Sua presença, com alegre serenidade e humildade, na graduação, no momento da formatura, no Mestrado e agora no Doutorado é a essência que eu levo junto à pesquisa e à minha prática profissional.

Agradeço pela compreensão e acolhida emocionada quanto lhe contei que estava grávida, durante o Doutorado. Não hesitei pois a sua sensibilidade aflora mas pelo respeito e rigor que tem com o trabalho acadêmico, sabia que deveria justificar. Você me disse, emocionada, que “ter filho é um presente” e me abraçou. Compartilhou parte da sua trajetória e segurou em minhas mãos.

Agradeço ainda pela preocupação e pela mensagem carinhosa minutos antes do início da Defesa. Ela está salva, no meu coração. Certamente, naquele momento, não era você quem deveria segurar as minhas mãos, mas eu as suas.

São esses detalhes Sílvia, essas cenas que ficarão registradas. Você é muito querida. Muito obrigada!



Eu fico com a pureza da resposta das crianças.

(GONZAGUINHA – O que é, o que é?)

## RESUMO

MOREIRA-MALAGOLLI, G.M. Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino Fundamental I – análise das condições de enfrentamento de adversidades. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Respalhada pela perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano, a pesquisa investiga as condições de enfrentamento de adversidades de crianças com baixo desempenho escolar. Foi realizado um estudo longitudinal com 4 professoras, 23 pais e 20 crianças em um período de dois anos, acompanhando os alunos que estavam no 2º ano e que posteriormente foram para o 3º ano. Os instrumentos de coleta de dados utilizados com os alunos foram: TDE, Sondagem de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, EOCA, escala CATS e a Ficha Individual de Desempenho. Com os pais utilizou-se o RAF e o EEA. Com todos os participantes utilizou-se entrevistas com roteiro semiestruturado. Foram selecionados os alunos que se classificaram como inferior no TDE e a partir de então, organizou-se três grupos diferentes: G1(médio), G2 (médio inferior) e G3 (inferior). Notou-se que os alunos do G1, eram crianças que se dedicam à leitura quando não estão na escola. Demonstraram correspondência alfabética no segundo ano e não evidenciaram problemas com a matemática no terceiro ano. Gostam da escola e a referenciam como um espaço para brincar. Na sala de aula, disseram que conversam muito, mas que aprenderam. Os dados das professoras confirmaram esse fato. As mães não evidenciaram reclamações da escola. Entre os alunos do G2, a maioria tem o hábito de ler quando não estão na escola. Apesar de todas alcançarem a hipótese alfabética no segundo ano, os problemas com a matemática persistiram até o terceiro ano. Sobre a escola, fizeram referências às atividades da sala e extra classe, aos amigos e brincadeiras. Disseram que conseguiram aprender, com exceção de uma criança. Quanto aos pais, todos se mostraram satisfeitos com a escola, mas três relataram que já tiveram vontade de matricular os filhos em escolas particulares. Assim como as crianças do G1, as do G2 não evidenciaram dificuldades quanto à competência social. As crianças do G3 possuem poucos livros em casa. São crianças que não têm o hábito de ler quando não estão na escola. Duas crianças alcançaram a hipótese alfabética no segundo ano, três no terceiro ano e uma concluiu o terceiro ano ainda pré silábica. Referente à matemática quatro crianças demonstraram desempenho inadequado em todas as áreas avaliadas, nos dois anos investigados. As crianças parecem gostar da escola e a associaram à práticas esportivas, brincadeiras e recreio. Elas reconheceram que não aprenderam ou que aprenderam pouco. Algumas relataram que mesmo diante da dificuldade, tentavam ajudar os colegas. Outras disseram que não conseguiam acabar as atividades da classe porque os amigos atrapalhavam ou porque se envolviam em brigas. Quanto à qualidade da escola, três pais disseram que ela não atende as necessidades do filho. Os dados ainda revelaram adversidades vivenciadas pelas crianças dos três grupos pensados para o estudo, G1, G2 e G3. No entanto, alunos classificados como G1 e G2 mostraram que enfrentam e superam as adversidades, fazendo com que estas não se configurem em fracasso escolar. Busca-se a compreensão da resiliência enquanto processo, com ênfase nas estratégias que as crianças desenvolvem para superar as adversidades.

Palavras chaves: perspectiva bioecológica, resiliência, desempenho acadêmico, Ensino Fundamental, enfrentamento e adversidades.

## ABSTRACT

MOREIRA-MALAGOLLI, GM Students with poor academic performance in elementary school - analysis of adversity coping conditions. 2014. Thesis (Ph.D.) - Faculty of Science and Letters of Araraquara, São Paulo State University, 2014.

Backed by bio-ecological perspective of human development, the research investigates the conditions of coping adversity of children with poor school performance. A longitudinal study with 4 teachers, 23 parents and 20 children was conducted in a period of two years following students who were in the 2nd year and later went to the 3rd year. The data collection instruments used with students were: TDE, Reading Survey, writing and mathematical logical reasoning, EOCA, CATS scale and the Individual Performance Sheet. With parents used the RAF and EEA. With all participants we used semi-structured interviews with. Students were selected who identified themselves as inferior in the SPT and since then, has organized three different groups: G1 (medium), G2 (lower middle) and G3 (lower). It was noted that the students of the G1, were children engaged in reading when they are not in school. Demonstrated alphabetical match in the second year and showed no problems with mathematics in the third year. Like school and have referred to as a space to play. In the classroom, said they talk a lot, but they have learned. Data from teachers confirmed this fact. Mothers showed no school complaints. Among the students of G2, most have the habit of reading when they are not in school. Despite all reach the alphabetic hypothesis in the second year, the problems with mathematics persisted until the third year. School, made references to the room and extra class activities, friends and games. Said they could learn, but one child. As for the parents, all were satisfied with the school, but three reported that already had wanted to enroll their children in private schools. Just as children of the G1, the G2 showed no difficulties in social competence. G3 children have few books at home. These are children who do not have the habit of reading when they are not in school. Two children reached the alphabetic hypothesis in the second year, three in the third year and completed the third year even pre syllabic. Relating to the mathematical four children showed poor performance in all areas assessed in the two years studied. The kids seem to like the school and the associated to sports practice, play and recreation. They recognized that they have not learned or have learned little. Some reported that even in the face of difficulty, trying to help colleagues. Others said they could not end the activities of the class because friends or hindered because engaged in fights. As for school quality, three parents said that she does not meet the child's needs. The data also revealed adversity experienced by children from three groups thought to the study, G1, G2 and G3. However, students classified as G1 and G2 shown facing adversity and overcome, so that these do not configure school failure. Search to understanding the resilience as a process, with emphasis on strategies that children develop to overcome adversity.

Key words: bioecological perspective, resilience, academic achievement, elementary school, coping and adversity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano .....	40
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das famílias .....	47
Quadro 2 – Composição familiar .....	49
Quadro 3 – Caracterização das professoras .....	52
Quadro 4 – Os instrumentos da pesquisa e a Perspectiva Bioecológica .....	65
Quadro 5 – Etapas da coleta de dados .....	66
Quadro 6 – Categorias para a análise de dados obtidos com os alunos .....	72
Quadro 7 – Agrupamento de crianças a partir da classificação no TDE .....	76
Quadro 8 – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem .....	79
Quadro 9 – Categorias para a análise de dados obtidos com as famílias .....	82
Quadro 10 – Análise de dados obtidos com as professoras .....	85
Quadro 11 – Triangulação dos dados .....	92
Quadro 12 – Tendências de resolução de conflitos .....	122

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição dos participantes .....	46
Tabela 2 – Indicador socioeconômico .....	51
Tabela 3 – Configuração dos 2º anos do Ensino Fundamental .....	67
Tabela 4 – Configuração dos alunos participantes da triagem dos 2º anos do Ensino Fundamental .....	68
Tabela 5 – Configuração dos alunos participantes dos 2º anos do Ensino Fundamental .....	69
Tabela 6 – Classificação a partir dos Escores Brutos - 2º Ano .....	74
Tabela 7 – Escores obtidos pelos alunos e classificação correspondente ao ano cursado, nas diferentes áreas do TDE .....	75
Tabela 8 – Escores obtidos pelos alunos nos subtestes do TDE.....	108
Tabela 9 – Classificação na sondagem escrita .....	109
Tabela 10 – Classificação na sondagem de raciocínio lógico-matemático ....	110
Tabela 11 – Principais dificuldades dos alunos.....	113
Tabela 12 – Fatores de risco e de proteção associados à EOCA .....	115
Tabela 13 – Tabulação dos fatores de risco e de proteção associados à EOCA .....	118
Tabela 14 – Tendência de resolução de conflitos .....	121
Tabela 15 – Microssistema familiar: recursos que promovem processos proximais.....	148
Tabela 16 – Microssistema familiar: atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade familiar.....	152
Tabela 17 – Mesossistema família e escola: práticas parentais que promovem a ligação família e escola .....	154
Tabela 18 – Indicadores de adversidades na família .....	158
Tabela 19 – Indicadores de adversidades na escola .....	160
Tabela 20 – Indicadores de adversidades na vida pessoal.....	162
Tabela 21 – O tempo e os eventos adversos.....	166

## SUMÁRIO

Apresentação .....	11
1. Introdução .....	16
1.1. O Conceito de Resiliência e o Campo da Educação .....	22
1.2. A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	36
1.3. Objetivos .....	41
2. Método .....	42
2.1. A Natureza da Pesquisa .....	42
2.2. O Universo e os Participantes da Pesquisa .....	44
2.2.1. A Escola .....	44
2.3. Os Instrumentos.....	53
2.3.1. O Teste de Desempenho Escolar .....	54
2.3.2. A Sondagem .....	55
2.3.3. A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem.....	55
2.3.4. O Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar .....	58
2.3.5. A Escala de Eventos Adversos .....	59
2.3.6. Os roteiros das Entrevistas .....	60
2.3.7. A Escala Children’s Action Tendency Scale.....	62
2.3.8. A Ficha Individual de Desempenho.....	64
2.4. A Coleta de Dados .....	65
2.5. Procedimento de Análise dos Dados .....	70
2.5.1. Categorias para a análise de dados obtidos com os alunos ..	71
2.5.1.1. Categorias para a análise dos relatos dos alunos .....	72
2.5.1.2. Categoria para a análise do TDE.....	73
2.5.1.3. Categorias para a análise da EOCA.....	78
2.5.1.4. Categorias para a análise da Sondagem.....	80

2.5.1.5.	Categorias para a análise da Escala CATS.....	80
2.5.1.6.	Categorias para a análise da Ficha Individual de Desempenho .....	80
2.5.2.	Categorias para a análise dos dados obtidos com os responsáveis .....	81
2.5.2.1.	Categorias para a análise dos relatos dos pais .....	82
2.5.2.2.	Categorias para a análise dos dados do RAF .....	84
2.5.2.3.	Categorias para a análise dos dados do EEA .....	84
2.5.3.	Categorias para a análise de dados com as professoras .....	84
2.5.3.1.	Categorias para a análise dos relatos das professoras ..	85
3.	Resultados .....	96
3.1.	Alunos .....	96
3.1.1.	As concepções dos alunos.....	96
3.1.2.	Desempenho Escolar.....	107
3.1.2.1.	Teste do Desempenho Escolar.....	107
3.1.2.2.	Sondagem .....	109
3.1.2.2.1.	Sondagem da produção escrita e da leitura .....	109
3.1.2.2.2.	Sondagem do raciocínio lógico-matemático .....	110
3.1.2.2.3.	Principais dificuldades dos alunos .....	112
3.1.3.	As características dos alunos.....	114
3.1.4.	As tendências para a resolução de conflitos pelos alunos...	119
3.2.	Famílias .....	126
3.2.1.	As concepções dos responsáveis .....	126
3.2.2.	Os recursos do ambiente familiar.....	146
3.2.2.1.	Microsistema familiar – recursos que promovem processos proximais .....	147
3.2.2.2.	Mesosistema família e escola – Práticas parentais que promovem a ligação família e escola.....	153



3.2.3. Eventos Adversos .....	157
3.3. Professoras.....	167
3.3.1. As Concepções das Professoras .....	167
4. Triangulações.....	195
4.1. Triangulações da intra relações .....	196
5. Discussão.....	205
6. Considerações Finais.....	214
7. Referências Bibliográficas.....	221
8. Anexos .....	232
9. Apêndices .....	244

## **Apresentação**

Conforme Luna (1997) os pesquisadores estão, ou deveriam estar preocupados em contemplar questões que estão relacionadas ou com as experiências pessoais do pesquisador ou com suas atuações profissionais. A investigação aqui exposta é decorrência de estudos anteriores da pesquisadora (MOREIRA, 2006), que objetivou recuperar as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico, identificadas enquanto recursos e condições adversas para o alto e baixo rendimento a partir da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996). Foi possível compreender como as variáveis do contexto escolar e familiar se inter-relacionam, favorecendo ou prejudicando o desempenho acadêmico.

Naquele momento, Moreira (2006) demonstrou, mediante a análise dos relatos dos professores obtidos com entrevistas, que as concepções deles evidenciavam atitudes que podiam favorecer o desempenho acadêmico das crianças, como o domínio do conteúdo, a valorização do diálogo em sala de aula, o uso de materiais diferenciados em sala de aula, as avaliações diagnósticas, o incentivo aos hábitos de leitura, o acompanhamento constante na realização das atividades e as relações harmônicas com as famílias.

A partir da revisão da literatura, foi realizado um exercício analítico que resultou na criação de categorias de classificação de estudos, entre aqueles que se caracterizavam como recursos e como adversidades para o desempenho escolar. Esse exercício permitiu constatar que a frequente troca de professores, as comparações de desempenho, o uso de recompensas, o uso de práticas coercitivas e punitivas, a correção das lições na lousa pelos mesmos alunos ou na mesa da professora, o reforço do erro, a prevalência de avaliações formais, tradicionais e aleatórias são práticas associadas a prejuízos na escolarização, que expõem as crianças a potenciais condições adversas.

As categorias de análises bem como o estudo dos relatos das professoras mostraram que as práticas de professores são fundamentais para se levar o aluno ao fracasso ou ao sucesso escolar, visto que esse processo é permeado pelas expectativas, condutas incentivadoras e avaliativas e a

qualidade de participação do professor com o aluno. Além disso, questões como características pessoais do professor, atuações diferenciadas, flexibilidade no manejo das atividades em sala de aula e diferentes formas de atendimento às dificuldades dos alunos também foram referenciadas como imprescindíveis para o bom desempenho do aluno.

Notou-se que há a necessidade de conscientização dos professores de que as práticas pedagógicas homogêneas não surtem o sucesso coletivo. A atitude pedagógica, mediante diferentes práticas, “resultou de maneiras diferentes nos alunos e, conseqüentemente, a apropriação do saber ocorreu de modo diversificado” (MONTEIRO, 2000, p. 196-197).

Pensa-se, portanto, que os recursos sejam potencializados e as condições adversas, minimizadas, mediante o investimento na formação docente e em programas preventivos. A formação docente deve contemplar estratégias didáticas voltadas para o desenvolvimento dos recursos presentes nas crianças e os programas preventivos podem sinalizar aos pais atitudes adequadas que favoreçam progressos escolares em seus filhos.

As crianças evidenciaram dificuldades na aritmética e na escrita. Elas parecem sinalizar por ajuda, na medida em que reivindicavam melhores condições da biblioteca da escola, suporte com aulas de reforço e auxílio do professor. Demonstraram perceber as deficiências nas práticas docentes, bem como os exageros para a obtenção de disciplina na sala de aula, como atitudes coercitivas e punitivas. A didática e a habilidade de se relacionar com os alunos foram apontados pelas crianças como concepções voltadas para o sucesso escolar (MOREIRA, 2006).

Os dados ainda revelaram adversidades vivenciadas pelas crianças de ambos os grupos, alto e baixo rendimento. No entanto, alunos classificados como de alto rendimento mostraram que enfrentam e superam as adversidades, fazendo com que estas não se configurem em fracasso escolar. Ou seja, também passaram por adversidades como: falecimentos de familiares e amigos, discussões e separações dos pais, dificuldades financeiras e constantes trocas de professores ao longo do ano. Eles foram afetados pelas adversidades, mas enfrentaram e as superaram por apresentarem uma concepção muito positiva da escola, pelas intervenções individuais dos

professores, pela relação eficaz entre família e escola, pelos horários definidos das atividades (como ir para a escola, fazer a tarefa de casa e brincar), pelo clima harmônico da família, pelo oferecimento de recursos do ambiente familiar (como incentivo à leitura e acesso aos jogos e brinquedos), pelo acompanhamento frequente dos pais e pela valorização da escola pelos pais.

Todos os participantes da pesquisa acreditavam que os esforços e os interesses das crianças podiam acarretar consequências para a aprendizagem. As professoras, além disso, pensavam que a maturidade psicológica está associada ao bom desempenho na escola.

Dentre os pais, foram percebidas incidências maiores de orientações, incentivos, participações em reuniões e maior ocorrência de conclusão dos estudos entre as famílias cujos filhos possuíam alto rendimento. No entanto, os pais de ambos os grupos apresentaram críticas quanto ao regime de Progressão Continuada.

Observou-se que a criança possui recursos que precisam ser potencializados para o enfrentamento de adversidades que podem se configurar em fracasso escolar. Neste sentido, atentar para a sua realidade e se voltar para sua trajetória de vida escolar se constitui em estratégias eficazes para a identificação de condições adversas que podem influenciar negativamente em seu rendimento e nessa medida, elaborar ações que possam minimizar ou mesmo eliminar tais adversidades. É preciso atentar para a trajetória escolar da criança para impedir que ela chegue ao quinto ano com defasagens ou mesmo que adquira a concepção de que o percurso da escolarização é penoso. Assim, a experiência escolar deveria ser mediada pelo oferecimento de oportunidades às crianças.

De posse do conhecimento dos recursos e das condições adversas das próprias crianças e daqueles que se fazem presentes na família e na escola, questiona-se: até que ponto, diante de situações adversas, as crianças conseguem mobilizar estratégias para superá-las? As crianças ao serem afetadas pelas adversidades, conseguem enfrentá-las de modo a lidar de forma adequada com as situações de defasagem escolar? De que forma os fatores de proteção e de risco se articulam para chegar a processos que evidenciam sinais de resiliência ou não no contexto escolar?

A condição de se analisar a resiliência em escolares não se mostra de maneira muito fácil ao pesquisador e com isso pode-se dizer que este trabalho pretende abordar de forma ainda bastante inicial esta questão pelas razões que se seguem.

Doll et al. (2011) arguem que resiliência é um constructo muito útil para os serviços de saúde mental escolar para crianças. Descrições empíricas de crianças que alcançaram sucesso apesar de se desenvolverem em ambientes em condições de adversidade podem ser utilizadas como uma definição tácita de bem estar psicológico.

Pesquisas evidenciam que crianças bem sucedidas apesar das adversidades apresentam alta qualidade de relações com amigos, expectativa de serem bem sucedidas e são engajadas em suas escolas e comunidades. Além disso o suporte de adultos também pode ser considerado um fator importante para que a criança alcance o sucesso escolar. Neste sentido, a compreensão destes fatores e de como se interrelacionam e influenciam o desempenho escolar é de fundamental importância para melhorar as condições de enfrentamento de crianças em situação de defasagem escolar. Assim, parece natural pensar que as condições de risco e adversidade que se tornam barreiras para a aprendizagem podem ser amenizadas pela provisão de múltiplos fatores de proteção como relações de amizade, auto eficácia, auto determinação, engajamento social, relações próximas e suportivas de adultos cujos modelos expressassem sucesso (DOLL ET AL., 2011).

A elucidação dos fatores de risco que podem interferir na população de crianças de uma dada escola pode ajudar a pensar a longo prazo algumas diretrizes a serem assumidas que permitiriam preparar a unidade escolar para incorporar estratégias de proteção em suas rotinas de trabalho.

Ao mesmo tempo estes mesmos autores discutem que não é fácil generalizar estas questões para a prática de serviços de suporte escolar. Primeiro, características individuais dos estudantes são importantes preditores de sucesso escolar e invariavelmente há um acordo que este constructo representa a interação de características individuais das crianças com as características familiares, escolares e comunitárias nas quais a criança se desenvolve. Segundo, muitos dos fatores de risco que predizem desempenho

escolar empobrecido não são facilmente alteráveis como: pobreza, educação familiar limitada, violência na comunidade. Terceiro, é importante não confundir taxas de prevalência e probabilidade de sucesso com predições de sucesso escolar de estudantes individualmente. O sucesso de um único estudante de uma dada escola e família pode ser muito diferente daquele que é predito nos modelos de uma dada população. Arguem ainda que o desempenho do estudante de um ano para o outro pode ser muito variável em função de que nenhuma adversidade ou fator de proteção é constante, mas que na verdade se altera o tempo todo, dessa forma é preciso entender que risco e resiliência são condições situacionais e dinâmicas.

Tendo em vista estas considerações esta pesquisa tem por objetivo geral: identificar a interrelação das dimensões pessoais e contextuais que influenciam o desempenho acadêmico de alunos ao longo do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, contemplando estudos que procuram discutir os temas que envolvem o desempenho acadêmico, a resiliência e a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Estão contemplados nesse capítulo o objetivo geral e os específicos da pesquisa. O segundo capítulo versa sobre o método, com a apresentação da natureza da pesquisa, o universo e os participantes, a escola, os instrumentos, a coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. Os resultados são ilustrados no terceiro capítulo, contemplando os dados encontrados a partir da aplicação dos instrumentos com os alunos, seus responsáveis e suas professoras. No quarto capítulo apresenta-se a triangulação dos dados do microssistema escolar, microssistema familiar e mesossistema família e escola. A discussão dos dados encontra-se no quinto capítulo e no sexto, se apresenta as considerações finais.

## 1. Introdução

“Eu quero aprender a ler e a escrever”.  
(RENAN, 9 anos)

Ao longo da trajetória de vida, há pessoas que passam e superam adversidades, transformando as suas expectativas e aprendendo com essas experiências. São exemplos de determinação, movidos pelo desejo de transpor uma realidade difícil, sofrida e angustiante. Ao mesmo tempo em que esses relatos levantam as dificuldades, também evidenciam objetivos, crenças e descobertas. São pessoas que desenvolveram estratégias de enfrentamento perante as provações da vida. Porém, outras parecem não suportar as adversidades, sucumbem, refletem desmotivação, se entregam, sobrevivem (CYRULNIK, 2001; 2003; 2009).

A proposta dessa pesquisa foi identificar, em um estudo longitudinal, a interrelação de dimensões pessoais e contextuais que influenciam o desempenho acadêmico de alunos com defasagem escolar que frequentam o segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental.

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma multiplicidade de fatores (PAIN, 1985; FERNANDEZ, 1987,1990; BRONFENBRENNER, 1996; ATZABA-PORIA, PIKE, DEATER-DECKARD, 2004; HILL, 2004; MARTURANO, 2004; MOREIRA, 2006; CIA, BARHAM, 2009; CIA, BARHAM, FONTAINE, 2010). Ao considerarmos o macrosistema, observa-se o impacto das questões ideológicas, políticas e sociais sobre a qualidade do ensino, o trabalho docente e o papel social da escola (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002; GUARNIERI, 2003; PAIVA, DEL PRETTE, 2009;). Referente ao mesossistema família e escola, nota-se a influência das relações estabelecidas entre essas duas instâncias, o espaço oferecido pela escola à família e a orientação aos pais (PAIN, 1985, RUTTER, 1985; MARTURNO, PARREIRA, 1999; CIA, BARHAM, FONTAINE, 2010; SIGOLO, MOREIRA, 2011; OSTI, BRENELLI, 2013). Quanto ao microsistema familiar, percebe-se a influência do nível sócioeconômico cultural, o incentivo ao letramento do ambiente, a valorização da escola e a exposição da criança aos riscos (BRANCALHONE, FOGO, WILLIAMS, 2004; CIA; D’AFFONSECA; BARHAM,

2004; D'AVILA-BACARJI, MARTURANO, ELIAS, 2005). Considerando a criança, deve-se atentar para os fatores que se referem aos aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais (ERIKSON, 1971; RUTTER, 1987; JACOB, COLS, 1999; OKANO, LOUREIRO, LINHARES, MARTURANO; 2004; CIA, BARHAM, 2009; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; OLIVEIRA, SOARES, 2011; OSTI, BRENELLI, 2013).

O desempenho acadêmico satisfatório e a boa adaptação social ao ambiente escolar representam duas demandas importantes enfrentadas por crianças especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando seu desempenho nestas duas áreas é bem sucedido, os ganhos que emergem no ambiente escolar passam a agir como fatores de proteção para seu desenvolvimento global (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010).

Em estudo realizado por Jacob e colaboradores (1999), verificou-se que crianças com atraso escolar evidenciaram defasagens na expressão de seus recursos intelectuais e afetivos, refletidos na baixa autoestima, impotência e negativismo. Essas características podem influenciar as estratégias de enfrentamento das crianças frente às demandas escolares, impactando na relação com as pessoas e com o conhecimento. O estudo ainda verificou que o bom desempenho escolar entre crianças sem queixa escolar seria uma possibilidade de adaptação que não necessariamente exclui a vivência de dificuldades afetivas. Talvez a escola esteja enfatizando as dificuldades cognitivas e afetivas ao perpetuar a trajetória de fracasso, mantendo assim um círculo vicioso, consumindo os recursos da criança diante das exigências externas.

Correlações significativas entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças foram estudados por Cia e Barham (2009), em uma pesquisa que envolveu 99 crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Constatou-se correlações significativas entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, os problemas de comportamento e o repertório de habilidades sociais das crianças. De acordo com as autoras, estas correlações existem porque as crianças com melhor desenvolvimento socioemocional são mais confiantes, mais persistentes em suas atividades acadêmicas, têm menos



medo de errar, relacionam-se melhor com colegas, pais e professores e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos.

O autoconceito também foi o tema de um estudo realizado com 20 alunos do ensino fundamental com desempenho acadêmico insuficiente (OSTI, BRENELLI, 2013). Foi verificado que grande parte deles tem uma representação negativa de si. Se percebem como maus alunos, justificando as dificuldades pois consideram os conteúdos difíceis e porque acreditam ter uma doença ou problema orgânico. São alunos que percebem que são menos elogiados e mais criticados e considerando esse contexto, não pedem ajuda por sentir medo da reação e da atitude do professor. Esse fato denota que a relação estabelecida entre professor e aluno é fundamental para o sucesso escolar. O desempenho acadêmico dos alunos está relacionado às suas experiências de aceitação na escola bem como as suas vivências em sala de aula.

Paiva e Boruchovitch (2010) constataram em um estudo que reuniu 120 alunos do Ensino Fundamental um predomínio da motivação intrínseca e um padrão de crenças positivas para a aprendizagem. Os alunos associaram a inteligência, o esforço e a sorte como fatores importantes para o sucesso escolar, que são adquiridos ao longo da vida. A internalidade e a instabilidade das causas favorecem a percepção de que é possível aprimorar essas características e superar desempenhos malsucedidos, potencializando as habilidades cognitivas e sociais das crianças. Verificou-se que a maioria dos alunos deste estudo acreditam que seus professores gostam deles, mas que esse fator não interfere nas notas obtidas na escola, bem como creem que é necessária a ajuda de alguém para se obter o sucesso escolar, reconhecendo o caráter social e afetivo do processo de ensino-aprendizagem. A maior parte dos alunos também demonstra boas expectativas quanto à superação de um fracasso escolar, concebendo o esforço, e não somente a inteligência, como fatores importantes para a aprendizagem bem-sucedida. Por outro lado, encontrou-se entre os alunos repetentes a crença de que seus professores não gostam deles e concordaram significativamente mais com o fato de que os professores gostarem ou não deles interfere nas notas obtidas na escola. Ainda constatou-se que as crianças mais novas acreditam significativamente mais

que a inteligência é o suficiente para se aprender na escola e, conseqüentemente, que podem aprender rápido, sem esforço. Esses dados sugerem que as crianças mais novas superestimam suas capacidades e não compreendem a ideia de que o esforço pode gerar mudanças na inteligência. Crianças mais velhas, por sua vez, são mais inclinadas a fazer autojulgamentos de capacidade mais realistas e a acreditar que o esforço interage com a inteligência para a realização bem-sucedida de uma tarefa acadêmica. As autoras concluíram que existem múltiplas formas e caminhos de se promover uma motivação positiva nos alunos em contexto de aprendizagem. É fundamental que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem a motivação do aluno.

Pesquisa realizada no ambiente familiar revelou que as crianças com baixo desempenho acadêmico realizam menos passeios, menos atividades junto com os pais, possuem menos brinquedos e materiais promotores do desenvolvimento, menos livros, revistas e jornais. São recursos relevantes para o desempenho escolar e o ajustamento do comportamento (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005). Entre crianças com desempenho escolar satisfatório foram encontradas características associadas à competência cognitiva, autoconfiança e interesse pela aprendizagem. São crianças que vivem em lares onde recebem suporte às suas necessidades de desenvolvimento. A análise do ambiente familiar dessas crianças sugere recursos facilitadores do desempenho acadêmico, entre os quais as experiências ativas de aprendizagem informal, mediadas pelos adultos, em um contexto interpessoal de acolhimento. As autoras verificaram que entre crianças com desempenho inferior, algumas peculiaridades foram notadas, sugerindo processos diversos relacionados às dificuldades escolares. Aqui há um maior acúmulo de condições pessoais e ambientais potencialmente geradoras de mecanismos de vulnerabilidade frente aos desafios da fase escolar.

É imperativo que experiências educacionais positivas sejam realizadas em casa, na escola e na comunidade durante os anos formativos. Estas experiências tornam-se blocos construtores para habilidades de aprendizagens básicas requeridas para o sucesso acadêmico. Estudantes, oriundos de

ambientes que não estimularam estas experiências essenciais, frequentemente entram na escola despreparados para atingir os objetivos acadêmicos e expectativas do sistema educacional. Então, pode-se afirmar que este aluno é colocado em situação de risco quando é identificado com baixo desempenho acadêmico com defasagem em um ou mais níveis de ensino nas áreas de matemática, leitura e escrita. Engelmann (1999) identificou que alunos com dificuldades acadêmicas comumente ingressam no ano escolar substancialmente aquém do nível de ensino correspondente, e sugere que é praticamente impossível para aquele estudante completar o ano escolar no nível de ensino a que se refere, pois seria necessário um investimento bem maior do que os alunos que estão em condição mais favorecida.

Ao se voltar a preocupação para a realidade da escola brasileira, no final da primeira década do século XXI constata-se que ainda se vivencia uma situação preocupante com os índices de fracasso escolar. O Brasil ainda não conseguiu superar as dificuldades advindas do processo da universalização do ensino, que se refere não apenas ao acesso, mas a permanência e aproveitamento satisfatório da experiência escolar. Este trabalho revela explicitamente uma preocupação com esta parcela significativa de alunos que não está se saindo bem nas atividades e aprendizagens de conteúdos escolares e que segue silenciosamente pelos anos escolares sem que se consiga atenuar estas condições e lhe oferecer oportunidades favoráveis de escolarização.

Um conceito importante para se pensar em reverter a situação de defasagem escolar pode ser o da resiliência, concebida como a capacidade de usar adequadamente os recursos internos e externos à pessoa para resolver questões relevantes do estágio de desenvolvimento no qual o indivíduo se encontra. É um processo que envolve interações entre contextos, relações e tempo. Este conceito se mostra particularmente atraente para atenuar a conexão entre condições de risco e dificuldades escolares. Assim sendo, como as escolas podem contribuir para o processo da resiliência? Pianta e Walsh (1998) enfatizam a necessidade de mobilizar recursos precocemente tanto para alunos vulneráveis em qualquer idade quanto dedicar atenção deliberada ao período pré-escolar e anos iniciais da escola elementar, fomentar as relações

entre adulto e criança como reguladoras do desenvolvimento humano e, por fim, trabalhar com um enfoque compreensivo e integrado de resiliência, de forma coerente com a Perspectiva Bioecológica. Esta abordagem pode auxiliar na compreensão destes processos em amplitude e complexidade e ainda, oferecer subsídios para a elaboração de programas de intervenção para atender à diversidade. Ao focalizar a resiliência de uma perspectiva social torna-se possível o desenvolvimento de políticas e intervenções que visam atenuar as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, serão apresentadas algumas reflexões sobre o conceito de resiliência e dos núcleos centrais da Perspectiva Bioecológica que permitem uma análise contextualizada do problema. No item 1.1., intitulado “O conceito de resiliência e o campo da educação” será discutido a apropriação do termo resiliência, a partir das ciências exatas, a transposição dos estudos da física para os da psicologia e a diferença de conceituação por essas áreas distintas. Será apresentado como as pesquisas abordam o constructo de resiliência de formas variadas, ou seja, diante de situações estressantes, como os estudos relatam a reação das pessoas a esses eventos. Ainda nesse tópico, são discutidas as três correntes em que os estudos sobre a resiliência se enquadram: norte-americana, europeia e latino-americana. As contribuições dos estudos sobre proteção, risco, recursos, adversidades e coping associados à resiliência também foram contemplados. Por fim, são abordadas as características da resiliência, se enquanto traço da personalidade da pessoa ou como um processo dinâmico, configurando dois polos de análise (adaptação e superação), caracterizando as pesquisas sobre resiliência em acadêmica, social e emocional.

No item 1.2., “A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano” contempla os fatores dessa abordagem, ou seja, multiplicidade de influências que recaem sobre a pessoa, bidirecionalidade de influências entre indivíduo e ambiente, realidade não imediatamente presente e o reconhecimento de alterações no contexto histórico-social ao longo da trajetória de vida. O conceito de processos proximais e o modelo PPCT são apresentados.

### 1.1. O conceito de resiliência e o campo da educação

O termo resiliência<sup>1</sup> já era usado nas ciências exatas desde o século XIX. Thomas Young estudou o módulo de elasticidade associando-o à resistência de materiais, ao observar as fraturas que são produzidas nestes a partir de impactos.

Ainda nessa área, hoje a resiliência é compreendida como a capacidade que um material detém para absorver energia em sua região elástica (NASH, 1982). Essa região permite que o material assuma a sua característica inicial finalizada o processo de transformação, ou seja, o que lhe causou deformação (PINTO, 2002).

Neste contexto, pesquisadores das ciências exatas utilizam o termo resiliência para precisar o quanto um material absorve de quantidade máxima de energia quando submetido a um impacto, deformando-se, mas sem se romper a ponto de voltar à sua forma original. Tem-se assim que o termo resiliência nas ciências exatas relaciona-se ao conceito de elasticidade: “a capacidade de material estrutural suportar um impacto sem ficar deformado permanentemente, depende de sua resiliência” (BEER e JOHNSTON JUNIOR, 1989, p.522). Portanto, para um material se deformar sem se romper, é necessário a resiliência, que requer a absorção da energia do impacto.

Porém, nem todos os materiais apresentam as mesmas características. Alguns não se deformam diante de pressões por não absorver a energia do impacto. São considerados resistentes e não elásticos, ou, conforme Amaral (2002), rígidos. No entanto, após a incidência de determinado limite de força sobre o material, ele se rompe irreversivelmente, sem que houvesse deformação.

Um material elástico também pode se romper ou se deformar permanentemente, mas somente se o seu limite de elasticidade e sua resiliência forem ultrapassados, ou conforme Timoshenko (1976), se o seu

---

<sup>1</sup> Etimologicamente a palavra “resiliência” deriva do latim *resilio, resiliare*. *Resilio* seria derivada de *re* (retrocesso) e *salio* (saltar, pular), indicando o movimento saltar para trás, voltar saltando (Saraiva, 2000).

“módulo de resiliência” for superado, compreendido como “a maior quantidade de trabalho específico de deformação que pode ser acumulado numa barra sem deformação permanente” (p.312).

Verifica-se que se o constructo de resiliência foi transposto dos estudos da física para os da psicologia, ambas as áreas deveriam analisar o quanto o indivíduo suporta a pressão ou o estresse antes de apresentar consequências psicológicas irreversíveis, ao passo que, se os estudos quisessem perceber o quanto as pessoas se transformam quando submetidos a uma pressão e se recuperam, eles investigariam a competência da elasticidade psicológica (BRANDÃO, 2009).

Junqueira e Deslandes (2003) comentam uma diferença fundamental entre a resiliência conceituada pela física e a utilizada pela psicologia. Na psicologia, há crescimento após a superação de uma situação adversa. A pessoa se torna melhor ou mais forte ao se recuperar de um abalo, ou seja, a pessoa cresce, se desenvolve e amadurece (POLETTI, 2007). Há, portanto, que se ter cautela no emprego do constructo de resiliência, pois “a Psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático” (YUNES e SZYMANSKI, 2001, p.6).

Em revisão da literatura, verificou-se que as pesquisas abordam o constructo de resiliência de formas variadas. Alguns teóricos estudaram sujeitos que passaram por adversidades, se abalaram, mas se recuperaram e transformaram as suas vidas (MURPHY, 1987; GROTEBERG, 1999, 2005; CYRULNIK, 2001, 2009; WALSH, 2005). Cyrulnik (2009), por exemplo, retrata a trajetória dos sujeitos investigados a partir do poder fortalecedor da adversidade, da busca por uma alternativa diversa da que até então tinham:

Na escola atual, muitos educadores já não sentem como uma blasfêmia o traço humorístico de uma criança, chegam até a brincar com ela. Às vezes, uma criança infeliz encontra na escola um espaço de brincadeira em que os outros alunos são espectadores de seu pequeno teatro. Essa trajetória de socialização a ajuda a evitar a etiqueta de “vítima” e a comiseração dos adultos. Desse modo, conseguem tecer com seus pares vínculos de afeto e estima.

O pequeno Ludo vivia infeliz em casa entre uma mãe alcoólatra e um pai “que soltava fácil a cinta”. A escola era o único momento de beleza, o único lugar em que falavam gentilmente

com ele. Fazia seus colegas de classe rirem tanto que o seu professor o encaminhou para um grupo de teatro. Hoje, tendo se tornado educador, Ludo explica que, se seu professor o tivesse feito calar, teria suprimido seu mais precioso fator de resiliência e o teria mantido em um mundo em que só havia álcool, tristeza e cintadas (CYRULNIK, 2009, p.47-48).

Porém, outros autores que também estudaram o constructo da resiliência, verificaram que há sujeitos que não se abalaram diante de situações estressantes (ANTONY, 1987a e b; WERNER E SMITH, 1989; MASTEN, 2001; TROMBETA E GUZZO, 2002; BONANO, 2004;). Nesses casos, tem-se na pesquisa de Trombeta e Guzzo (2002) uma importante contribuição. As autoras identificaram em estudo com adolescentes que viviam sob estresse e condições adversas que os seus educadores apontaram muito mais as ocorrências dessas situações do que os seus efeitos sobre os próprios sujeitos investigados.

Há ainda pesquisadores que compreendem a resiliência como um fator que poderá conferir à pessoa em desenvolvimento uma postura crítica perante a sociedade (TAVARES, 2001; GALENDE, 2004; MELILLO, 2004a). Conforme Tavares (2001),

Pessoalmente considero que os sistemas de Educação e Formação do cidadão para a nova realidade social que é a nossa deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um actor ou, o melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e otimização da sociedade em que vive (TAVARES, 2001, p.48).

Cabe também destacar que os estudos sobre a resiliência podem ser compreendidos a partir de três correntes (OJEDA, 2004; FANTOVA, 2008):

- a corrente norte-americana: com ênfase no indivíduo e voltada para o pragmatismo, ou seja, a resiliência é analisada mediante dados observáveis e quantificáveis, com o respaldo da teoria behaviorista;
- a corrente européia: privilegia a interação entre sujeito e o meio, em que a compreensão da resiliência assume uma característica mais

- relativista, considerando a ótica da pessoa, a partir da perspectiva psicanalítica;
- a corrente latino-americana: com enfoque social, preocupada em buscar respostas para o enfrentamento de adversidades pelos sujeitos. É a partir dessa corrente que a presente pesquisa procurará compreender o tema resiliência mediante a perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Essa apropriação do conceito pela área da psicologia é recente. Conforme Tavares (2001), “a resiliência é um conceito novo de uma realidade antiga” (p.43) e começou a ser utilizado desde o final da década de 1970 para se referir à capacidade de resistir, ou seja, à força necessária para a saúde mental (FLACH, 1988). O conceito é agora estudado com uma perspectiva para nos ajudar a compreender como podemos concretizar a nossa necessidade de auto realização mesmo diante das adversidades da realidade (RALHA-SIMÕES, 2001). Assim, a partir de estudos que procuravam investigar os fatores de risco que poderiam comprometer o desenvolvimento humano, passou-se a focalizar os aspectos positivos desse processo:

o enfoque do risco centra-se na enfermidade, no sintoma e naquelas características que se associam a uma elevada probabilidade de dano biológico ou social, [o enfoque da resiliência] mostra que as forças negativas, expressas em termos de danos ou riscos, não encontram uma criança inerte na qual determinarão danos permanentes (MUNIST E COLS., 1998, p. 10).

A diferença entre os dois enfoques é a característica dos fatores que estão envolvidos no processo de desenvolvimento (LUTHAR E ZELAZO, 2003). Nos estudos que abordavam o risco, as influências que podem incidir de forma negativa no desenvolvimento são enfatizadas enquanto que nos estudos sobre resiliência estão presentes as duas dimensões, tanto positiva quanto negativa, enquanto resultados de um desenvolvimento e dos fatores que atuam sobre ele.



Para compreender as influências das adversidades no desenvolvimento e como elas se configuram em risco, deve-se antes comentar sobre os recursos e como estes se caracterizam como proteção.

Os recursos disponibilizados pelo ambiente não necessariamente promovem o desenvolvimento adequado na ausência de mecanismos de risco, mas podem se transformar em mecanismos de proteção de acordo com o significado que assumem dentro de um dado contexto. As condições adversas, podem vir a se constituir em mecanismos de risco, geralmente em situações estressantes, pois devem estar associadas a uma probabilidade aumentada de distúrbio e dependem da suscetibilidade do indivíduo às respostas ao meio.

Portanto, o que é risco em uma determinada situação pode ser proteção em outra. A configuração das respostas do indivíduo às situações da vida depende da interação entre as diferentes variáveis associadas à criança e as condições disponíveis no ambiente (NUNES, 1994; MAGNA, MARTURANO, 1998; OLIVEIRA, 1998; CECCONELO, KOLLER, 2000; YUNES, SZYMANSKI, 2001; SANTOS, 2002;).

Os mecanismos de proteção têm sido definidos como processos que melhoram, alteram ou modificam a resposta de um indivíduo a algum evento do ambiente que predispõe a uma consequência desfavorável (RUTTER, 1985). Tais mecanismos podem não apresentar efeito na ausência de um evento estressor, pois cabe aos mesmos modificar a reação do indivíduo em situações adversas mais do que favorecer diretamente o desenvolvimento normal (RUTTER, 1987). Neste sentido, mecanismos de proteção referem-se a processos mediante os quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo, alterando o percurso de vida do indivíduo (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

Grotberg (2005) diferencia os fatores de proteção dos fatores de resiliência. Enquanto que os de proteção podem neutralizar os riscos, os de resiliência ajudam a enfrentá-los. Cita o exemplo de uma escola em que tem um cartaz, avisando que não aceita pessoas estranhas em suas dependências. Essa situação se caracteriza como uma estratégia de proteção de que as crianças precisam, mas que não deve ser confundida com resiliência, porém se

uma pessoa estranha segue a criança na saída da escola, oferecendo-lhe doces, nesse caso se requer resiliência.

Há pessoas que conseguiram desenvolver habilidades cognitivas, sociabilidade, autoestima, autocontrole, sentimento de eficácia, bom humor, relacionamentos com pessoas significativas, que possuem modelos positivos em quem se espelhar, que tem interesses e *hobbies* variados, tolerância com diferenças individuais, criatividade, avaliação realista e ponderada das situações, habilidade de delimitar objetivos, perseverança, flexibilidade, fé e visão positiva do mundo. Pode-se dizer que essas pessoas, de acordo com Polk, apud Job (2000) desenvolveram fatores de resiliência.

Walsh (2005) conseguiu elencar os fatores de resiliência familiar: sistemas de crença familiar, os padrões organizacionais da família e os processos de comunicação. Grotberg (2005) organizou os fatores de resiliência que estão mais próximos das características dos indivíduos: habilidades interpessoais e de resolução de conflitos, apoio social e força intrapsíquica.

Quanto aos mecanismos de risco estão sendo definidos como características, circunstâncias adversas ou variáveis negativas que tornam o indivíduo vulnerável a obter resultados negativos em seu desenvolvimento, apresentando assim problemas físicos, sociais ou emocionais (RUTTER, 1987; MAGNA E MARTURANO, 1998). Os mecanismos de risco se caracterizam por serem de natureza biológica ou psicossocial, podendo estar relacionados ao indivíduo, à família, à comunidade e às instituições que o rodeiam, considerando neste contexto as transações que ocorrem entre a pessoa e esses ambientes (MRAZEK, HAGGERTY, 1994). Ressalta-se, no entanto, a diferença entre indicadores e mecanismos de risco: os indicadores de risco atuam indiretamente sobre a criança enquanto que os mecanismos têm efeitos diretos. É nessa medida que o risco por ser considerado como fatores gradualmente dispostos desde os mais distais (indicadores de risco sociais como as políticas públicas), os meio-proximais (mecanismos de risco familiares, como clima desarmônico entre os pais) até os mais proximais (mecanismos de risco individuais, como doenças) (OLIVEIRA, 1998).

Murphy (1987) explica que as crianças podem ser mais ou menos vulneráveis aos riscos. A vulnerabilidade é a “predisposição individual para o

desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamento ineficazes em situações de crise” (HUTZ, KOLLER E BANDEIRA, 1996, p.80).

Há uma relação entre as variáveis aqui destacadas, conforme Trombeta e Guzzo (2002) pois “quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade” (p.32).

Estudos identificaram que as pessoas conseguem elaborar estratégias para se adequarem às circunstâncias adversas ou estressantes. Essas estratégias são descritas como *coping* (ANTONIAZZI, DELL’AGLIO E BANDEIRA, 1998). Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006), coping “é um constante processo adaptativo do qual o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as” (p.88).

Cabe esclarecer que coping não deve ser entendido como resiliência. As estratégias de coping integram o processo de resiliência. Nem toda estratégia de enfrentamento é considerada bem sucedida e eficaz e resultará em resiliência.

É a partir da percepção de que crianças expostas ao risco por questões genéticas ou ambientais estavam predispostas a desenvolverem problemas psicopatológicos ou comportamentais que os pesquisadores observaram que havia crianças nesse mesmo grupo que se desenvolviam bem (RUTTER, 1985; MASTEN E COATSWORTH, 1998; MASTEN, 2001; WALLER, 2001; MASTEN E POWEL, 2007). Foi investigando os riscos aos quais a infância estava submetida que o constructo de resiliência começou a ser observado:

quando um grande número de crianças da sociedade deve superar riscos e desvantagens para se tornar competente, torna-se particularmente importante entender como a competência é alcançada em contexto de adversidade (MASTEN E COATSWORTH, 1998, p.205).

Neste contexto, estudar o processo de resiliência pode contribuir para a compreensão de como as crianças conseguem superar as adversidades, enfrentando-as para obter bons resultados quanto ao desenvolvimento (VERONESE, CASTIGLIONI, BAROLA, SAID; 2012).

Em estudo longitudinal desenvolvido por mais de 40 anos, Werner e Smith (1989) conseguiram identificar os fatores que caracterizam adolescentes considerados resilientes: autocontrole, autoconceito positivo, atitude responsável e pró-ativa e envolvimento com fontes de apoio informais. Além de atributos da personalidade, o ambiente e a família no qual esses jovens estavam envolvidos também possuíam características específicas. Na infância destacam-se, entre outros: o número de crianças na família; o espaço de tempo entre os nascimentos dos filhos; a ocupação da mãe, o nível de atenção dispensada à criança pelos cuidadores e o apoio de um irmão. Na adolescência, observam-se: presença de estrutura, regras e coesão familiares; apoio de uma rede multigeracional de familiares e de amigos e um número cumulativo de eventos estressantes crônicos vivenciados na infância e na adolescência. Para as autoras, ser resiliente está relacionado com a capacidade para lidar de modo eficaz com tensões internas provenientes de suas vulnerabilidades, como desequilíbrios de desenvolvimento e sensibilidade incomum, além de tensões externas como doenças e eventos adversos envolvendo a família.

De acordo com Rutter (1985, 1993) a resistência às situações estressantes é relativa e mutável, pois varia de acordo com as circunstâncias que a pessoa está vivendo e com a fase de desenvolvimento na qual se encontra. Assim, a pessoa pode resistir a determinado estresse e não a outro. Aqui é importante esclarecer que entre os anos 70 e 80 os termos “invulnerabilidade” e “resiliência” eram usados concomitantemente, para se referir aos fenômenos relacionados à resistência às adversidades. Mas, o que seria a invulnerabilidade?

O conceito pode ser aplicado àquela criança que se desenvolve bem, apesar de exposta a riscos (GARMEZY, 1989, p.xix). Essa mesma criança pode ser compreendida como vulnerável, pois está exposta aos riscos, mas invencível, pois os supera e mostra um bom desempenho (WERNER e SMITH, 1989). Anthony (1987b) entende tanto a invulnerabilidade como a vulnerabilidade como parte da personalidade do indivíduo.

Nesse sentido, conforme o autor, o termo resiliência é preferível ao de invulnerabilidade, pois é mais relativo, não implica uma resistência absoluta e

inalterável ao estresse e nem se associa a um traço intrínseco ao sujeito. Além disso, um único fator estressante não tem impacto significativo, mas a combinação de dois ou mais estressores poderá reduzir a possibilidade de eventos positivos.

Os achados de Anthony (1987a) também revelam que sociedades, famílias ou indivíduos podem reagir de formas diferentes às adversidades. Em razão desse resultado é que o autor descreveu a analogia das bonecas de vidro, plástico e aço. Cada uma é afetada e reage de forma diversa ao estímulo de uma martelada: a de vidro quebra, causando danos permanentes, a de plástico se abala e sempre deixará evidente algum resquício da experiência, a de aço não se abala, apesar de emitir um som ao ser atingida pelo martelo. Porém, se houvesse algum tipo de proteção entre as bonecas e o martelo, as consequências seriam outras (ANTHONY, 1987b). Conclui-se que o resultado das marteladas nas bonecas varia de acordo com as características e a força aplicada do martelo, com as características e a resistência das bonecas e as variáveis do ambiente que se colocam entre o martelo e as bonecas.

As consequências dos riscos a que as crianças estão expostas variam de acordo com a natureza e a severidade dos mesmos, bem como de acordo com a vulnerabilidade e a resiliência da criança, ou resistência, conforme o autor (ANTHONY, 1987b).

Com o avanço das pesquisas e de acordo com Waller (2001), a resiliência deixou de ser estudada apenas como um traço da personalidade do indivíduo ou estilos de coping, comparando as pessoas entre resilientes e não resilientes, ou seja, como não capazes de resistir e enfrentar as adversidades. Além disso, o conceito estava também associado à compreensão da resiliência enquanto característica mais inata do que adquirida.

Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006), a resiliência pode se entendida como uma possibilidade para qualquer pessoa. Hoje, há uma incidência de estudos que procuram compreender a resiliência como um processo, que se constrói a partir da dinâmica que se estabelece com o meio, ou seja, entre as trocas interativas do sujeito com o contexto. Assim, é no exercício do enfrentamento das adversidades que se estrutura o constructo de resiliência, caracterizando-o como dinâmico, relativo e processual.

Porém, cabe destacar que apesar de muitos pesquisadores enfatizarem essas características da resiliência, ainda há pesquisadores que a entendem como traço da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, a resiliência assume outras características, ou seja, passa a ser compreendida como individualizante, não relacional, determinista, absolutizante, estática e estigmatizada, na medida em que classificará os indivíduos em dois grupos distintos: os que possuem competências para enfrentar e superar as adversidades e os que não são capazes de desempenhar essa tarefa (LIBÓRIO, CASTRO e COELHO, 2006).

Compreender a resiliência enquanto traço do sujeito leva à utilização do conceito de forma substantivada, como ocorre em “nossas resiliências” ou adjetivada, tal como em “crianças resilientes” (RACHMAN, 2008), situação esta não aconselhável, pois não se trata de característica do sujeito.

Bowlby (1990), na sua obra sobre a Teoria do Apego em 1969, utilizou o termo, ao se referir às características da personalidade. Segundo o autor, a resiliência pode surgir mesmo em situações adversas, desde que as experiências positivas promovidas pelos mediadores da criança contribuíam para a formação de uma personalidade saudável, ou seja, advinda de experiências que foram estimuladas e apoiadas por uma mãe cooperativa e pelo oferecimento do senso de dignidade pelo pai. Essas situações poderiam desenvolver o senso de competência da criança e desde que os relacionamentos na família se mantenham favoráveis, esses padrões poderiam não somente persistir mas como também a personalidade poderia se tornar cada vez mais estruturada, para operar de modo controlado, equilibrado e resiliente, mesmo diante de situações adversas.

No entanto, pensando na situação descrita acima, não seria adequado utilizar o conceito de resiliência nessas condições, pois se corre o risco de rotular os indivíduos, atribuindo-lhes uma característica que poderá ser entendida como permanente (MASTEN E POWELL, 2007) ou responsabilizando-os, culpabilizando-os e estigmatizando-os por suas “falhas” (LUTHAR E ZELAZO, 2003). Para essa situação, Junqueira e Deslandes (2003) sugerem: “não podemos falar de indivíduos resilientes, mas de uma

capacidade do sujeito de, em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela” (p.229).

Diante desse contexto, compreender a resiliência como processo, como fenômeno que se constrói a partir das trocas com o meio, é apresentar uma perspectiva amadurecida do conceito, pois considera as variáveis que se inter relacionam nessa dinâmica, conforme Lindström (2001):

Primeiro, fatores relacionados com o indivíduo (genética, idade, fase do desenvolvimento, sexo, constituição, experiência de vida e histórico de vida). Segundo, o contexto (suporte social, classe social, cultura, ambiente). Terceiro, a quantidade e qualidade do evento de vida (se desejável, se controlável, sua magnitude, clusters, duração do tempo e efeitos a longo prazo) (LINDSTRÖM, 2001, p.136).

A resiliência deve ser compreendida, portanto, como processual, dinâmica, passível de transformação se as circunstâncias mudarem. As estratégias para o enfrentamento das situações dependem da própria pessoa, das adversidades e das circunstâncias envolvidas. A forma como se reage aos estímulos do meio depende da suscetibilidade do indivíduo e por este motivo não se pode considerar a resiliência como uma característica fixa. A situação poderá ser ou não estressante para a criança, de acordo com a forma como reage ao meio (NUNES, 1994; MAGNA, MARTURANO, 1998; OLIVEIRA, 1998; CECONELO, KOLLER, 2000; YUNES, SZYMANSKI, 2001; SANTOS, 2002). Se as circunstâncias do contexto alteram, assim também ocorre com a resiliência. Dessa forma, temos que a resiliência não é algo inerente à pessoa, mas é construído, como possibilidade de enfrentamento das condições adversas e que não necessariamente trará o resultado esperado. Cada pessoa obterá um resultado específico, mesmo adversidades semelhantes podem ser enfrentadas de formas variadas, pelos mesmos sujeitos (WALLER, 2001; WALSH, 2005; YUNES, 2006).

Cabe destacar que entre os autores que compreendem a resiliência como processo de enfrentamento, há formas diferentes de pensar: aqueles que entendem o enfrentamento como ajustamento, adaptação da pessoa à sociedade (LUTHAR, 1991; LUTHAR e ZIEGLER, 1991; MASTEN, 2001; MARGALIT e IDAN, 2004), outros que pensam o enfrentamento como

sobrevivência (PINHEIRO, 2004) e aqueles que concebem a resiliência como recuperação, superação e reconstrução (MURPHY, 1987; FLACH, 1991; CYRULNIK, 2003; WALSH, 2005).

Nota-se dois polos de análise para compreender a resiliência: adaptação e superação. De acordo com Brandão (2009):

Consideramos que no polo da adaptação devem ser colocadas as definições da resiliência que entendem o fenômeno de maneira mais próxima à símile do elástico que se estica e volta depois ao que era. Aqui, o sujeito se adaptaria, ajustaria ao impacto de uma adversidade, de riscos ou danos sofridos, podendo ser observado posteriormente em seu estado de desenvolvimento normal, não necessariamente crescendo mais a partir do enfrentamento. Já no polo da superação, estariam as definições de resiliência que compreendem um fenômeno de transformação e crescimento a partir do encontro do sujeito com as adversidades. Nas definições de resiliência classificadas neste último polo, o sujeito abalado não volta a ser o que era, como acontece com um elástico: ele se torna melhor do que antes, mais desenvolvido, mais forte e, talvez, mais preparado para outros enfrentamentos (BRANDÃO, 2009, p.79)

No polo superação, autores como Grotberg (1999, 2005, 2006), Ralha-Simões (2001), Melillo (2004b), Walsh (2005) comentam sobre a transformação ocasionada após a superação de uma adversidade e o conseqüente caráter fortalecedor da experiência. Conforme Ralha-Simões (2001):

Resiliência traduzir-se-ia, por conseguinte, numa capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas subseqüentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e menos vulneráveis em função daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência (RALHA-SIMÕES, 2001, pp.96-97).

Melillo (2004a) nos ajuda a compreender a característica da resiliência enquanto superação e não enquanto elasticidade. O constructo não supõe um retorno a um estado anterior à ocorrência do trauma ou da situação de adversidade.



Assim, a força propulsora que incita a transformação vai além da necessidade de ajustamento do indivíduo (JUNQUEIRA E DESLANDES, 2003). Esse crescimento é produto de um processo de elaboração que é possível a partir do enfrentamento das adversidades (COHLER, 1987; FLACH, 1991; RALHA-SIMÕES, 2001; CYRULNIK, 2001, 2003; ASSIS, PESCE E AVANCI, 2006; LIBÓRIO, CASTRO E COÊLHO, 2006).

Walsh (2005) é mais enfática, ao afirmar que a resiliência se constrói como consequência da adversidade, no momento em que o sujeito se depara com situações estressantes “como os pesquisadores descobriram, a resiliência é forjada pela adversidade, não apesar dela. As crises e as dificuldades da vida podem extrair o melhor de nós quando enfrentamos os desafios” (p.7). A resiliência é para a autora, a resposta à crise e ao desafio.

Destaca-se, conforme já descrito anteriormente, que isoladamente as adversidades não são suficientes para promover a resiliência (ASSIS, PESCE E AVANCI, 2006).

Conforme Luthar (1993), as pesquisas sobre resiliência poderiam se diferenciar em acadêmica, social e emocional. A acadêmica avaliaria as habilidades de resolução de problemas e de elaboração de estratégias para a aprendizagem. A social enfatizaria os estudos sobre senso de pertencimento a um grupo, delinquência e relacionamos íntimos entre outros. Por fim, a resiliência emocional voltaria o foco de pesquisa para a autoestima, o senso de autoeficácia e a capacidade de adaptação, entre outras questões. Interessante destacar que de acordo com o autor, a pessoa poderia apresentar resiliência em uma dessas áreas, mas não em todas e esse fato não exclui a possibilidade de considerá-la em todas as suas dimensões.

Não se deve desconsiderar que há pessoas mais sensíveis, que não conseguem superar as adversidades. Há também aquelas que se abalam menos que as demais, mesmo diante de situações muito estressantes. Anthony (1987b) se referiu a essas últimas como pessoas invulneráveis, ou seja, elas possuem como característica inerente à robustez e uma grande capacidade para lidar com ameaças.

A partir do exposto, tem-se que a resiliência, compreendida enquanto processo que emerge do encontro do indivíduo com a adversidade, provocará

a necessidade de enfrentamento. Aqui, as estratégias de coping atuam, possibilitando superação, crescimento e amadurecimento ao indivíduo.

Com base nesses dados, buscou-se a compreensão das estratégias que as crianças desenvolvem para superar as adversidades. Acredita-se que ao buscar pela compreensão da resiliência enquanto processo, pode-se desenvolver medidas para recuperar e fortalecer crianças em situações fragilizadas.

Considerando os resultados obtidos por Moreira (2006) é possível levantar algumas possibilidades de recursos e de condições adversas que afetam as crianças nos contextos familiares e escolares. Diante desse contexto, quais são as condições de enfrentamento de adversidades pelas crianças? Em que medida o meio no qual convivem possibilita o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de adversidades?

Ao longo dos anos na escola, os alunos são confrontados com um leque de opções cada vez mais difíceis, que se configuram em desafios para os mesmos. A revisão da literatura apontou que há indivíduos que, diante de situações estressantes, são capazes de gerir as suas ações e emoções de modo a potencializar a probabilidade de evitar consequências negativas. Esses indivíduos tendem a mobilizar estratégias de enfrentamento que são mais susceptíveis de produzir um crescimento positivo, apresentando não uma reação estática à adversidade, mas possibilidades de ações e pensamentos diferentes, denotando gestão emocional, canalizando ações para determinados objetivos. Tem-se portanto um importante meio de manutenção do equilíbrio e do senso de perspectiva positiva de vida (MARGALIT, IDAN; 2004). Nesse sentido, esta pesquisa procurou identificar as concepções de crianças, seus responsáveis e seus professores da rede regular de ensino sobre as condições de enfrentamento de adversidades. Dessa forma, contemplou-se uma variedade de eventos estressores e por sua vez, de enfrentamento dos mesmos por crianças do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que foram considerados como sujeitos da pesquisa as crianças que apresentam defasagem escolar tendo como parâmetro o ano

escolar no qual frequenta, são crianças que passam pela escola e não obtêm resultados satisfatórios no desempenho escolar.

## **1.2. A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

A perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano é, conforme apontado por Yunes e Szymanski (2001), a abordagem que poderá contribuir de forma mais satisfatória para o desenvolvimento de uma pesquisa que pretende compreender o universo do conceito da resiliência no campo da educação escolar e da psicologia. A maioria das pesquisas que investiga esse conceito foca na criança e não no contexto do seu desenvolvimento, ou seja, nos ambientes dos quais ela participa, não considerando, portanto, as múltiplas variáveis que recaem sobre a pessoa (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Por considerar as influências de diversos ambientes, pode-se encontrar subsídios para a elaboração de programas de intervenção social, com o objetivo de potencializar as relações entre pessoa e contexto, legitimando o modelo bioecológico de desenvolvimento humano.

Tavares (2001) também defende a abordagem bioecológica como mais favorável para o estudo e a compreensão do conceito de resiliência:

A ênfase em qualquer um dos polos, seja o genético, seja o ambiental, determinará uma tendência que pode ser de extrema importância na questão dos estudos sobre resiliência e sua utilização na definição de políticas públicas.

Em nossa opinião, a perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1976 e 1996) é a abordagem que mais pode auxiliar na compreensão desse fenômeno em sua amplitude e complexidade, visto que procura não só descrever e explicar os efeitos do ecossistema no indivíduo, mas também oferecer subsídios para a elaboração de programas de intervenção social.

Focalizar a questão da resiliência numa perspectiva individual dificulta o desenvolvimento de políticas e intervenções que tenham condições transformadoras do sistema social no sentido de buscar diminuir as desigualdades sociais que consistem em desigualdades de oportunidades de desenvolvimento humano (TAVARES, 2001, p. 42).

Ainda encontramos em Walsh (2005), a compreensão de que o conceito de resiliência é construído em uma rede de relacionamentos e experiências, ao longo da trajetória de vida do indivíduo e entre as gerações. Assim:

São necessárias tanto perspectivas ecológicas quanto desenvolvimentais para se entender a resiliência no contexto social e no correr do tempo. Uma perspectiva ecológica leva em conta as muitas esferas de influência no risco e na resiliência durante o tempo de vida. A família, o grupo de pares, a escola ou os ambientes de trabalho e os sistemas sociais mais amplos podem ser vistos como contextos aninhados para a competência social (WALSH, 2005, p.12).

A Perspectiva Bioecológica é, portanto, um modelo adequado para a compreensão da resiliência, enquanto processo dinâmico e interacional, ou seja, que prima pelas relações estabelecidas entre ambiente e indivíduo em uma relação recíproca.

As pesquisas sobre desenvolvimento humano abordam diversas concepções para explicar a dinâmica das relações sociais e suas possíveis influências sobre os aspectos biológicos e psicológicos. Dentre essas, encontra-se a concepção contextual de desenvolvimento humano, que tem adquirido importância principalmente nas últimas décadas (SIGOLO, 2002), com destaque para a perspectiva bioecológica de desenvolvimento que tem em Bronfenbrenner (1996) um dos seus principais representantes.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano privilegia os estudos em ambientes naturais e analisa a participação da pessoa em diversos ambientes e em contato com diferentes pessoas, compondo díades e tríades.

Um dos fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, conforme essa perspectiva, é a multiplicidade de influências que recaem sobre a pessoa. Pode incidir sobre o curso de vida uma variedade de fatores, que poderão se configurar como influências positivas ou negativas de acordo com as formas como a pessoa reage ao meio. Esta última condição se configura como outro fator dessa perspectiva, na medida em que acredita na bidirecionalidade de influências entre indivíduo e ambiente. São ações mútuas, ou seja, o indivíduo influencia e é influenciado pelo meio.

A realidade não imediatamente presente é apontado como um terceiro

fator da perspectiva. A pessoa pode sofrer influências e influenciar ambientes imediatos, dos quais ela participa diretamente, como ambientes mediatos, dos quais ela não participa ativamente.

Além desses fatores, há que se considerar o reconhecimento de alterações no contexto histórico-social ao longo da trajetória de vida. Nesse sentido, a perspectiva valoriza os processos psicológicos e sua relação com múltiplos ambientes, sem minimizar a importância dos aspectos biológicos durante o curso de vida de uma pessoa.

De acordo com Bronfenbrenner e Ceci (1994) para que a interação entre duas ou mais pessoas seja efetiva, esta deve ocorrer mediante períodos prolongados de tempo, constituindo-se assim em processos proximais. Estes se constituem nos principais mecanismos do desenvolvimento humano, impulsionados no contexto de relações específicas, ao longo do tempo, entre a pessoa e o ambiente.

Os processos proximais são impactados no desenvolvimento em curso por uma intercorrelação de forças, que atuam dimensionando-os. Essas forças compreendem a relação dinâmica interdependente existente entre quatro núcleos distintos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, também conhecido como modelo **PPCT**.

O núcleo **pessoa** refere-se às características biológicas, psicológicas e as formas como cada um reage aos estímulos externos, ou seja, ambientais. Esse núcleo se caracteriza pela composição de três instâncias:

- Demanda: são fatores que incitam ou inibem uma resposta do ambiente, independente da manifestação explícita de comportamentos;
- Disposições: ativam ou impedem o desenvolvimento dos processos proximais. São os comportamentos expressos que incitam respostas do ambiente, alterando-o ou criando-o e conseqüentemente, influenciando o curso de vida da pessoa e
- Recursos do organismo: constituídos das deficiências ou habilidades biopsicológicas. Estes podem influenciar a capacidade pessoal do indivíduo para participar ativamente de processos proximais. Portanto, as

características da pessoa definem em parte o modo como estas irão manter conexão com o processo proximal.

O núcleo **processo** se refere aos aspectos psicológicos da pessoa em desenvolvimento, enfatizando a forma como esta interpreta os fatores considerados importantes em determinado momento da sua vida. Busca-se a compreensão das relações estabelecidas de formas diferenciadas entre indivíduos e ambientes, em um período de tempo específico. Este núcleo representa o elo entre a pessoa e o contexto (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). Para que o desenvolvimento ocorra a pessoa deve se engajar em atividades molares, oportunidade para privilegiar a interação recíproca entre pessoas, objetos e símbolos disponíveis no ambiente, que ao ocorrer em uma base regular de tempo oferece as condições para que estas atividades adquiram um nível e complexidade maior, progressivamente. Assim, os processos proximais podem produzir dois efeitos em direções distintas, como o da aquisição, desenvolvimento, habilidades e capacidades e o da disfunção, evidenciada pela dificuldade de manter o comportamento integrado nos vários domínios (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O núcleo **contexto** descreve e inter relaciona estruturas e processos do ambiente imediato e mediato. Desse modo, o ambiente ecológico constitui-se em uma série de estruturas encaixadas, como as bonecas russas distinguindo-se em termos de sistemas, caracterizam-se por contextos interconectados e hierárquicos, do mais interno para o mais externo. São denominados microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

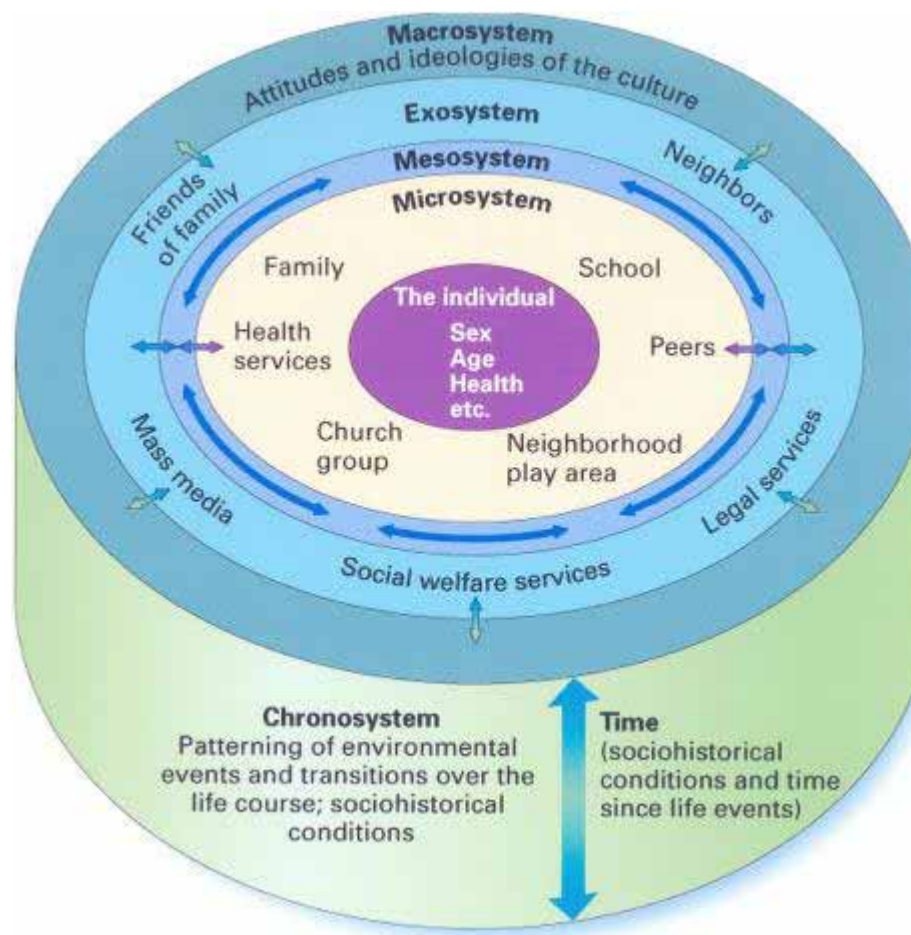
No sistema mais interno, o microssistema, encontra-se a pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, como por exemplo, a família. O seguinte seria o mesossistema, caracterizado pela participação da pessoa em desenvolvimento em dois ou mais ambientes. Pode-se pensar que a transição da pessoa entre vários microssistemas compreende o conhecimento e participação em diversos ambientes: a família, a escola e os vizinhos, por exemplo, consolidando desta forma diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto.

O exossistema, próximo nível na escala hierárquica, consiste em um ou

mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas do qual ela se envolve indiretamente, por exemplo, o trabalho dos pais.

Por fim, o macrosistema referente a todos os sistemas citados acima encaixados, manifestando-se em determinada cultura ou subcultura (BRONFENBRENNER e CECI, 1994; BRONFENBRENNER, 1996; ALVES, 1997).

A seguir, tem-se uma figura que ilustra os modelos ecológicos, tal como pensado por Bronfenbrenner (1996).



Fonte: <http://conelpunoenalto.wordpress.com/>

**Figura 1 – Esquema da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

O último núcleo de análise da perspectiva bioecológica é o **tempo**, também chamado de cronossistema. Compreende a temporalidade, ou seja, na

passagem do tempo ao longo do curso da vida da pessoa e daqueles que a rodeiam, bem como no momento histórico no qual a mesma vive. Os acontecimentos históricos e os da vida cotidiana influenciam o desenvolvimento e modelam a cultura e se caracterizam como de longa duração, na medida em que “permitem examinar a frequência dos efeitos cumulativos de uma sequência de transições ao longo do curso da vida” (STEFANELLO, 2000).

### **1.3.Objetivos**

A pesquisa tem como objetivo geral identificar a interrelação de dimensões pessoais e contextuais que influenciam o desempenho acadêmico de alunos ao longo do segundo e o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Deste objetivo geral, desdobram-se os demais:

- a) Identificar no contexto familiar indicadores dos fatores de risco e de proteção de alunos com baixo desempenho escolar;
  
- b) Identificar nas práticas docentes indicadores dos fatores de risco e de proteção de alunos com baixo desempenho escolar.



## 2. Método

“Eu... algumas letrinhas eu não conseguia ver direito. Eu tenho muita dificuldade para fazer algumas coisas certa... a professora ensina de um jeito e eu faço de outro. Eu tento fazer o certo”. (VANESSA, 8 anos)

Baseado na revisão teórica apresentada, o procedimento de pesquisa identifica as dimensões, os descritores e os indicadores utilizados no estudo e a justificativa da escolha das referidas variáveis. Para isso, resgata-se a definição conceitual destas variáveis, voltadas para o objeto de estudo.

O item 2.1 aborda a natureza da pesquisa realizada neste trabalho, com o objetivo de esclarecer sobre a estrutura do trabalho. Em seguida, no item 2.2, são identificados o universo e os participantes da pesquisa, cujas dimensões, descritores e indicadores da pesquisa são apresentados.

No item 2.3 é apresentado o planejamento dos instrumentos utilizados na pesquisa empírica, com o objetivo de mostrar as condições em que foram aplicados. Posteriormente, o item 2.4 explora a coleta de dados da pesquisa e o subitem 2.5. apresenta o tratamento dos dados desenvolvido para esta investigação. O capítulo encerra-se com a conclusão da metodologia utilizada neste trabalho.

### 2.1 – A natureza da pesquisa

Esta investigação é de natureza descritiva, longitudinal, utilizando métodos quanti e qualitativos. Utiliza a observação, o registro, a análise, a classificação e a interpretação dos fatos ou fenômenos (variáveis), sem a interferência ou a manipulação do pesquisador. Busca portanto a descrição das características de um determinado fenômeno, procurando principalmente as relações que se estabelecem entre variáveis, analisando as características de um objeto de estudo. Para tanto, foram utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevistas e testes.

A combinação de métodos quanti e qualitativos possibilita a obtenção de um conhecimento mais amplo sobre o tema investigado. Os resultados encontrados a partir dos instrumentos quanti e qualitativos convergem,

confirmam e sustentam conclusões, mesmo focalizando aspectos diferentes de uma questão. Eles se completam, compondo um quadro mais completo da situação estudada (FLICK, 2009), demandando do pesquisador o esforço de reflexão para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004).

A interação entre as duas abordagens de pesquisa promove o desenvolvimento da teoria, fomentando um quadro mais geral do objeto de estudo. O método qualitativo deve dirigir o quantitativo e este, por sua vez, resulta no qualitativo, não em um processo linear, mas circular e evolutivo (STRAUSS, 2008; FLICK, 2009). Ou seja, as descobertas qualitativas podem ajudar a interpretar as variáveis levantadas pelos dados quantitativos.

A pesquisa quantitativa apoiou a pesquisa qualitativa, pois ofereceu a oportunidade de triangulação dos dados, contrapondo os dados quantitativos aos qualitativos. As descobertas qualitativas nortearam as descobertas das variáveis que compõem os dados quantitativos (BRYMAN, 1992).

Poucos estudos na área de educação empregam métodos quantitativos. Duas questões precisam ser consideradas no emprego dessa metodologia: números, frequências e medidas possuem propriedades que exigem operações, deixando claro o seu alcance. Além disso, as boas análises emergem de boas perguntas, da qualidade teórica e da perspectiva na abordagem do tema estudado. São essas condições que guiam as análises e interpretações dos dados pelo pesquisador, de acordo com a sua perspectiva teórica (GATTI, 2004).

A pesquisa quantitativa está subsidiada por critérios estatísticos que servem como parâmetro para a definição do universo da pesquisa em questão. Com esse método é possível testar as hipóteses levantadas, fornecendo índices que permitem comparação com outros. Aqui busca-se analisar o comportamento das variáveis individualmente ou associada com outras variáveis com o intuito de identificar características ou fatores explicativos dos fenômenos em estudo. É um método eficiente para traçar um perfil fidedigno de determinada população, caracterizando a sua situação sócio econômica por exemplo (MARCONI, LAKATOS, 2002).

A atenção ao contexto é uma das principais características da pesquisa qualitativa (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Os acontecimentos e os fenômenos dos

contextos investigados não podem ser compreendidos adequadamente se forem separados daqueles: “O fato de que a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada é uma consequência da complexidade destes fenômenos na realidade” (FLICK, 2009, p.23). Os contextos da presente pesquisa são naturais, não foram construídos e nem modificados. As experiências dos sujeitos envolvidos foram entendidas como variáveis intrínsecas aos contextos investigados.

Para este tipo de abordagem nos estudos científicos, é necessário ao pesquisador qualitativo o desenvolvimento de uma sensibilidade que lhe permita, por meio da interação com a realidade, a coleta de dados sobre ela e além disso, o desenvolvimento de um trabalho com caráter interpretativo, ou seja, justificar os achados a um marco teórico e aproximar-se da experiência particular dos sujeitos envolvidos, da significação das suas ações, e não dos seus atos. Não há portanto um instrumento mediador entre o pesquisador e a realidade. É ele quem se relaciona com os sujeitos da pesquisa.

Com a proposta de analisar os participantes em seus contextos de desenvolvimento, fundamentado na perspectiva bioecológica, tem-se nessa abordagem de pesquisa a mais adequada para o alcance dos objetivos pretendidos. A análise quanti-qualitativa dos dados possibilitou a apreensão multidimensional dos fenômenos em seu contexto natural, contribuindo para o estabelecimento de inferências, atribuição dos significados e interpretação do comportamento (BIASOLI-ALVES, 1998).

## **2.2 – O universo e os participantes da pesquisa**

### **2.2.1. A escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

O prédio da escola dispõe de nove salas de aula, um ambiente multimídia (laboratório de informática, de materiais lúdico-pedagógicos e biblioteca), secretaria, sala dos professores, diretoria, gabinete dentário, cozinha e refeitório, cantina, sala de almoxarifado e sanitários para funcionários

e alunos. Há um pátio, coberto para apresentações artísticas e atividades recreativas e uma quadra poliesportiva, também coberta. O prédio da escola é cercado por uma grande área externa, toda gramada.

O Ensino Fundamental de 1° ao 9° anos é a modalidade oferecida na escola, sendo o primeiro ciclo (1° ao 5° anos) no período matutino e o segundo ciclo (6° ao 9° anos) no vespertino. Atualmente há uma população total de mais de 530 estudantes, advindos de famílias de classe média e baixa. Não foram relatados problemas de assiduidade.

No ciclo I, são 15 professores, dentre eles, 11 pedagogos, 2 educadores físicos e 2 licenciados em Arte. 12 são concursados.

Além do diretor, vice-diretora e dos coordenadores pedagógicos, a escola dispõe de secretária, escriturários, auxiliar de biblioteca, auxiliar de serviços gerais, agente de organização e agente de servente escolar.

Os participantes da pesquisa são crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seus respectivos responsáveis e suas professoras<sup>2</sup>. Ou seja, o universo da pesquisa refere-se a um grupo de participantes específicos de uma determinada escola. Assim, buscou-se avaliar as crianças durante o segundo semestre do 2° ano e após um ano, foi reiniciada no segundo semestre do 3° ano, para verificar as estratégias de enfrentamento de adversidades, contemplando, desta forma, os dois anos do ciclo de alfabetização. Foram selecionadas as crianças que possuem problemas escolares, ou seja que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento. Destaca-se que em 2012, a escola possuía duas classes de 2° ano do Ensino Fundamental, sendo uma com 25 alunos e outra, com 23. Em 2013, esses alunos foram para o 3° ano, também divididos em duas turmas, uma com 22 alunos e outra com 20 alunos.

A Tabela 1 apresenta a composição dos participantes:

---

<sup>2</sup> A fim de preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios às crianças, seus responsáveis e professoras.

**Tabela 1 – Composição dos participantes**

<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Número</b>
Crianças	20
Pais e/ou responsáveis	23
Professores	04
Total	47

O Quadro 1 apresenta a caracterização das famílias:

### Quadro 1 – Caracterização das famílias<sup>3</sup>

G	Criança	Idd	Nee	Mãe			Pai		
				Formação	Idd	Profissão	Formação	Idd	Profissão
1	Marcela C8	8		EFI	30	empregada doméstica	EFI	32	Caminhoneiro
	Inácio C15	8		EFI	41	empregada doméstica	EFI	42	Pedreiro
2	André C1	8		EMC	31	auxiliar de enfermagem	EFC	32	porteiro
	Bruna C2	8		ESC	45	Enfermeira	EFC	53	Vendedor
	Carla C4	8		EFC	42	do lar	EFI	40	Funileiro
	Karolina C5	8		EFC	40	serviços gerais	EFC	53	Jardineiro
	Mariana C7	8		ESI	32	Estudante	ESC	38	Advogado
	Sara C9	8		ESC	39	gerente administrativo	ESC	35	Físico
	Vilma C10	8		EMC	35	auxiliar de dentista	EMC	35	Empresário
	Vanessa C11	8		EFC	32	do lar	EFI	35	Pintor
	Janaína C16	8		EFC	34	agente de saúde	EFI	36	Porteiro
	Caio C17	8		EFI	27	empregada doméstica	EFI	36	Pedreiro
	Ester C19	8		EFI	32	do lar	EFI	37	Vendedor
	Túlio C20	8		EFI	48	Costureira	EFC	50	Vendedor
3	Bianca C3	9		EFI	32	Babá	EFI	33	Caminhoneiro
	Marina C6	8	DI	EFI	37	do lar	EFI	48	caseiro de sítio
	Eva C12	8		EFI	29	Vendedora	EFI	38	Vendedor
	Lia C13	8		EMC	38	Vendedora	EMC	42	Policial
	Gustavo C14	8		EFI	40	empregada doméstica	EFC	45	Empresário
	Renan C18	9	DA DF	EFC	27	Vendedora	EFI	31	desempregado

Legenda: G = Grupo; Idd = Idade; Nee = Necessidade educacional especial; DI = Deficiência intelectual; DA = Deficiência auditiva; DF = Deficiência física; E.F.C = Ensino Fundamental Completo; E.F.I. = Ensino Fundamental Incompleto; E.M.C. = Ensino Médio Completo; E.M.I.= Ensino Médio Incompleto; E.S.C. = Ensino Superior Completo; E.S.I. = Ensino Superior Incompleto.

Analisando os dados do Quadro 1 nota-se, quanto à escolaridade dos pais, que grande parte deles possui Ensino Fundamental incompleto: 45% das mães e 55% dos pais e 70% das mães e 80% dos pais relacionaram a

<sup>3</sup> Os critérios para o agrupamento das crianças pode ser compreendido no item 2.5.1.2. Categorias para a análise do TDE, a partir da página 73.

formação ao Ensino Fundamental. A média de idade das mães foi de 35,5 anos e dos pais de 39,5 anos. Quanto ao trabalho, 80% das mães e 95% dos pais exercem atividade remunerada.

É importante esclarecer que durante a coleta de dados, a avó materna de Mariana (C7) esteve presente com a mãe e participou, contribuindo com as informações solicitadas. As avós maternas de Renan (C18) e Ester (C19) compareceram ao encontro marcado com a pesquisadora, representando os pais, pois estes estavam trabalhando.

O quadro 2 revela a composição familiar de cada um dos participantes. As crianças do G1 moram com os pais e irmãos. A mãe de Inácio (C15) casou-se novamente. O padrasto mora com eles.

No G2 a composição familiar se apresenta da seguinte forma: todas as crianças moram com os pais. Os pais de Vanessa (C11) são separados. A maioria das crianças tem irmãos. Mariana (C7) e Vanessa (C11), além dos pais, também moram com as avós.

No G3, Bianca (C3), Marina (C6) e Eva (C12) moram com os pais. Bianca e Eva também irmãos. Marina, além dos pais, mora com a avó. Lia (C13), além da mãe, mora com o padrasto e a irmã. Gustavo (C14) mora com a mãe pois os pais são separados. Renan (C18) mora com a mãe e a avó. O pai abandonou a família.

### Quadro 2 - Composição familiar

Grupos	G1					G2					G3									
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18
Alunos	4	4	3	5	5	5	6	4	4	2	3	4	3	4	5	5	4	4	2	4
<i>Número de pessoas que moram na casa</i>																				
<i>Pessoas que moram com a criança</i>	P	Pd	P	P	P	P	P	P	P		P	P	P	P	P	P				
	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
	I	I	I	I	I	A	I	I	I	A	I	I	I	I	I	A	I	I	I	A

Legenda: M = mãe; P = pai; Pd = Padrasto; I = irmão; A = Avó.



Quanto ao Indicador sócioeconômico, os dados da Tabela 2 revelaram que, quanto ao G1, Marcela (C8) possui mais itens de conforto em casa. No G2, de um modo geral, nota-se que todas as crianças possuem muitos itens de conforto, especialmente Bruna (C2) e Mariana (C7). No G3, Marina (C6) é a criança que possui maior quantidade de itens, seguida por Lia (C13) e Renan (C18). Bianca (C3) e Gustavo (C14) apresentam os menores índices. Pode-se constatar que Mariana (C7), do G2 é a criança que apresenta a maior quantidade de itens de conforto em casa entre todas as crianças do estudo enquanto que Inácio (C15), do G1 apresenta a menor quantidade.

Tabela 2 - Indicador Sócioeconômico

Classes	G1							G2							G3						
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18	
Alunos																					
<i>Itens de conforto na moradia</i>																					
Rádio	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1		1	1	3	
Televisão colorida	1	2	2	4	1	4	5	1	2	2	2	2	2	2	1	3	1	2	3	2	
Máquina de lavar roupa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Telefone	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1						1	
Telefone celular	2	1	4	4	5	4	5	3	3	1	3	2	1	3	3	3	2	2	1	1	
Aparelho de som	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Vídeo cassete/DVD	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Micro ondas	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
TV por assinatura			2	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1					1	
Carro	1		1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1		2	4	2		1	
Moto			1	1		1	2			1						1	1	1		1	
Computador	1		2	2	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2		1	
Total	11	7	18	20	15	16	23	17	15	11	15	10	12	13	8	15	12	14	9	13	

Pontuação: De acordo com o que foi informado pelo entrevistado.

A caracterização das professoras segue no Quadro 3.

**Quadro 3 – Caracterização das professoras**

Professora	Idade	Professora dos alunos	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na escola pesquisada
Maria - 2° Ano A	44	C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19 e C20.	Pedagogia com Pós Graduação em Administração Escolar.	20 anos	6 anos
Andreia <sup>4</sup> - 2° Ano B	36	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11.	Pedagogia com Pós Graduação em Pedagogia Empresarial e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.	15 anos	6 anos
Eliana - 3° Ano A	61	C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19 e C20.	Pedagogia, com vários cursos de extensão oferecidos pela Diretoria de Ensino.	28 anos	17 anos
Fátima - 3° Ano B	46	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10 e C11.	Pedagogia com Pós Graduação na área de Jogos Matemáticos.	30 anos	5 anos

<sup>4</sup> Andreia se afastou por licença gestante no final do mês de março. A servidora pública estadual tem direito a 180 dias de afastamento, garantido pela Constituição Federal (Art. 7º, XVIII, c/c art. 39, § 3º), pela Constituição Estadual (Art. 124, § 3º) e pela Lei 11.770 de 09 de setembro de 2008. Após esse período, Andreia foi contemplada com a licença prêmio. De acordo com o artigo 209 da Lei 10.261/68, o funcionário público estadual tem direito como prêmio de assiduidade, à licença remunerada de 90 dias a cada 5 anos de exercício ininterruptos, em que não haja sofrido qualquer penalidade administrativa. Sendo assim, a professora totalizou 9 meses de afastamento. Ela retornou para a escola em dezembro, já no período de férias das crianças.

Conforme evidencia o Quadro 3, as quatro professoras possuem Ensino Superior Completo, com idade variando entre 36 e 61 anos. Podem ser consideradas experientes em função do tempo de docência de no mínimo 15 e no máximo 30 anos, sendo no mínimo de cinco anos em exercício na escola pesquisada.

A escolha desse contexto se deve a fatores como: a) ser uma escola pública estadual e atender as camadas populares, representativas da maior parte da população brasileira; b) por se constituir em foco de constantes implantações de políticas públicas, fator que favorece a análise das influências que recaem sobre a aprendizagem escolar; c) a menor rotatividade de professores e alunos em função da sua localização, o que permitiria que a coleta de dados se estendesse além de um ano letivo e d) possuir diversos profissionais como: professores, coordenador, diretor, supervisor de ensino, agentes comunitários, estagiários de instituições públicas e privadas que a caracteriza como um espaço favorável para garantir o acesso e a permanência da criança na instituição, além de configurar como recurso para o desempenho acadêmico da criança.

O momento estudado no Ensino Fundamental - segundo acompanhando até o terceiro ano – se justifica por se constituir respectivamente à penúltima e última etapa do ciclo de alfabetização, momento em que os alunos já podem ter adquirido ou não algumas estratégias de enfrentamento para as dificuldades escolares. Conhecer esta etapa oferece direcionamentos para trabalhos futuros que permitam intervir de modo a evitar possíveis defasagens em etapas posteriores da escolarização.

### **2.3 – Os instrumentos**

Foram utilizados oito instrumentos de coleta de dados. Com as crianças, recorreu-se ao Teste do Desempenho Escolar, Sondagem, Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, Entrevistas, Escala Children's Action Tendency Scale e Ficha Individual de Desempenho. Foi adotado com os responsáveis o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, a Escala de Eventos Adversos e a Entrevista. Com as professoras, usou-se a Entrevista.

### **2.3.1. O Teste de Desempenho Escolar**

Considerando o núcleo pessoa, de acordo com a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o Teste do Desempenho Escolar (TDE) pode levantar pistas sobre os recursos que a criança já possui. O Teste foi desenvolvido por Stein (1994) e consiste em uma avaliação das habilidades essenciais para o desempenho escolar, fornecendo indicadores para a idade e o ano cursado pelo aluno. Foi construído para ser utilizado como instrumento de avaliação psicopedagógica individual, psicométrico, indicando as áreas da aprendizagem escolar preservadas ou prejudicadas. Assim, pode-se dimensionar os aspectos da aprendizagem que apresentam dificuldades pedagógicas e/ou didáticas.

É composto de três subtestes: Escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas que são ditadas pelo avaliador contemplando 35 itens), Aritmética (solução oral de três problemas e cálculo de 35 operações aritméticas por escrito) e a Leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas do contexto). Os subtestes possuem uma escala de questões em ordem crescente de dificuldade, que são apresentadas para a criança independente do ano que está cursando. Cada um deles é interrompido pelo examinador quando observa que as crianças demonstram dificuldades na resolução de questões. Dessa forma, o tempo de aplicação pode variar entre 20 a 30 minutos.

O escore bruto de cada subteste e o total são convertidos mediante uma tabela que fornece as classificações superior, médio e inferior para cada ano escolar. Há também uma tabela que indica as médias e os desvios-padrão dos escores brutos em relação ao ano cursado, assim como tabelas de previsão dos escores brutos a partir da idade.

O TDE foi elaborado para a avaliação de estudantes de 2º ao 7º anos do Ensino Fundamental e está respaldado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira.

A escolha da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) para a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos participantes do estudo foi a forma encontrada para garantir a igualdade de parâmetros. Assim,

todos os alunos do estudo foram avaliados da mesma forma, o que poderia não ocorrer caso fosse consideradas as notas fornecidas pelas professoras.

Os resultados são apresentados de acordo com a classificação do desempenho em cada um dos três subtestes da avaliação: Escrita, Aritmética e Leitura e comparados com o escore bruto de cada participante com o esperado para o ano cursado na escola.

### **2.3.2. A Sondagem**

A sondagem consiste em uma atividade de leitura e escrita, bem como de raciocínio lógico matemático. O objetivo é verificar o repertório da criança quanto às habilidades citadas, observando a construção de suas estratégias. Assim como foi apontado acima, considera-se que a sondagem também pode contribuir para a compreensão dos aspectos que envolvem os recursos da criança.

Esclarece-se que a sondagem foi aplicada pelas professoras, nas suas salas de aula, pois compõe parte da rotina de trabalho do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando a criança ainda não está alfabética, a atividade é realizada individualmente. Aqui, o tempo de aplicação também é variável, pois depende da produção de cada criança. No ciclo de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º anos, geralmente as professoras reservam uma aula ou mais para essa atividade, ou seja, de 50 minutos a uma hora e 40 minutos. Enquanto realizam a sondagem com os alunos, na mesa do professor, os demais alunos produzem outras atividades, previamente combinado com a classe.

Esta é uma proposta de avaliação das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, baseada nos estudos de Ferreiro (1981), Ferreiro e Teberosky (1996) e Smole e Diniz (2001). Esse material foi cedido pela direção e coordenação da escola para a pesquisadora. Das cinco sondagens que são realizadas anualmente, foi considerada a última de cada ano investigado.

### **2.3.3. A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem**

A Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) foi proposta por Visca (1987) e se caracteriza como uma investigação do modelo de aprendizagem da criança. É um instrumento de estrutura clínica e o seu objeto de estudo são as manifestações cognitivas e afetivas da conduta de aprendizagem, fornecendo elementos para a reflexão sobre o desenvolvimento e o desempenho acadêmico de crianças nos anos iniciais da escolarização. Conforme a Perspectiva Bioecológica, a EOCA poderá contribuir para o entendimento das questões que envolvem as demandas, disposições e recursos da criança. As demandas dizem respeito às características inatas da criança, influenciando o seu desenvolvimento por agirem sobre as repostas ambientais que ela receberá. Como exemplo, pode-se citar o temperamento da criança. Quanto às disposições, é possível analisar os comportamentos expressos que incitam respostas do ambiente, como curiosidade, elevado nível de auto eficácia e iniciativa. Comportamentos opostos a esses seriam a impulsividade, distração e baixo nível de auto eficácia. Os recursos se referem às características adquiridas ou internalizadas pela criança, como habilidades, conhecimentos e capacidades.

Ainda de acordo com a Perspectiva Bioecológica, é possível analisar como se estabelece os processos proximais, observando os relacionamentos interpessoais, que envolvem a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva.

Para a realização da E.O.C.A., apresentam-se para a criança em fase escolar alguns materiais dentro de uma caixa fechada, de tamanho 30 x 16 cm. Os materiais são: folhas lisas tamanho papel de carta, folha Ofício ou A4, folhas pautadas tamanho pasta única, papel fantasia (cortado em quadrados de 10 x 10 cm, em diversas cores), dois livros de estória (um nível fácil e outro médio), duas revistas, dois lápis novos sem ponta, um apontador, uma caneta esferográfica azul, uma borracha, uma tesoura sem ponta, uma cola, uma régua de 30 cm e cinco marcadores de livro.

A aplicação é individual, dura em média 50 minutos, precedida por uma conversa inicial com a criança. Após, apresenta-se o material da EOCA e solicita à criança o que ela sabe fazer, o que aprendeu e o que as pessoas lhe ensinaram. A seguir, o examinador indica o material da caixa.

O examinador faz algumas intervenções ou manobras para promover uma mudança de postura na criança, caso ela ignore o material ou fique paralisada. As intervenções ou manobras ainda são importantes para facilitar a participação da criança e a transição de uma atividade para outra e podem ser de quatro níveis: a) resposta gestual: o examinador pode acenar com a cabeça, sorrir ou apontar para o material, b) proposição aberta de mostrar outra coisa: solicita-se para a criança outra coisa que ela saiba fazer ou que lhe ensinaram, c) proposição fechada de mostrar outra coisa: o examinador diz a atividade que criança já lhe mostrou e solicita outra que não seja esta e d) modelo de alternativa múltipla: são oferecidas para a criança as propostas de atividades como ler, escrever, desenhar ou algo que ela tenha pensado em fazer.

As sessões foram gravadas em áudio para a sua posterior transcrição. O examinador também faz anotações durante a sessão, sobre o comportamento da criança, para complementar o registro da sessão.

A partir da análise da EOCA (GREENSPAN & GREENSPAN, 1993; WEISS, 2003), é possível apreender dados relacionados às diferentes dimensões do desenvolvimento da criança, tanto em nível descritivo quanto em nível apropriado à idade. Essas dimensões dizem respeito: a) desenvolvimento físico e neurológico: postura, marcha, equilíbrio, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, fala, qualidade e tom de voz, sistema sensorial, bem estar físico geral da criança e variações no nível da atividade; b) humor: expressões faciais, o conteúdo da entrevista e o sentimento subjetivo da criança; c) capacidade para relacionamentos humanos: a interação com o observador, a capacidade para representar ou simbolizar a experiência, criação de pontes lógicas entre diferentes ilhas de comunicação simbólica ou representacional, conteúdos e temas pelos quais demonstrou interesse e expectativas para a idade; d) afetos e ansiedade: raiva, competitividade, inveja, cólera, compaixão, empatia, afeição, carinho, carência emocional, emoções que expressam sentimentos negativos e aquelas denotam anseios passivos (de acordo com a faixa etária da criança, considerando ainda a riqueza, profundidade, estabilidade de afetos, engajamento, iniciativa, utilização de símbolos, o contexto no qual os afetos surgem e os sinais de sofrimento e perturbação); e) uso do ambiente: utilização do espaço da sala, os objetos



inanimados e o próprio espaço; f) desenvolvimento temático: organização, riqueza, profundidade, relevância apropriada à idade e sequência e g) relações subjetivas: esgotamento, frustração, excitação e fantasias.

#### **2.3.4. O Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar**

Elaborado por Marturano (1999; 2006) com o objetivo de obter dados sobre condições relevantes para o desempenho escolar, este instrumento permite a obtenção de informações sobre os vários tipos de recursos materiais bem como de suporte psicológico oferecido pelas famílias aos filhos, durante o período de escolarização.

O roteiro é aplicado sob forma de entrevista semi estruturada, aplicado aos responsáveis pela criança e dura em média de 30 a 40 minutos. O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) é composto por três domínios, que podem contribuir para o desempenho acadêmico, divididos, de acordo com a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano em dois contextos, o microsistema familiar e o mesossistema família e escola.

O microsistema familiar contempla os recursos que promovem os processos proximais e as atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar. Os recursos que promovem os processos proximais são representados pelas atividades de: passeios e viagens; oportunidades de interação com os pais; disponibilidade de brinquedos e materiais que apresentam desafio ao pensar; disponibilidade de livros, jornais e revistas; uso adequado do tempo livre e acesso a atividades programadas de aprendizagem. As atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar dizem respeito às rotinas e reuniões regulares da família e à cooperação da criança em tarefas domésticas.

O mesossistema família e escola contempla práticas parentais que promovem a ligação entre os dois contextos, família e escola e diz respeito à participação nas reuniões e ao acompanhamento das notas.

O escore total corresponde à soma das médias dos escores obtidos nos tópicos do Inventário, sendo essas médias o resultado da divisão do escore em cada uma das medidas pelo número de itens que compõem essa medida.

O Inventário ainda inclui questões adicionais referentes à composição familiar e o indicador socioeconômico que compreende 13 itens de conforto disponíveis na moradia, como aparelhos eletrodomésticos e eletroeletrônicos, computador e veículos, entre outros.

### **2.3.5. A Escala de Eventos Adversos**

Proposta por Marturano (1999), a Escala de Eventos Adversos (EEA) é composta por 36 itens que se referem a eventos estressores que podem ter ocorridos nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. O entrevistador diz à mãe ou ao pai ou outro responsável que vai ler uma lista de situações que podem acontecer na vida das crianças, para que ele informe se alguma delas já ocorreu. Em seguida lê cada item do formulário e pede ao entrevistado que diga se o evento ocorreu nos últimos 12 meses (evento recente) ou anteriormente na vida da criança (evento remoto). O pesquisador preenche cada item com um X na coluna apropriada. Se o evento ocorreu tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, deve-se marcar X nas duas colunas. Atribui-se um ponto tanto para o evento recente e um ponto para o evento remoto, de modo que o escore em cada item pode variar de zero a dois e o escore total, de zero a 72. O tempo de aplicação totaliza, em média, 20 minutos.

Da Escala foram derivados indicadores de adversidades presentes na família, na vida escolar e pessoal da criança, possibilitando, conforme a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, um maior entendimento das questões que envolvem tanto o contexto quanto a pessoa, ou seja, a criança em desenvolvimento. Quanto ao contexto, a Escala traz elementos quanto ao microssistema família e quanto ao microssistema escola.

O microssistema familiar contempla as adversidades nas relações parentais e aquelas associadas às condutas parentais, além de outras. As adversidades nas relações parentais compreendem: “o aumento de conflitos e brigas entre os pais”, “o divórcio entre os pais”, “litígio entre os pais pela guarda da criança”, “litígio entre os pais por causa de pensão”, “segundo casamento da mãe ou do pai”, “separação temporária dos pais” e “abandono da família por

um dos pais”. As adversidades associadas às condutas parentais envolvem “consumo de álcool ou droga pelo pai ou pela mãe” e “problema do pai ou da mãe com a polícia ou justiça”. Outras adversidades familiares dizem respeito ao “acréscimo de terceiro adulto na família”, “aumento da ausência da mãe por oito horas ou mais por semana”, “aumento da ausência do pai por oito horas ou mais por semana”, “gravidez de uma irmã solteira”, “hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais por duas semanas ou mais”, “hospitalização ou enfermidade grave de um irmão da criança, por duas semanas ou mais”, “mudança de cidade”, “nascimento de um irmão”, “problema de saúde mental do pai ou da mãe” e “abandono do lar de um irmão ou irmã após conflitos”. O indicador de Instabilidade Financeira foi obtido a partir da soma dos itens constituídos por: “a mãe começou a trabalhar”, “momentos difíceis do ponto de vista financeiro” e “perda do emprego do pai/mãe”.

Quanto ao microssistema escolar, os indicadores de adversidades contemplam os itens de eventos adversos na vida escolar e os problemas nas relações interpessoais. O primeiro diz respeito à “entrada na escola”, “mais de uma troca de professora no mesmo ano”, “mudança de escola” e “repetência na escola”. O segundo compreende “agressão da professora”, “piora no relacionamento com amigos/colegas” e “suspensão da escola”.

Os indicadores de adversidade na vida pessoal da criança dizem respeito a questões como “aquisição de uma deformidade visível”, “sofrer um acidente e ficar com seqüela”, “hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais”, além das perdas, ou seja, “falecimento de um amigo da criança”, “falecimento de um avô ou avó”, “falecimento de um irmão” ou “falecimento do pai” e “falecimento da mãe”.

### **2.3.6. Os roteiros de entrevistas**

As entrevistas são técnicas de coleta de dados que permitem a busca de informações de forma corrente e imediata com o investigado. Ela permite a interação entre entrevistado e entrevistador, favorecendo os esclarecimentos e o aprofundamento em dada questão (LUDKE e ANDRÉ, 1996; MANZINI, 2003).

É uma técnica que pode ser considerada como uma relação diádica, pois cria uma sociabilidade específica, limitada no tempo e sem continuidade. No início, as pessoas envolvidas nessa díade se defrontam como desconhecidos, mediados por uma alteridade que deve ser superada, objetivando a produção da matéria prima do conhecimento (LUDKE, ANDRÉ, 1986; FERREIRA, MOURA e PAINE, 1998; ROMANELLI, 1998). Neste sentido:

a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada por um objetivo, sendo este objetivo estabelecido pelo pesquisador (MANZINI, 2003, p.13).

Os participantes foram entrevistados individualmente. As entrevistas foram gravadas, com um aparelho digital<sup>5</sup>. Pesquisadores destacam a necessidade e importância de gravar as entrevistas (MANZINI, 1990; BIASOLI-ALVES E DIAS DA SILVA, 1992; HILL E HILL, 2000). Desta forma, simultaneamente, pode-se desfrutar da vantagem da maior preservação possível do discurso dos entrevistados, evitando o seu comprometimento, bem como da própria interação, pela tarefa de tomar nota das respostas.

As entrevistas foram realizadas com as crianças, seus responsáveis e suas professoras, procurando apreender elementos sobre a dinâmica dos microsistema família e escola, bem como das interações que se estabelecem entre eles, ou seja, do mesossistema. É importante esclarecer que com as crianças, foram realizadas duas entrevistas. Na primeira foi utilizada o roteiro “Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades” e durou em média 30 minutos. Na segunda, utilizou-se o roteiro “Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades no 3º ano”. Essa última, de atualização, foi mais breve, com um tempo de duração em média de 20 minutos. O objetivo foi verificar se do 2º para o 3º ano escolar ocorreu algum evento na vida da criança, que pudesse trazer contribuições para a análise do estudo. Com os responsáveis e com as professoras, as entrevistas duraram em média 1 hora e 20 minutos. Com as famílias utilizou-se

---

<sup>55</sup> Gravador digital da marca Sony ICD-PX312.

o roteiro “A escola, a família e as estratégias de enfrentamento de adversidades”. Com as professoras foi utilizado o roteiro “Ambiente escolar e estratégias de enfrentamento de adversidades”.

As entrevistas foram baseadas em roteiro flexível (Apêndice 1), semiestruturado, com a possibilidade dos envolvidos conduzirem a dinâmica, a sequência e o detalhamento das questões. As questões foram abertas, com perguntas simples, o que provocou uma verbalização que expressasse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Seguiu-se um roteiro com questões principais, acrescidas de outras que por ventura poderiam vir a surgir, de acordo com circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990; BIASOLI-ALVES, 1998; LAVILLE, DIONNE, 1999). Diante do consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas possibilitando a preservação dos dados do discurso e o cuidado em garantir a interação entre os envolvidos (BIASOLI-ALVES, DIAS da SILVA, 1992; LUDKE, ANDRÉ, 1996).

Foram realizadas entrevistas piloto com uma criança, sua respectiva mãe e uma professora que não estavam participando do estudo, a fim de garantir a objetividade dos dados e assegurar a validade do instrumento (OLIVEIRA, 2003). Seguiu-se a elaboração dos roteiros dos participantes após a adequação que o teste nos possibilitou. De acordo com Manzini (2003), após a entrevista piloto, é necessária uma apreciação sobre a linguagem empregada e as perguntas realizadas, para analisar a necessidade de alteração ou de incorporação de novas questões ao roteiro.

### **2.3.7. A Escala Children’s Action Tendency Scale**

A Escala Children’s Action Tendency Scale (CATS) avalia concomitantemente e comparativamente três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo. A Escala foi desenvolvida por Robert Deluty (1979, 1981), em sua tese de doutorado. Inicialmente, o autor elaborou 13 situações fictícias, com a descrição de conflitos interpessoais, com conteúdo de provocações, perda, frustração, dentre outros. Em cada situação, o entrevistado é convidado a relatar o que

faria se tivesse vivenciado-a. O autor propôs para cada uma das 13 situações, alternativas de solução de conflitos sociais, sendo uma assertiva, uma submissa e uma agressiva.

Uma forma abreviada do material foi apresentada pelo autor em 1981. Nessa versão, as alternativas e três situações foram excluídas, sendo duas envolvendo conflito com os pais (“exposição à situação que causa desconforto” e “reclamação por excesso de barulho”) e a terceira, relacionada à “acusação de mesquinha pelo colega a quem se negou o empréstimo da lição”.

A Escala permite obter escores de tendências de resolução de conflitos, classificados em agressividade, submissão e assertividade, para cada uma das situações propostas, permitindo determinar qual a predominância de estilos de relacionamento interpessoal para cada indivíduo.

As dez situações descritas na Escala abordam os seguintes conflitos: sofrer provocações de colegas; injustiças de colegas ou pais; sanções dos pais e humilhação pública ou infligida por colegas.

As provocações entre os colegas envolvem situações como: “ser empurrado para fora da fila da cantina”, “ter um pedido de partilha de um doce recusado”, “ser criticado como menos inteligente ou incompetente para participar de um jogo” e ainda “ser atingido por uma bola na cabeça”. Sofrer injustiça pelo colega diz respeito a “ter o livro preferido devolvido danificado” e “ser castigado pelo delito alheio”. Pelos pais, envolve a situação de “ser culpado e castigado por algo que outra pessoa fez”.

Quanto a sofrer sanções dos pais, este envolve “cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV”. Finalmente, a humilhação pública consiste em “ser vaiado e xingado publicamente pelos colegas pelo mau desempenho em um jogo”.

Foi utilizada a versão abreviada do instrumento, para evitar que as crianças fornecessem respostas mais aceitas socialmente, uma vez que a Escala CATS é um instrumento suscetível à desejabilidade social, ou seja, os sujeitos tendem a responder o que lhes parece ser mais aceito socialmente e não o que eles realmente fariam diante da situação. Pensa-se, portanto, que a versão abreviada, com questões abertas pode controlá-la, uma vez que não

exige uma resposta padrão das crianças, mas realmente o que elas fariam diante da situação (ROSSETTI, et al, 2007).

Além da utilização da versão abreviada do instrumento, foram consideradas também as adaptações realizadas no estudo de Vicentin (2009): uma relativa aos sentimentos que foram despertados nos alunos de acordo com os conflitos apresentados e outra referente às justificativas para as suas possíveis ações nas situações. Assim, quanto à primeira adaptação da autora, foi considerada a questão “como você se sentiria?”, pois se acredita que o sentimento pode motivar a ação do sujeito e referente à segunda adaptação, há concordância com a inserção da questão “por que” no final de todas as situações do instrumento, pois a justificativa da ação ajuda a categorizar os estilos de resolução de conflitos (Anexo 1).

A linguagem foi adaptada para os alunos participantes da pesquisa, a aplicação foi individual, em uma sala reservada na escola e durou de vinte a trinta minutos.

A partir da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano, tem na Escala CATS a possibilidade de verificar as disposições do núcleo pessoa, procurando verificar na criança os comportamentos expressos que podem incitar respostas do ambiente.

### **2.3.8. A Ficha Individual de Desempenho**

A Ficha Individual de Desempenho foi elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Anexo 2). Todas as escolas da Diretoria de Ensino da Região onde a pesquisa se desenvolveu a utilizam. A ficha, por modalidade de ensino, é preenchida pelo professor bimestralmente e contempla as seguintes informações: nome do aluno, número de chamada, ano que frequenta na escola, nome do professor, notas e frequência. Além desses dados, há um campo intitulado “Principais dificuldades dos alunos”, em que o professor preenche com dados que dizem respeito à competência pessoal, competência social, competência cognitiva e competência produtiva do aluno.

Ainda há um campo para preenchimento quanto às necessidades educacionais especiais e um outro, com intervenções educativas, com

propostas para o professor e para a escola, bem como para os pais e os alunos.

No verso, a ficha também oferece um campo com observações complementares, um espaço em que o professor pode descrever como o aluno é em sala de aula. Há o quadro de classificação final, ou seja, se o aluno será retido ou promovido e as assinaturas dos responsáveis, professor, coordenador e diretor.

Abaixo, segue quadro síntese com os instrumentos da coleta e as suas relações com a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

**Quadro 4: Os instrumentos da pesquisa e a Perspectiva Bioecológica**

Participantes	Instrumentos	Modelo PPCT	
			Núcleo
Criança	TDE	Recursos da criança	Pessoa
	Sondagem		
	CATS	Disposições da criança	
	EOCA		
	Entrevista	Disposições e recursos da criança	
Responsáveis	RAF	Microssistema familiar Mesossistema familiar e escolar	Contexto
	EEA	Microssistema familiar Microssistema escolar	
		Disposições da criança	Pessoa
	Entrevista	Microssistema familiar Mesossistema familiar e escolar	Contexto
Escola	Entrevista	Microssistema escolar	
	Ficha Individual de desempenho	Mesossistema familiar e escolar	

De acordo com os instrumentos aqui citados, pretendeu-se compor um quadro compreensivo das condições para o enfrentamento de adversidades por escolares dos dois últimos anos do ciclo de alfabetização.

## 2.4 – A coleta de dados

O Quadro 5 apresenta as etapas da coleta de dados.



**Quadro 5 – Etapas da coleta de dados**

1ª Etapa 2º semestre de 2012	1ª fase	Triagem	TDE
	2ª fase	Famílias	Entrevista: A escola, a família e as estratégias de enfrentamento de adversidades RAF EEA
	3ª fase	Crianças	Entrevista: Desempenho acadêmico e as estratégias de enfrentamento de adversidades EOCA Análise da sondagem CATS
	4ª fase	Professoras	Entrevista: Ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento de adversidades
2ª Etapa 2º semestre de 2013	1ª fase	Crianças	Entrevista: Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades no 3º ano Análise da sondagem
	2ª fase	Professoras	Entrevista: Ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento de adversidades Ficha Individual de Desempenho

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa no segundo semestre de 2012, com as crianças, seus responsáveis e professores. A segunda etapa, no segundo semestre de 2013, com as mesmas crianças selecionadas e suas respectivas professoras, ou seja, foi realizado um estudo de seguimento durante um ano letivo, compreendendo o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente, o diretor e a coordenadora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola foram contatados para o agendamento de uma reunião para a apresentação do projeto de pesquisa e anuência para o seu desenvolvimento na referida escola. Cópias dos seguintes documentos foram

entregues: resumo do projeto, explicando todos os procedimentos e objetivos da pesquisa, Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice 2) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o diretor da escola (Apêndice 3). O Termo de Consentimento confere ao sujeito envolvido o direito de ser informado sobre o que será investigado, sobre a natureza da pesquisa e as possíveis consequências do estudo (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Os responsáveis pelas crianças da pesquisa assinaram o referido termo, representando os seus interesses.

O diretor emitiu uma autorização permitindo a realização da pesquisa no estabelecimento (Apêndice 4). Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, com parecer de número 244.615 (Anexo 3).

Foram solicitadas as listas de chamada dos alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental. Constatou-se que havia duas salas de 2º ano na escola, com o seguinte número de alunos:

**Tabela 3 - Configuração dos 2º anos do Ensino Fundamental**

<b>Sala</b>	<b>Professora</b>	<b>Total de alunos</b>
2º ano A	Profª Maria	22
2º ano B	Profª Andreia	20
<b>Total de alunos</b>		<b>42</b>

As professoras dessas salas foram contatadas para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, concordaram em participar da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 5).

Após a verificação do número de crianças matriculadas, organizou-se os Termos de Consentimento para as famílias (Apêndice 6), para divulgação da pesquisa na próxima reunião de pais. Nesta, as professoras concordaram em ceder um espaço de 10 minutos para a pesquisadora esclarecer os objetivos da pesquisa e distribuir os Termos de Consentimento para adesão à pesquisa. Nem todos os pais estavam presentes à reunião e destes, alguns assinaram o Termo.

Um novo contato foi realizado com os pais que não compareceram à reunião e que não assinaram o termo. Nessa tentativa, alguns pais aderiram à

pesquisa, porém, uma terceira e última tentativa foi realizada, com a colaboração da coordenadora do ciclo I, em uma próxima reunião de pais. Esta salientou a importância da pesquisa para a escola e para o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Mais uma vez, notou-se a adesão de novos pais à pesquisa. Portanto, a adesão à pesquisa foi conseguida em reunião de pais e em contato direto, em caso de ausência à reunião.

Dos 42 alunos citados na tabela anterior, 30 pais concordaram em participar da pesquisa. Ressalta-se que duas famílias retiraram o consentimento após assinar o Termo, uma alegando falta de disponibilidade para participar e outra em função de transferência da criança para escola de outra cidade. Nesse sentido, a pesquisa seguiu com 28 alunos. Estes passariam por uma triagem, ou seja, por uma seleção, que consistiria em obter classificação inferior no Teste de Desempenho Escolar (TDE). Segue tabela abaixo:

**Tabela 4 - Configuração dos alunos participantes da triagem dos 2º anos do Ensino Fundamental**

<b>Sala</b>	<b>Professora</b>	<b>Total de alunos</b>
2º ano A	Profª Maria	13
2º ano B	Profª Andreia	15
<b>Total de alunos</b>		<b>28</b>

A partir de então, os pais foram contatados por telefone, para agendamento de dia, local e horário para a aplicação individual do TDE. O local de aplicação foi em uma sala na escola, disponibilizada pela direção. Algumas famílias preferiram receber a pesquisadora nas suas casas.

Após a aplicação em todos os envolvidos para a primeira etapa da coleta, foram selecionados aqueles classificados como inferior no teste, ou seja, considerando os alunos do 2º ano, aqueles classificados com Escore Bruto Total (EBT)  $\leq 86$ . Dos 28 alunos participantes, 1 obteve a classificação total como superior, 7 como médio e 20 como inferior.

**Tabela 5 - Configuração dos alunos participantes dos 2° anos do Ensino Fundamental**

<b>Sala</b>	<b>Professora</b>	<b>Total de alunos</b>
2° ano A	Profª Maria	09
2° ano B	Profª Andreia	11
<b>Total de alunos</b>		<b>20</b>

Selecionadas as crianças participantes da pesquisa mediante a classificação no TDE, um novo contato foi estabelecido com as famílias, para agendamento das entrevistas e aplicação do RAF e do EEA com os pais. Com as crianças, além de uma entrevista, foi planejada a aplicação da EOCA e da Escala CATS. Para a aplicação desses instrumentos, utilizou-se a mesma sala na escola, mas algumas famílias preferiram manter o contato com a pesquisadora nas suas casas.

As professoras também foram contatadas, para a realização de uma entrevista. Andreia, em decorrência do seu afastamento, foi contatada pela pesquisadora e cedeu a entrevista em sua casa, no segundo semestre de 2012. A professora que a substituiu não aceitou participar da pesquisa. Maria, Eliana e Fátima foram entrevistadas na escola, durante os seus horários vagos.

O Inventário de investigação de práticas docentes foi aplicado em uma reunião de Atividade de trabalho pedagógico coletivo (A.T.P.C.). Cada professora recebeu um exemplar e a aplicação foi realizada na presença da pesquisadora, para sanar possíveis dúvidas.

As Fichas Individuais de Desempenho foram cedidas pela coordenação da escola. A análise das mesmas favoreceu o cruzamento de dados encontrados nas entrevistas bem como a obtenção de informações mais detalhadas sobre o desempenho e o comportamento dos alunos.

Destaca-se que as sessões com as crianças, compreendendo entrevistas e aplicação da EOCA e da CATS também foram gravadas. Aqui, a pesquisadora resgatava a atividade já realizada, ou seja, a aplicação do Teste do Desempenho Escolar, o TDE. Perguntava se elas se lembravam daquela situação, mostrava a produção no teste, tecia alguns comentários sobre o desempenho e dava espaço para as dúvidas das crianças. É importante

esclarecer que a pesquisadora procurou manter uma linguagem clara e acessível para a faixa etária das crianças envolvidas.

Após esse contato com as crianças, o gravador era apresentado. Explicava-se a sua função e como ele seria utilizado. Foi permitida a manipulação pelas crianças, a gravação das suas vozes em brincadeiras como cantigas, parlendas, trava-línguas e até simulação de entrevistas com a pesquisadora. O áudio era ouvido e depois, resgatava-se então a proposta inicial do encontro, ou seja, a entrevista e a gravação da EOCA. A maioria das crianças demonstrou curiosidade pelo aparelho. Outras, mais tímidas, disseram que não queriam ou que não precisava ou mesmo não diziam nada. Em um encontro posterior, foi aplicada a CATS.

Além da gravação, a pesquisadora realizou algumas anotações que eventualmente ocorreram durante o contato direto com o entrevistado, como as percepções mobilizadas durante o encontro. Isto significa que a observação e a intuição do pesquisador são fatores importantes para a compreensão do objeto de pesquisa.

Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizados alguns procedimentos. Após o agendamento das entrevistas, os objetivos da pesquisa foram esclarecidos. A seguir, algumas orientações foram passadas quanto à dinâmica das perguntas, a eliminação de eventuais dúvidas e o esclarecimento de que o entrevistado poderia se negar a responder qualquer item bem como interromper a entrevista quando desejasse. Na sequência, o Termo de Consentimento era entregue, esclarecido e um tempo foi concedido para o entrevistado ler o documento, caso julgasse necessário naquele momento. Após a entrevista, os agradecimentos quanto à colaboração e a disponibilidade do entrevistado foram prestados. Dúvidas, sugestões e percepções da pesquisadora foram anotadas.

## **2.5 – Procedimento de análise dos dados**

Os relatos dos participantes foram gravados, transcritos e digitados integralmente e a partir disso elaboradas categorias de análise, resgatadas de estudo anterior, cujas definições se encontram na íntegra (MOREIRA, 2006).

Naquele momento, a pesquisadora, após uma extensa revisão da literatura, identificou variáveis que influenciam o desempenho escolar da criança, via prática e concepção de professoras. Dessa identificação foi possível a construção de um sistema de análise, que somado aos demais instrumentos utilizados, respalda o presente estudo.

### **2.5.1. Categorias para a análise de dados obtidos com os alunos**

A análise do desempenho acadêmico e do comportamento dos alunos será contemplada, além dos dados obtidos com os roteiros de entrevista, com os resultados alcançados pelo Teste do Desempenho Escolar (TDE), pela Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA), pela Escala Children's Action Tendency Scale (CATS), pela sondagem de leitura, escrita e matemática e pelos dados relacionados na Ficha Individual de Desempenho. Esses dois últimos instrumentos, foram respectivamente aplicados e preenchidos pela professora da classe.

Quanto às entrevistas, é importante ressaltar que foram extraídos dos depoimentos excertos que mais se destacaram, independente da frequência com que ocorreram no depoimento dos participantes.

A fim de preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos alunos, seus responsáveis e professoras.

**Quadro 6 – Categorias para a análise de dados obtidos com os alunos**

Estratégias de enfrentamento de adversidades – características da criança			
Estudos	Eixos	Categorias	Instrumento (s)
Deluty (1979, 1981); Ferreiro (1981); Stein (1994); Ferreiro e Teberosky (1996); Visca (1997); Polk, apud Job (2000); Smole e Diniz (2001); Marturano (1999, 2006).	Recursos e condições adversas para o desempenho escolar	Desempenho escolar	Sondagem, TDE, Ficha Individual de Desempenho
		Sociabilidade	Entrevista, EOCA, Ficha Individual de Desempenho
		Autoestima	
		Autocontrole	
		Sentimento de eficácia	EOCA
		Bom humor	
		Relacionamentos com pessoas significativas	Entrevista
		Interesses e hobbies variados	RAF
		Tolerância com diferenças individuais	Entrevista
		Criatividade	EOCA
		Avaliação realista e ponderada das situações	
		Habilidade de delimitar objetivos	
		Perseverança	
		Flexibilidade	Entrevista
		Visão positiva do mundo	
Grotberg, 2005		Habilidades interpessoais e de resolução de conflitos	EOCA CATS
Werner e Smith, 1989		Capacidade para lidar de modo eficaz com tensões internas provenientes de suas vulnerabilidades	EOCA
		Capacidade para lidar de modo eficaz com tensões externas (doenças)	EEA
Moreira, 2006	Concepções	Sobre a escola Sobre a professora Sobre o desempenho acadêmico	Entrevista

### 2.5.1.1. Categorias para a análise dos relatos dos alunos

Mediante o estudo dos relatos, foi possível a estruturação de um grupo de concepções positivas e negativas do aluno sobre o ambiente escolar, divididos em 3 categorias: 1) Concepções sobre a escola, 2) Concepções sobre a professora e 3) Concepções sobre o desempenho acadêmico.

Concepções sobre a escola agruparam relatos referentes às opiniões positivas das crianças sobre a dimensão física e o clima institucional do ambiente escolar, a importância da escola e seus recursos financeiros. Foram incluídos depoimentos que sugerem a preservação e melhor utilização do prédio, assim como melhoras para a merenda escolar. As concepções negativas foram verificadas perante as pesquisas que discorrem sobre os sentimentos de temor e de injustiça, sobre o brincar como recusa ou fuga diante das dificuldades encontradas e sobre os conflitos nos relacionamentos.

Concepções sobre a professora contemplaram depoimentos sobre o que as crianças pensam da competência profissional da docente, bem como sobre como ela trata os alunos. Resgataram ainda nos relatos infantis as deficiências do trabalho docente, a ausência de crença e de amabilidade da professora e as atitudes disciplinares empregadas, bem como as aproximações entre sucesso escolar e prática docente.

Concepções sobre o desempenho acadêmico agruparam depoimentos relativos ao que as crianças pensam sobre estudar, atividades de ensino desenvolvidas na escola e a relação entre sucesso escolar e o esforço do próprio aluno. Ainda buscou as concepções sobre as situações vivenciadas em sala, a ausência do lúdico, o aprendizado de novos conteúdos e as relações entre insucesso escolar com a falta de habilidade e de ausência de auxílio externo.

#### **2.5.1.2. Categorias para a análise do TDE**

Considerando o ano em que as crianças estavam no momento da aplicação do TDE, segue tabela a seguir:



**Tabela 6 – Classificação a partir dos Escores Brutos - 2º Ano**

<b>Escore Bruto</b>	<b>Escrita</b>	<b>Aritmética</b>	<b>Leitura</b>	<b>Total (EBT)</b>
<b>Classificação</b>				
Superior	$\geq 27$	$\geq 14$	$\geq 67$	$\geq 106$
Médio	20 – 26	10 – 13	58 – 66	87 – 105
Inferior	$\leq 19$	$\leq 9$	$\leq 57$	$\leq 86$

A tabela a seguir traz os desempenhos alcançados pelas crianças, a partir de cada um dos subtestes do TDE:

**Tabela 7 - Escores obtidos pelos alunos e classificação correspondente ao ano cursado, nas diferentes áreas do TDE.<sup>6</sup>**

Subtestes	Classificação do desempenho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19*	20		
Escrita	Superior																						
	Médio							20												21			
	Inferior	11	9	0	14	6	0	11		16	17	15	1	8	6	9	12	9	0			12	
Aritmética	Superior																						
	Médio								10						10	12		11					
	Inferior	8	7	0	7	5	2	5		9	9	5	3	8			7		4	5	5	6	6
Leitura	Superior																						
	Médio	65														62							59
	Inferior		32	0	57	32	0	50	55	42	50	32	4	22	21		40	32	0	50			
Total (EBT)	Superior																						
	Médio																						
	Inferior	84	48	0	78	43	2	66	85	67	76	52	8	38	37	83	59	52	4	76			77

\*A criança mudou de cidade.

<sup>6</sup> As crianças de 1 a 11 são da professora Andreia. Os demais, da professora Maria. Essa organização seguirá nas demais tabelas e quadros.

Embora todos os alunos selecionados estivessem classificados como inferior no escore total, foi identificada uma variedade de desempenho intragrupo, por isso optou-se por subdividir os grupos cujos escores nas três áreas do teste fossem aproximadas. Desta forma, foram realizadas, análises individuais do desempenho, de acordo com os critérios do TDE. Optou-se pelas nomenclaturas médio, médio-inferior e inferior. A criança para ser classificada como médio deve ter a seguinte pontuação: na escrita deve ser menor ou igual a 19, na leitura menor ou igual a 57 e na aritmética menor ou igual a nove. Assim a criança para ser classificada como médio-inferior deve obter escore maior ou igual a 9,5; 28,5 e 4,5 respectivamente e aquela que obtiver escore abaixo destes indicadores seria classificada como inferior. Esclarece-se que o termo “médio”, neste contexto da pesquisa, também está vinculado à criança com dificuldade de aprendizagem.

O quadro 7 apresenta a distribuição das crianças de acordo com os critérios estabelecidos.

**Quadro 7: Agrupamento de crianças a partir da classificação no TDE**

Subtestes	Classificação do desempenho		
	G1 (Médio)	G2 (Médio inferior)	G3 (Inferior)
<b>Escrita</b>	<u>C8</u> , C19	<u>C1</u> , <u>C4</u> , <u>C7</u> , <u>C9</u> , <u>C10</u> , <u>C11</u> , <u>C16</u> , <u>C20</u>	C2, C3, C5, C6, C12, <u>C13</u> , <u>C14</u> , C15, C17, C18
<b>Aritmética</b>	<u>C8</u> , C14, <u>C15</u> , <u>C17</u>	<u>C1</u> , <u>C2</u> , <u>C4</u> , <u>C5</u> , <u>C7</u> , <u>C9</u> , <u>C10</u> , <u>C11</u> , C13, <u>C16</u> , <u>C19</u> , <u>C20</u>	C3, C6, C12, C18
<b>Leitura</b>	C1, <u>C15</u> , C20	<u>C2</u> , <u>C4</u> , <u>C5</u> , <u>C7</u> , C8, <u>C9</u> , <u>C10</u> , <u>C11</u> , <u>C16</u> , <u>C17</u> , <u>C19</u>	C3, C6, C12, <u>C13</u> , <u>C14</u> , C18

Tem-se portanto que os grupos ficaram compostos da seguinte maneira:

G1 = C8, C15

G2 = C1, C2, C4, C5, C7, C9, C10, C11, C16, C19, C20

G3 = C3, C6, C12, C13, C14, C18

A única criança que não se enquadrou no critério acima foi C17, pois ela apresentou desempenhos diferentes em todos os testes, ou seja, G1 em Aritmética, G2 em Leitura e G3 em Escrita. A pesquisadora optou por

classificada no G2, pois não atendeu os critérios anteriores e em cada subtete apresentou uma classificação diferente.

### **2.5.1.3. Categorias para a análise da EOCA**

Considerando as dimensões para a observação da criança, foram levantadas as seguintes categorias de análise:

- Temática: envolve o significado do conteúdo das atividades;
- Dinâmica: contempla o comportamento da criança durante a sessão e
- Produto: compreende o que a criança apresentou, de concreto ou não, durante a observação.

Cada uma dessas categorias foram divididas em subcategorias, conforme quadro abaixo:

### Quadro 8 - Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem

<i>Categories</i>	<i>Subcategorias</i>
<i>Temática</i>	fala muito durante a sessão
	fala pouco durante a sessão
	verbaliza bem
	expressa-se com facilidade
	dificuldades para se expressar
	fala de suas ideias, vontades e desejos
	mostra-se retraído para se expor
	fala com lógica e sequência de fatos
	parece viver num mundo de fantasias
	distingue realidade do imaginário
	conversa com a pesquisadora
<i>Dinâmica</i>	o tom de voz é baixo
	o tom de voz é alto
	sabe usar o tom de voz adequadamente
	gesticula muito para falar
	não consegue ficar sentado
	tem atenção e concentração
	muda de lugar e troca de materiais constantemente
	pensa antes de criar ou montar algo
	apresenta baixa tolerância à frustração
	diante de dificuldades desiste fácil
	tem persistência e paciência
	realiza as atividades
	mostra-se desorganizado e descuidado
	tem higiene e zelo com os materiais
	conhece a utilidade dos materiais
	devolve os materiais no lugar
	não guarda o material que usou
	apresenta iniciativa
	ocupa todo o espaço disponível
	possui boa postura corporal
	deixa cair objetos que pega
	faz brincadeiras simbólicas
	expressa sentimentos nas brincadeiras
	leitura adequada à escolaridade
	interpretação de texto adequada
	cálculo adequado à escolaridade
escrita adequada à escolaridade	
<i>Produto</i>	desenha e depois escreve
	escreve e depois desenha
	os desenhos tem forma e compreensão
	não consegue contar sobre a sua produção
	se nega a descrever sua produção
	sente prazer ao terminar sua atividade e mostrar
	demonstra insatisfação com os seus feitos
	sente-se capaz para executar o que foi proposto
	sente-se incapaz para executar o que foi proposto
	os desenhos estão adequados para a idade
	prefere as atividades de construir, montar, criar
	utilizou somente papel e lápis
	executa a atividade com tranquilidade
	há agressividade nas suas produções e comportamentos
	é criativo

Os dados da EOCA serão analisados a partir da incidência das subcategorias, procurando verificar quais são mais frequentes e suas relações com as possibilidades de enfrentamento de adversidades pelas crianças.

#### **2.5.1.4. Categorias para a análise da Sondagem**

Serão verificadas as produções das crianças quanto à superação das fases de escrita (pré silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), fluência em leitura e os conhecimentos de raciocínio lógico matemática (números, operações e resolução de problemas).

#### **2.5.1.5. Categorias para a análise da Escala CATS**

As categorias de análise para os sentimentos exteriorizados pelos alunos nas situações da Escala CATS são:

- Agressiva: enfrentamento com coerção e/ou desconsideração do direito, das ideias e do sentimento do outro;
- Submissa: ausência de enfrentamento. Consideração do direito, das ideias e do sentimento do outro;
- Assertiva: enfrentamento sem coerção. Consideração do direito, das ideias e do sentimento do outro e de si próprio.

#### **2.5.1.6. Categorias para a análise da Ficha Individual de Desempenho**

As categorias relacionadas às principais dificuldades dos alunos diz respeito à:

- Competência pessoal: interesse, concentração, disciplina, autonomia, responsabilidade e auto estima.
- Competência social: participação, relacionamento, cooperação e respeito.

- Competência cognitiva: leitura, escrita, oralidade, compreensão, análise crítica, memorização e operacionalização (raciocínio lógico).
- Competência produtiva: produção em aula, tarefa de casa, organização do material escolar, assiduidade e cumprimento de regras.

Destaca-se que além das observações das categorias acima, foram verificados os registros das professoras, no verso da Ficha, no campo observações complementares. Quanto ao 2º ano, os registros foram das professoras Maria e da professora que substituiu Andreia e no 3º ano, os registros são das professora Fátima e Eliana.

### **2.5.2. Categorias para a análise de dados obtidos com os responsáveis**

A análise do ambiente familiar foi contemplada com a entrevista, com os resultados alcançados pelo Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e com a Escala de Eventos Ambientais Adversas (EEA).

A organização dos dados foi possível a partir da sistematização de categorias, de acordo com a literatura especializada, conforme Quadro 9:



### Quadro 9 – Categorias para a análise de dados obtidos com as famílias

Estratégias de enfrentamento de adversidades – características da família		
Eixos	Categorias	Instrumentos
Recursos e condições adversas no ambiente familiar	1.Organização e rotina da família (MOREIRA, 2006) Padrões organizacionais na família (WALSH, 2005)	Entrevista, RAF
	2.Incentivo para a participação no ambiente familiar (MOREIRA, 2006)	
	3.Comunicação e relacionamentos (MOREIRA, 2006) Processos de comunicação (WALSH, 2005) O nível de atenção dispensada à criança (WERNER e SMITH, 1989)	
	4.Disciplinina (MOREIRA, 2006)	
	5.Contexto ambiental (MOREIRA, 2006) Número de crianças na família; espaço de tempo entre os nascimentos dos filhos (WERNER e SMITH, 1989)	
	6.Apoio nas atividades escolares (MOREIRA, 2006) O apoio de um irmão (WERNER e SMITH, 1989)	
	7.Capacidade para lidar de modo eficaz com tensões externas (WERNER e SMITH, 1989)	EEA
Percepções	1.Percepções positivas e negativas dos pais (MOREIRA, 2006) Sistemas de crença familiar (WALSH, 2005)	Entrevistas RAF

#### 2.5.2.1. Categorias para a análise dos relatos dos pais

Após o estudo das transcrições dos relatos dos pais, as informações foram agrupadas de acordo com as categorias do quadro acima e divididas em dois eixos: o 1º de recursos e condições adversas no ambiente familiar e o 2º de percepções positivas e negativas dos pais.

*1º Eixo de análise: recursos e condições adversas no ambiente familiar.*

O Eixo foi dividido em 6 categorias: 1) Organização e rotina da família; 2) Incentivo para a participação no ambiente familiar; 3) Comunicação e relacionamentos; 4) Disciplinina; 5) Contexto ambiental e 6) Apoio nas atividades escolares.

Organização e rotina da família resgataram depoimentos que apontassem para o incentivo ou não oferecido à criança para que participasse das atividades em casa e o estabelecimento ou a ausência de limites.

Incentivo para a participação no ambiente familiar contemplou relatos de práticas que estimulam os filhos a realizarem atividades dentro de casa, a relatarem as suas experiências e a adquirirem a sua independência fora do contexto doméstico.

Comunicação e relacionamentos identificaram nos relatos, atitudes de esclarecimentos quanto às regras de conduta, se valorizam os bons comportamentos, se demonstram interesse pelas preferências dos filhos e se incentivam a sua independência pessoal. Esta categoria ainda investigou o clima harmônico dentro de casa, entre casal e filhos e ainda entre eles.

Disciplina resgatou o discurso de práticas de estabelecimento e manutenção dos limites, bem como os meios de correção para comportamentos inadequados.

Contexto ambiental analisou, mediante os relatos, as condições socioeconômicas das famílias e suas associações com o desempenho acadêmico.

Apoio nas atividades escolares resgatou depoimentos sobre atitudes de participações nas reuniões e nos eventos da escola, interesse pela vida escolar do filho, incentivos para o estudo, evidências de expectativas pelo desempenho do filho, oferecimento de suporte para a lição de casa, organização do material e hábitos de leitura.

## *2º Eixo de análise: percepções positivas e negativas dos pais.*

O segundo eixo corresponde ao levantamento das percepções positivas e negativas dos pais e permitiu analisar nos depoimentos como os pais concebem o interesse do filho pela vida escolar, as experiências da trajetória escolar do mesmo, o que pensam sobre a professora, a escola e o sistema educacional. Esta categoria de análise ainda verificou a identificação de

percepções negativas, como o desinteresse da criança pela escola, as experiências negativas do filho, a percepção negativa da professora e da escola e as queixas quanto ao sistema educacional.

#### **2.5.2.2. Categorias para a análise dos dados do RAF**

Os dados coletados serão analisados a partir das seguintes categorias:

- **Microsistema familiar:** recursos que promovem os processos proximais e as atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar.
- **Mesosistema família e escola:** práticas parentais que promovem a ligação entre os dois contextos, família e escola e diz respeito à participação nas reuniões e ao acompanhamento das notas.

#### **2.5.2.3. Categorias para a análise dos dados do EEA**

Quanto ao EEA, as categorias que subsidiarão a análise dos dados serão:

##### **A) Contexto:**

- **Microsistema familiar:** adversidade nas relações parentais, adversidade associada às condutas parentais, indicador de outras adversidades familiares e indicador de instabilidade financeira.
- **Microsistema escola:** eventos adversos na vida escolar, problemas nas relações interpessoais

##### **B) Pessoa:**

- **Disposições:** eventos adversos na vida pessoal e perdas.

#### **2.5.3. Categorias de análise de dados obtidos com as professoras**

A análise das práticas docentes será contemplada com a entrevista e com a Ficha Individual de Desempenho. O Quadro 10 apresenta como os dados coletados foram analisados.

**Quadro 10 - Análise de dados obtidos com as professoras**

Estratégias de enfrentamento de adversidades – características da prática docente					
Estudo	Eixo	Categorias		Instrumentos	
Moreira, 2006	Recursos e condições adversas do trabalho docente	Organização do contexto de aula		Entrevistas e Ficha Individual de Desempenho	
		Incentivo à participação do aluno			
		Estratégias para favorecer a aprendizagem			
		Período de adaptação			
		Uso da linguagem			
		Estratégias de disciplina			
		Estratégia de correção			
		Estratégias de avaliação			
	Concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar	Concepções de avaliação			
		Concepções de desempenho escolar	Sistema escolar		
			Professor		
			Aluno		
			Família		

### 2.5.3.1. Categorias de análise dos relatos das professoras

O estudo dos roteiros de entrevistas permitiu a elaboração de dois eixos de análise: o primeiro se refere ao levantamento de recursos e condições adversas do trabalho docente e o segundo diz respeito ao levantamento das concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar.

*1º Eixo de análise: recursos e condições adversas do trabalho docente.*

O eixo foi dividido em oito categorias: 1) Organização do contexto de aula; 2) Incentivo à participação do aluno; 3) Estratégias para favorecer a aprendizagem; 4) Período de adaptação; 5) Uso da linguagem; 6) Estratégias de disciplina; 7) Estratégias de correção e 8) Estratégias de avaliação.

Organização do contexto de aula contemplou relatos referentes à situações que evidenciassem atitudes da professora em conscientizar os alunos da importância do aprendizado, valorizando o conteúdo a ser ministrado. Desta forma, são destacados relatos de práticas docentes voltadas ao planejamento das atividades, ao estabelecimento do conhecimento com outras áreas do saber, à apresentação do roteiro da aula e à sugestão de materiais que possam aprofundar os estudos. Ainda são referenciados depoimentos sobre atitudes docentes que sinalizam dificuldades para articular teoria e prática, relacionar as próprias explicações com as respostas dos alunos e planejar as atividades. Os relatos também indicaram práticas que apontam o estreito cumprimento da transmissão dos conteúdos e o pouco estímulo oferecido ao aluno.

Incentivo à participação do aluno integrou relatos de práticas que incentivam o aluno, como o estímulo à proposição dos próprios questionamentos, a valorização do diálogo em sala de aula, o uso de palavras de reforço positivo, a consideração pelas repostas e experiências dos alunos. Esta categoria de análise ainda ofereceu a possibilidade de investigar atitudes docentes a partir de relatos que sinalizam a falta de incentivo à participação dos alunos bem como a dificuldade para motivá-los.

Estratégias para favorecer a aprendizagem incluíram os relatos docentes divididos em quatro subcategorias: a) Conteúdo e materiais; b) Fatores motivacionais; c) Manejo de sala de aula e d) Envolvimento do contexto familiar.

A) Conteúdo e materiais dizem respeito ao ensino do conteúdo e ao uso de materiais em aula, a partir de relatos que privilegiam o esforço em simplificar a linguagem acadêmica, em adequar o ensino às necessidades dos alunos, em flexibilizar o plano de ensino, em oferecer novas explicações sempre que necessário, em atuar como escriba das crianças e em utilizar materiais concretos e lúdicos. Ainda pode-se investigar relatos que refletem a falta de

adequação do conteúdo à realidade do aluno, bem como a utilização de um plano de ensino inflexível.

B) Fatores motivacionais referem-se aos meios utilizados para motivar os alunos, mediante discursos que sinalizam o trabalho com a autoestima, que acreditam no potencial do aluno, que estimulam a divergência e a criatividade, que estão voltadas para a instalação da dúvida, que consideram a produção bem como a satisfação e as preferências dos alunos. São também buscados indícios de atitudes que enfatizam as dificuldades e que desconsideram o potencial e a produção das crianças.

C) Manejo de sala de aula diz respeito aos depoimentos que evidenciam a atenção oferecida aos alunos, à permissão de auxílio entre os colegas, à participação em conjunto com os alunos nas atividades propostas, ao controle de tempo para a realização dos exercícios, ao manuseio dos materiais a serem utilizados, à exploração das diferenças entre os alunos, ao remanejamento físico da sala de aula e à movimentação da professora pelo espaço da sala. Relatos que sinalizam as formas de lidar com a heterogeneidade dos alunos e com as atividades também são investigadas.

D) Envolvimento do contexto familiar buscou pistas, mediante relatos, de atitudes docentes voltadas para a solicitação de intervenção dos pais ante o processo ensino-aprendizagem e para o oferecimento de suporte aos mesmos. O distanciamento do contexto familiar também é analisado.

Período de adaptação contemplou os depoimentos das docentes que sinalizam a preocupação em informar as crianças sobre o significado de suas ações. Essa categoria ainda procurou pistas, mediante o discurso, do uso de avaliação diagnóstica e de estratégias de recepção no início do ano letivo, bem como se houve mais de uma troca de professoras no mesmo ano.

Uso da linguagem incluiu os depoimentos sobre práticas pedagógicas voltadas para o uso de terminologia adequada e de pausas de silêncios nas

explicações, bem como o senso de humor no trato com os alunos e o incentivo ao hábito da leitura. São também investigados relatos que sinalizam atitudes que comparam o desempenho dos alunos e o oferecimento ou não de estratégias de recompensa associadas ao processo de aprendizagem.

Estratégias de disciplina agruparam relatos sobre práticas docentes preocupadas com o uso de explicações, orientações e negociações em sala de aula. Essa categoria ainda permitiu identificar discursos sobre atitudes pautadas no uso de punição, ameaças, repreensão verbal, falta de negociação e uso de autoridade como forma de desaprovar os alunos.

Estratégias de correção diz respeito aos depoimentos sobre atitudes docentes que valorizam a autocorreção entre os alunos, o acompanhamento constante do desempenho e o uso de *feedback*. Esta categoria também contemplou relatos de práticas que priorizam a correção das atividades pelos mesmos alunos ou apenas na mesa da professora e a acentuação do erro.

Estratégias de avaliação agruparam os discursos sobre práticas voltadas para a orientação, o atendimento aos alunos com dificuldades e a reavaliação da própria atuação. A categoria diz respeito ainda aos depoimentos de atitudes tradicionais e aleatórias de avaliação, que não apresentam critérios ou justificativas ante ao processo.

*2º Eixo de análise: concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar.*

O segundo eixo de análise corresponde ao levantamento das concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar e está dividido em duas categorias: concepções de avaliação e concepções do desempenho escolar.

Concepções de Avaliação contemplaram depoimentos referentes às práticas docentes que se pautam na ênfase e na revisão do processo de

ensino-aprendizagem. Permitiu ainda investigar, mediante os relatos, se há indícios de auto avaliação discente, de consideração pela função mediadora, de programação das atividades, de observação e detecção dos erros e de uso da avaliação como auxílio à prática docente. A ênfase apenas nos resultados e a dificuldade quanto ao processo avaliativo também foram analisados.

As concepções de desempenho escolar foram subdivididas em quatro subcategorias: a) Concepções de desempenho escolar centradas no sistema escolar; b) concepções de desempenho escolar centradas no professor; c) concepções de desempenho escolar centradas no aluno e d) concepções de desempenho escolar centradas na família.

A) Concepções de desempenho escolar centradas no sistema escolar verificaram no discurso das docentes, a presença de concepções que refletem sucesso tais como a frequência à pré-escola, as condições físicas e instalações da escola, o baixo nível de exigência, os recursos humanos da escola, o oferecimento de reforço escolar paralelo e a organização da escola. Os depoimentos também permitiram identificar concepções que refletem fracasso, tais como o fato da criança não ter cursado a pré-escola, a precariedade de recursos na escola, o alto nível de exigência, a burocratização do sistema avaliativo, o reforço escolar paliativo, as falhas na organização da escola e as práticas docentes anteriores.

B) Concepções de desempenho escolar centradas no professor buscaram relatos que se referem à habilidade para ensinar e se relacionar com os alunos, o oferecimento de apoio necessário, a identificação com o trabalho docente, a prática docente bem sucedida, a reflexão sobre a prática, a adequação do material didático, a crítica quanto ao processo de Progressão Continuada e a observação do aspecto psicológico do aluno. A falta de habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, a falta de apoio, a inadequação do material didático e a descrença na função da escola são atitudes apontadas pela literatura como associadas ao fracasso escolar e que



também podem ser investigadas nesse eixo de análise, a partir do discurso das professoras.

C) Concepções de desempenho escolar centrado no aluno permitiram o agrupamento de relatos que associam o sucesso escolar ao esforço, interesse, capacidade intelectual, autoconfiança e maturidade psicológica. As concepções sobre fracasso estão relacionadas à falta de empenho e de interesse, ao baixo nível intelectual, à insegurança, à indisciplina e à imaturidade psicológica. O acerto, nessa perspectiva, estaria associado à sorte ou ajuda externa.

D) Concepções de desempenho escolar centradas na família reuniram relatos que refletem o interesse pela vida escolar do filho bem como às condições socioeconômicas favoráveis. A ausência dessas condições está relacionada com o fracasso escolar.

Considerando os instrumentos citados bem como a proposta de análise dos dados e para a obtenção de uma visão mais completa da realidade, foi utilizada a estratégia de triangulação de dados:

A integração metodológica aumenta ao pretender enfocar a partir de métodos distintos uma mesma parcela, métodos com reconhecida legitimidade para poder captar em parte ou totalmente o objeto de estudo. Pretende-se um solapamento ou convergência dos resultados e reforçar, assim, sua validade. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.44).

A combinação de diferentes métodos, contextos em momentos diferentes no tempo auxilia o tratamento de um fenômeno:

A triangulação consiste mais em uma alternativa para a validação, a qual amplia o espaço, a profundidade e a coerência nas condutas metodológicas, do que em uma estratégia para validar resultados e procedimentos. (FLICK, 2009, p. 361 – 362).

A seguir, o quadro com a proposta de triangulação de dados.



**Quadro 11 - Triangulação de dados**

Categorias	Contextos de desenvolvimento <sup>7</sup>			Tempo
	Microsistema familiar Pais ou responsáveis	Mesosistema família e escola Criança	Microsistema escolar Professoras	
Organização do contexto da aula		Entrevista	Entrevista Ficha Individual de Desempenho	
Incentivo para participar do ambiente				
Estratégias: conteúdos e materiais				
Estratégias: fatores motivacionais				
Estratégias: manejo de sala de aula				
Estratégias: envolvimento e incentivo do contexto familiar	Entrevista, RAF	Entrevista, EOCA		
Uso da linguagem		Entrevista		
Estratégias de disciplina	Entrevista			
Estratégias de correção				
Estratégias de avaliação				
Concepção de avaliação				
Concepção de desempenho escolar	Entrevista			
Concepção da escola				
Concepção sobre a professora				
Organização e rotina da família		Entrevista		
Comunicação e relacionamentos: incentivos				
Comunicação e relacionamentos: habilidade social		Escala CATS		
Comunicação e relacionamentos: relações parentais				
Capacidade para resolver conflitos interpessoais		EOCA		
Autoestima				
Autoeficácia				
Expectativa de futuro		Entrevista		
Mudança de escola		Entrevista		
Repetência na escola	Entrevista, EEA	Entrevista		
Trocas de professoras				

<sup>7</sup> As cores auxiliam na identificação dos instrumentos, por contextos de desenvolvimento. O mesossistema família e escola foi investigado a partir de instrumentos utilizados na família e na escola.

<p>Adversidade associada às condutas parentais: uso de álcool, drogas e envolvimento com a polícia e/ou justiça</p> <p>Momentos financeiros difíceis</p> <p>Hospitalização ou enfermidade séria da criança</p> <p>Criança com deficiência</p> <p>Desenvolvimento neurológico da criança</p> <p>Desenvolvimento físico da criança</p> <p>Acesso à brinquedos e materiais que promovem o desenvolvimento</p> <p>Acesso à livros</p> <p>Ocupação do tempo livre pela criança</p> <p>Horários definidos para as atividades familiares diárias</p> <p>Apoio às atividades escolares</p> <p>Desempenho na matemática</p> <p>Desempenho na escrita</p> <p>Desempenho na leitura</p>				
			Entrevista, EOCA	
		Entrevista		
		Entrevista, RAF	Entrevista, EOCA	
		Entrevista	TDE	Entrevista Sondagem Ficha Individual de Desempenho

Serão triangulados os dados a partir dos dois contextos investigados, ou seja, a família e a escola, no que concerne aos resultados encontrados juntos aos alunos, seus responsáveis e suas professoras. Nesse sentido, o microsistema familiar será analisado a partir dos dados advindos das entrevistas, do RAF e do EEA. As categorias que envolvem o incentivo do ambiente familiar, comunicação e relacionamentos, estratégias de disciplina, correção e avaliação, concepções de desempenho escolar, de escola e da professora, auto estima, auto eficácia, expectativas do futuro, acesso aos livros, os brinquedos que a criança possui bem como atividades que desenvolve fora do horário escolar serão aqui analisadas. A trajetória da escolarização da criança, quanto à mudança de escola, repetência e troca de professores também serão investigados. Há ainda a consideração dos dados que envolvem as adversidades que ocorrem junto aos pais, como uso de álcool e drogas, bem como referente à criança, como hospitalização e enfermidade.

Referente ao microsistema escolar, procurou-se a partir dos relatos das professoras bem como pelo relatório na Ficha Individual de Desempenho e pelo parecer na sondagem a obtenção de dados que dizem respeito à dinâmica da sala de aula, como organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, estratégias que envolvem conteúdos e materiais, fatores motivacionais, manejo da sala de aula, envolvimento e incentivo do contexto familiar, disciplina, correção e avaliação. O uso da linguagem e as concepções sobre desempenho escolar, avaliação e escola, desempenho em matemática, leitura e escrita também foram investigados.

Quanto ao mesossistema família e escola, os dados das crianças nas entrevistas, suas respostas na Escala CATS e sua produção no TDE e na EOCA forneceram elementos para se pensar sobre as suas habilidades sociais, capacidade para resolver conflitos, auto estima, auto eficácia e expectativa de futuro. Ainda foram observadas as adversidades que dizem respeito às condutas parentais, dificuldades financeiras, hospitalizações e enfermidades, desenvolvimento neurológico e físico, bem como o acesso à livros e brinquedos. Os aspectos que envolvem a família e a escola, tais como

a dinâmica da rotina, comunicação e relacionamentos, estratégias utilizadas pelas professoras e o desempenho escolar também foram investigados.

Os dados serão analisados a partir do agrupamento das crianças em grupos distintos de acordo com os resultados alcançados no TDE, conforme já descrito. Assim, consideraremos os seguintes grupos: G1 (médio) = C8, C15; G2 (médio inferior) = C1, C2, C4, C5, C7, C9, C10, C11, C16, C17, C19, C20 e G3 (inferior) = C3, C6, C12, C13, C14, C18.

### **3.Resultados**

“Eu acho que ela sempre procura o conhecimento, não só na escola. Ela procura sempre estar lendo, procura sempre se informar de umas coisas que ela ouve, porque ela é muito atenta. Se eu to conversando com você aqui e ela tá ali, ela tá prestando atenção. Pode não estar diretamente, mas está atenta. Ela sempre quer saber por que aconteceu isso com o fulano e aquilo? Ela sempre quer saber o porquê, ter orientação do porquê que acontece isso, porque que aquilo é daquele jeito”. (MÃE DA ALUNA VILMA)

Primeiramente serão apresentados os dados encontrados com os alunos, seguido pelas famílias e por fim, com as professoras. Quanto aos alunos, os dados dizem respeito às concepções, ao desempenho acadêmico (contemplando o TDE, a sondagem de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e a ficha individual de desempenho), as características dos alunos e as tendências para a resolução de conflitos. Referente às famílias, serão apresentados os dados quanto às concepções, aos recursos do ambiente familiar e aos eventos adversos. Quanto às professoras, serão apresentados os dados que envolvem as concepções.

#### **3.1. Alunos**

##### **3.1.1. As concepções dos alunos**

As concepções dos alunos são apresentadas mediante as respostas mais relevantes sobre situações que envolvem sociabilidade, autoestima, autocontrole, sentimento de eficácia, relacionamentos com pessoas significativas, tolerância com diferenças individuais, visão positiva do mundo e as concepções positivas e negativas quanto a escola, a professora e o desempenho acadêmico. É importante destacar que foram consideradas as respostas advindas dos dois roteiros de entrevistas aplicados, ou seja, do roteiro Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades e do roteiro Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades no 3º ano.

## Alunos do G1

Quanto aos alunos que contemplam o G1, ou seja, Marcela (C8) e Inácio (C15), os relatos mostraram que as duas crianças reconhecem os seus erros e refletem sobre as próprias atitudes:

Em casa não pode gritar, não pode ficar falando de noite, tem que dormir para ir para a escola e não pode fazer arte. Eu não obedeco muito... Apanho e fico de castigo. Na classe, não pode falar, não pode gritar, ficar correndo. Também não obedeci muito e aí a professora contou tudo para a minha mãe. Apanhei e fiquei de castigo, só. A professora e meu pai e minha mãe ensinam as regras. Marcela (C8)

Quem não obedece na escola vai para a diretoria. Eu fui para a diretoria no ano passado. Briguei no recreio. A professora disse pra mim que era uma falta de vergonha. Na minha casa, a minha mãe bota de castigo. Ela me deixa de castigo quando eu demoro pra tomar banho ou quando eu me sujo muito. Me deixou sem jogar vídeo game e sem brincar. Inácio (C15)

Marcela e Inácio apresentaram divergências quanto à concepção sobre a escola. Enquanto Marcela fez referência ao espaço físico e atividades recreativas, Inácio associou a escola ao estudo:

Acho muito legal, porque tem recreio, tem muito espaço para correr e brincar. A escola serve para estudar. Marcela (C8)

A escola serve para estudar. Inácio (C15)

Marcela (C8) mostrou durante a entrevista baixo sentimento de eficácia, com dificuldade para reconhecer o que sabe fazer:

Não sei dizer. Marcela (C8)

Além disso, exteriorizou, com muita emoção o relacionamento com as pessoas significativas, sinalizando o sofrimento com a morte delas:



Eu tenho medo de tráfico... por que eles fazem mal às pessoas, fazem as pessoas morrer...quem você mais gosta (*falou com a voz embargada*). Meu tio e minha tia morreram, faz tempo. Foi em Minas, não lembro o nome da cidade. Eu gostava muito deles. Marcela (C8)

Na entrevista com Inácio, ficou evidente aspectos sobre a sociabilidade:

Tenho muitos amigos: Guilherme, Gabriel, Kaique, Fernando...são amigos da sala e da rua. Inácio (C15)

Inácio comentou sobre as suas qualidades:

(Silêncio). A bondade e...ah, a bondade... e estudioso. Eu aprendia. Aprendi muitas brincadeiras. De lição? De lição eu aprendi continhas de vezes, de multiplicação, de produção, muitas coisas de matemática e de escrita e uma tarefa lá que eu não lembro o nome.

Mas não deixou de reconhecer os seus erros:

Eu sou faladeiro, brincalhão.

Pelos relatos apresentados quanto ao G1, Marcela (C8) e Inácio (C15) são crianças que reconhecem os seus erros e que refletem sobre as suas qualidades. As divergências sinalizadas foram quanto à concepção da escola.. Além disso Marcela demonstrou baixo sentimento de eficácia, dificuldade para reconhecer o que sabe fazer e evidenciou muita emoção ao falar das pessoas significativas para a sua vida. Inácio ressaltou o número de amigos que possui, destacando que não são só da sala de aula mas como também do bairro.

## **Alunos do G2**

Durante as entrevistas, a maioria dos alunos desse grupo mostrou que possui vários amigos, da escola e do bairro. Entre os relatos, encontra-se:

Eu tenho amigos. A classe inteira. Tem a vizinha também, irmã de um colega do meu irmão, que joga futebol com ele. Carla (C4)

Tenho muitos amigos: Arthur, Isabela, Alex, Kauã, Pedro, Duda, Duda, Duda... são da escola. Perto de casa eu só tenho dois: Isis e Maria Clara. Eu confio neles. Bom... a gente não conta segredo...a gente não tem muito. Sara (C9)

Ester (C19) apresentou um relato mais detalhado da relação que possui com as amigas:

Tenho amigos, mas meninos não, pelo amor de Deus! Tenho amigas meninas: Julia, Vitória, a Vitória minha prima... Eu confio nelas, mas só que elas nunca confiaram em mim. Elas tinham outras amigas, de outras séries. Levavam batom e eu queria brincar, mas elas não deixavam. Aí eu parei de ser amigas delas. Aí elas viram outro dia que eu estava fazendo lição aí elas vieram e pediram desculpas, por toda culpa que me fizeram... me ignoraram...enfim...elas agora continuam sendo as minhas amigas. Se elas quiseram se exhibir com o batom delas, eu deixo elas se exibirem. Depois sentiram saudades de mim e depois foram pedir desculpas.

Várias respostas surgiram quando as crianças eram interrogadas sobre as suas qualidades. A maioria delas soube reconhecer o que possui de bom:

A pureza. Minha mãe sempre falou que sou gentil... ser gentil é ajudar um ao outro. Janaína (C16)

Fé. Fé eu acho que é quando você acredita em alguma coisa, como em Deus. Ester (C19)

Eu tenho... um pouco de paciência... Túlio (C20)

Mariana (C7), porém mostrou indecisão:

Não tenho nada de bom. Só ajudo as pessoas.

Os alunos relataram eficácia na realização de algumas tarefas:

Aprendi a fazer continhas. Acho que melhorei bastante. Bruna (C2)

Não peço ajuda pra ninguém. Eu sei fazer todas as lições. Eu penso da minha cabeça porque as pessoas não podem falar o resultado. Mariana (C7)

Já fui bem em jogos que a professora deu, na Educação Física. Caio (C17)

Quanto ao relacionamento com pessoas significativas, Ester (C19), conforme já apontado anteriormente, foi mais específica ao responder para a pesquisadora:

Na minha casa eu nem sei... a minha mãe nem fala comigo direito... fica só limpando a casa, nem fala comigo. Meu pai trabalha e conversa comigo. A minha mãe também, mas eles não brincam comigo. Falam, mas não brincam. Queria ter irmão. Os meus primos não brincam comigo. Os mais velhos nunca brincam com os menores.

Os alunos também mostraram tolerância com as diferenças individuais:

Já ajudei o Pablo, que estava muito atrasado na lição. Fui lá e dei dicas, na lição de matemática. Ajudei ele a fazer 100 mais 100. Dei a dica, mas não falei a resposta: "guarda o 100 na cabeça e conta mais 100". Caio (C17)

André, Janaína e Túlio evidenciaram expectativas quanto ao futuro. Eles já possuem preferência por uma profissão:

Eu quero ser bombeiro, pra pode salvar as pessoas, tirar o fogo. André (C1)

Professora ou veterinária. Gosto dos animais e gosto da profissão de professora porque elas ensinam as pessoas. Janaína (C16)

Arqueólogo. Eu quero ver os animais de perto. Eu gosto muito de animais. Túlio (C20).

Quanto à escola, a maioria dos alunos desse grupo a associou com a aprendizagem. Dentre os relatos, destacam-se:

Muito legal porque tem recreio, educação física, arte, tem muita coisa para aprender. Escola serve para estudar. André (C1)

É uma escola boa. Aprendi muita coisa que não tinha aprendido na outra escola. A escola serve para estudar. Bruna (C2)

Eu gosto da escola. A escola serve para estudar. Ela também tem atividades à tarde, como curso de computação. Karolina (C5)

Gosto daqui. Gosto de ver as árvores. Aqui é muito bonito de se ver. Gosto também de estudar aqui. A escola serve para aprender. Também serve pra gente aprender mais sobre algumas coisas, se exercitar, nas aulas de educação física. Ester (C19)

Legal, eu aprendi um monte de coisas: matemática, português, física, artes. De português “nóis” aprendeu algumas redação, histórias em quadrinhos e escrever umas cantigas. Acho tudo legal aqui. Não tem nada que eu não goste. A escola serve para aprender, fazer novos amigos e só. Túlio (C20)

Janaína associou a escola às possibilidades para brincar:

Eu gosto da escola e o que eu mais gosto na escola é de poder brincar com os amigos. Janaína (C16)

Referente à professora, as opiniões divergem. Alguns alunos citaram práticas coercitivas e punitivas da professora.

Ela ficava brava e passava mais uma lição. André (C1)

Fica de castigo, sem mexer no computador. A professora ensina que quem ficar quietinho, sai de férias. Karolina (C5)

Era super brava para ensinar. Ester (C19)

Outros ressaltaram a ajuda que a professora disponibiliza e as práticas de ensino.

Peço ajuda para a professora, para ver se tá certo ou errado. A professora ajuda e eu entendo. Karolina (C5)

Quando eu cheguei aqui, a professora começou a explicar tudo... os sinais, as horas, tudo. Aí eu aprendi as regras. Sara (C9)

Procuro a professora. Ela me ajuda. Eu tava fazendo uma lição que ainda não tinha passado. Ai eu falei: “professora você me ajuda a fazer essa lição que eu não to conseguindo?” Aí ela foi lá e me ajudou. Ester (C19)

Eu peço ajuda para um amigo, mas antes pergunto para a professora se pode.  
*E ela deixava?*  
 Deixava.  
 E também o meu amigo estava com um pouco de dificuldade. Eu perguntei para a professora se podia ajudar e ela deixou. Túlio (C20)

Sobre o desempenho acadêmico foram verificados relatos que evidenciam que os alunos concebem a necessidade de completar os estudos como importante para um futuro bem sucedido:

Meu pai quer que eu aprenda... que quando eu crescer, eu vou para a faculdade e vire veterinária. Carla (C4)

A professora e a minha mãe, elas querem que quando eu crescer, elas querem que eu tenha um futuro melhor. Ester (C19)

Foram notados também relatos de valorização das atividades escolares:

A escola serve para aprender. Carla (C4)

Eu sou quietinha e fazia as lições. Consegui aprender dezena, centena, operações de matemática como dividir, vezes. Medir um monte de coisa. Sara (C9)

Eu quero ser professora... porque elas ensinam as pessoas. Janaína (C16)

Sara reconheceu a sua habilidade e o seu esforço no estudo:

(...) tem lição de casa que às vezes é difícil e eu consigo fazer sozinha. Sara (C9)

A dificuldade para aprender conteúdos novos foi referenciada:

Eu... algumas letrinhas eu não conseguia ver direito. Eu tenho muita dificuldade para fazer algumas coisas certa... a professora ensina de um jeito e eu faço de outro. Eu tento fazer o certo. Vanessa (C11)

Quanto aos relatos dos alunos do G2, nota-se que a maioria mostrou que possui vários amigos e sabem reconhecer as próprias qualidades. Os alunos relataram eficácia na realização de algumas tarefas e mostraram tolerância com as diferenças individuais. Quanto à escola, a maioria dos alunos desse grupo a associou com a aprendizagem, valorizando as atividades escolares. As opiniões divergem com relação à professora, alguns alunos citaram práticas coercitivas e punitivas e outros a ajuda que esta disponibiliza e as práticas de ensino empregadas.

Sobre o desempenho acadêmico foram verificados relatos que evidenciam o quanto os alunos associam o estudo a um futuro bem sucedido. Especialmente André, Janaína e Túlio evidenciaram preferência por uma profissão.

Ester (C19) afirmou que só tem amigas e que a relação não é de confiança. Comentou que a mãe não conversa com ela pois está mais preocupada com a organização da casa. Tanto a mãe quanto o pai não brincam com ela, nem os primos. Ester relatou que não tem irmãos e que portanto, não tem com quem brincar.

Mariana (C7), porém mostrou indecisão quanto às suas qualidades. Disse a princípio que não tem nada de bom, mas que ajuda as pessoas. Além disso, a aluna demonstrou, em outro momento da entrevista, auto eficácia. Mostrou-se determinada a realizar as atividades escolares sozinha, sem a ajuda de outras pessoas.

Sara (C9) reconheceu a sua habilidade e o seu esforço no estudo enquanto que Vanessa (C11) a dificuldade para aprender conteúdos novos.

### **Alunos do G3**

Quanto ao sentimento de auto eficácia, Eva (C12) e Renan (C18) apontaram questões que se relacionam à escola:

Eu sei escrever, ler... poucas coisas. Em casa, escrevo algumas coisas em um caderninho. Faço pesquisas no tablet. Eva (C12)

Ajudo a fazer problema de matemática e lição. Renan (C18)

Os relatos demonstraram com quem as crianças possuem contato mais frequente, acompanhando-as nas principais atividades do dia, auxiliando-as nas dificuldades. Geralmente apontaram os pais, em casa e a professora ou os amigos, na escola. O relato de Lia (C13), no entanto, chamou a atenção: “Em casa, quem me ajuda muito é papai”. Segundo a família, é como ela chama o padrasto.

Os alunos desse grupo demonstraram disponibilidade para ajudar os colegas da classe. Eva relatou como ajuda os amigos e porque fazem isso:

Ajudo o Renan e a Ane, que tem dificuldades. Ajudava na aula de arte. Eva (C12)

Gustavo (C14) comentou: “Se eu consigo fazer, tento ajudar o amigo.”

As expectativas sobre o futuro mostraram que a maioria deles já tem preferência por uma profissão no entanto, o relato de Bianca (C3) mais uma vez chamou a atenção. Diante da pergunta “O que quer ser quando crescer”, a aluna disse “nada”.

Quanto às concepções que envolvem a escola, duas crianças a associaram com as atividades de Educação Física, Gustavo (C14) e Renan (C18). Marina (C6) e Lia (c13) evidenciaram nos relatos a associação da escola com a cantina:

Legal. A cantina é o lugar mais legal. Sem ela não seria legal. Mas com a reforma, ela fechou.  
*Como você fez diante desse “problema”?*  
A minha mãe e o meu pai fazem comida e eu trago para a escola. Lia (C13)

Bianca (C3) e Eva (C12) disseram que a escola serve para estudar e que ela é boa porque a professora é boa.

Quanto à professora, foi feita referência à sua amabilidade e competência profissional:

(...) a professora é muito legal. Conversa... Eva (C12)

A escola é boa, porque a professora é boa. Bianca (C3)

Foram sinalizadas a disponibilidade da professora para ajudar e a permissão para que o aluno sente com outro com maior facilidade para auxiliá-los nas atividades de classe:

A professora falou para eu ajudar a Carla e eu ajudei. Marina. (C6)

Ela fala para eu sentar junto com a Vilma, para ela me ajudar. Eva (C12)

Gustavo citou os incentivos que já recebeu para a aprendizagem:

A professora falou que eu tenho que tentar o máximo possível para fazer. Gustavo (C14)

Quanto ao desempenho acadêmico, Eva e Renan evidenciaram a valorização das atividades escolares:

Quero continuar na escola, para aprender a ler e a escrever. Eva (C12)

Eu quero aprender a ler e a escrever. Renan (C18)

Dos seis alunos desse grupo, quatro apontaram práticas coercitivas como medida disciplinar da professora:

A professora briga. Bianca (C3)



A professora coloca de castigo. Um dia a Vanessa foi no banheiro dos homens, fez xixi, deu descarga e quando voltou para a sala, a sala estava trancada. Ela bateu na porta, mas começou a aula e a professora não gostou. Ela foi no banheiro e não avisou a professora. A professora colocou de castigo, dentro da classe, em um cantinho. Marina (C6)

A professora colocou como regra ficar quieto e ouvir quando ela está falando. Ela colocava de castigo, deixava sem recreio quem não obedecia Lia (C13)

É muita regra: não falar palavrão, não puxar o cabelo dos outros. Comigo, a professora colocava atrás da porta ou brigava. Essas e outras regras são da classe. Gustavo (C14)

Bianca (C3) disse que não sabe fazer nada, mesmo após a insistência da pesquisadora. Marina (C6) reconheceu a sua dificuldade, mas também algumas das suas habilidades: “Eu não sei fazer nada, mas alguma coisa eu sei fazer: lavar a louça, enxugar e lavar roupa”. Os demais alunos desse grupo associaram as suas habilidades às atividades domésticas, ou seja as competências e habilidades não estão voltadas para a dimensão escolar, do conhecimento formal.

As crianças desse grupo apontaram os pais, em casa como as pessoas que acompanham as suas atividades escolares e a professora ou os amigos, na escola. Também demonstraram disponibilidade para ajudar os colegas da classe. A maioria dos alunos sinalizou que já possui preferência por uma profissão com exceção de Bianca (C3) que se mostrou muito desmotivada. Marina (C6) reconheceu suas dificuldades e suas habilidades e os demais alunos associaram as suas capacidades às atividades domésticas.

Quanto às concepções que envolvem a escola, duas crianças a associaram com as atividades de Educação Física, Gustavo (C14) e Renan (C18). Marina (C6) e Lia (C13) evidenciaram nos relatos a associação da escola com a cantina. Bianca (C3) e Eva (C12) disseram que a escola serve para estudar e que ela é boa porque a professora é boa.

Quanto à professora, foi feita referência à sua amabilidade e competência profissional, à sua disponibilidade para ajudar e a permissão para que o aluno sente com outro com maior facilidade para auxiliá-los nas

atividades de classe. Dos seis alunos desse grupo, quatro apontaram práticas coercitivas como medida disciplinar da professora.

Quanto ao desempenho acadêmico, Eva e Renan evidenciaram a valorização das atividades escolares. Quanto ao sentimento de auto eficácia, os dois apontaram questões que se relacionam à escola. Bianca (C3) não soube dizer algo que sabe fazer ao passo que Marina (C6) reconheceu suas habilidades e dificuldades e os demais alunos, associaram a competência à capacidade para realizar atividades domésticas.

### **3.1.2.Desempenho Escolar**

Conforme descrito no método, o desempenho escolar das crianças foi avaliado através do TDE, da sondagem e da Ficha Individual de Desempenho.

#### **3.1.2.1.Teste do Desempenho Escolar**

As informações referentes aos resultados do Teste de Desempenho Escolar encontram-se na Tabela a seguir, que traz os resultados individuais dos alunos no TDE.

Tabela 8 - Escores obtidos pelos alunos nos subtestes do TDE

Subtestes	Classificação do desempenho	G1			G2										G3								
		8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18		
Escrita	Superior																						
	Médio	20											21										
	Inferior		9	11	9	14	6	11	16	17	15	12	9		12	0	0	1	8	6	0		
Aritmética	Superior																						
	Médio	10	12									11								10			
	Inferior			8	7	7	5	5	9	9	5	7		5	6	0	2	3	8			4	
Leitura	Superior																						
	Médio		62	65																			
	Inferior	55			32	57	32	50	42	50	32	40	32	50	59	0	0	4	22	21	0		
Total (EBT)	Superior																						
	Médio																						
	Inferior	85	82	84	48	78	43	66	67	76	52	59	52	76	77	0	2	8	38	37	3		

De acordo com a tabela, nota-se que há crianças com desempenho aquém do esperado para o ano cursado. Os alunos do G1 obtiveram a classificação de nível médio em dois subtestes: Marcela (C8) em escrita e aritmética e Inácio (C15) em aritmética e leitura.

Três alunos do G2 se classificaram como nível médio em um subteste: André (C1) em leitura, Caio (C17) em aritmética e Ester (C19) em escrita. Um aluno do G3, Gustavo (C14) se classificou como médio em aritmética.

### 3.1.2.2.Sondagem

Serão apresentados os dados referentes às sondagens de escrita, leitura e raciocínio lógico matemático.

#### 3.1.2.2.1.Sondagem da produção escrita e da leitura

A Tabela 9 traz a classificação na sondagem, de acordo com a produção escrita dos alunos no 2º ano e no 3º ano.

**Tabela 9: Classificação na sondagem escrita**

Área	Class. Desempenho	G1		G2		G3	
		2º ano	3º ano	2º ano	3º ano	2º ano	3º ano
Escrita	Pré-silábico					2	1
	Ssvs					1	
	Scvc						
	As					1	
	Alfabético	2	2	12	12	2	5
Total de alunos		2	2	12	12	6	6

Legenda: Ssvs = Silábico sem valor sonoro; Scvc = Silábico com valor sonoro; Sa = Silábico-alfabético.

De acordo com a tabela, no final do ano letivo de 2012, todos os alunos do G1 e do G2 estavam alfabéticos. Conforme as professoras, os alunos

alfabéticos apresentaram leitura fluente. Quanto ao G3, Lia (C13) e Gustavo (C14) apresentaram correspondência alfabética para a escrita e leitura fluente no final do ano. Quatro alunos desse grupo não demonstraram correspondência alfabética para a escrita. Eva (C12) terminou o ano na fase silábica- alfabética. Bianca (C3) como silábica sem valor sonoro. Marina (C6) e Renan (C18) terminaram o ano como pré-silábicos.

Quanto ao 3º ano, todos os alunos concluíram o ano como alfabéticos e apresentaram leitura fluente, com exceção da aluna Marina (C6) do G3. Ela não avançou nas fases de escrita e leitura, permanecendo na fase pré-silábica, assim como no ano anterior.

### 3.1.2.2. Sondagem do raciocínio lógico-matemático

A tabela 10 a seguir revela os resultados quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático dos alunos, ou seja números, operações e situações problemas. Quanto aos números, foi considerado o desenvolvimento do aluno quanto à escrita e quanto ao reconhecimento de números naturais e racionais no contexto diário. Referente às situações problemas, foram consideradas as habilidades de resolução, explicação e justificativas orais para o emprego de estratégias.

**Tabela 10: Classificação na sondagem de raciocínio lógico-matemático**

Área	Class. Desempenho		G1		G2		G3	
			2º ano	3º ano	2º ano	3º ano	2º ano	3º ano
Raciocínio lógico-matemático	Números e operações	DA	1	2	6	9	1	2
		DI	1		6	3	5	4
		Total de alunos	2	2	12	12	6	6
	Situações problemas	DA	2	2	11	9	2	1
		DI			1	3	4	5
		Total de	2	2	12	12	6	6

		alunos						
--	--	--------	--	--	--	--	--	--

Legenda: DA = Desempenho adequado; DI = Desempenho Inadequado

No final do 2º ano, nota-se que os alunos demonstraram maior habilidade na resolução de situações problemas. Referente ao G1, Marcela (C8) mostrou desempenho inadequado em números e operações.

Quanto ao G2, Ester (C19) demonstrou desempenho inadequado em ambos os conteúdos. Bruna (C2), Karolina (C5), Vilma (C10), Vanessa (C11) e Caio (C17) evidenciou desempenho inadequado em números e operações.

Os alunos do G3 Bianca (C3), Marina (C6), Eva (C12) e Renan (C18), demonstraram desempenho inadequado em ambos os conteúdos. Lia (C13) evidenciou desempenho inadequado em números e operações.

Na última sondagem do 3º ano, observa-se que a maioria dos alunos alcançou um desempenho adequado para as habilidades avaliadas em raciocínio lógico – matemático.

Quanto ao G1, Marcela (C8) conseguiu recuperar o desempenho em números e operações e manter o desempenho adequado em situações problemas.

Observando os alunos do G2, nota-se que Bruna (C2) e Vilma (C10) conseguiram recuperar o desempenho em números e operações e manter o desempenho adequado em situações problemas. Karolina (C5) manteve o mesmo desempenho de 2012, ou seja, inadequado para números e operações e adequado para situações problemas. Vanessa (C11) não conseguiu recuperar o desempenho em números e operações e declinou em situações problema. Caio (C17) avançou no conteúdo números e operações, mas declinou em situações problemas. Ester (C19) não avançou nas habilidades avaliadas em matemática.

Quanto ao G3 e assim como aconteceu no final do ano letivo de 2012, Bianca (C3), Marina (C6), Eva (C12) e Renan (C18) não avançaram nas habilidades avaliadas em matemática, ou seja, mantiveram o desempenho inadequado para ambos os conteúdos. Gustavo (C14) declinou em números e operações entretanto, Lia (C13) avançou nessa mesma área.

### **3.1.2.2.3. Principais dificuldades dos alunos**

A partir da Ficha Individual de Desempenho preenchida pelas professoras, foi possível observar alguns dados, conforme a tabela 11.

**Tabela 11 – Principais dificuldades dos alunos**

Grupos	G1								G2										G3					
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19*	20	3	6	12	13	14	18				
Competências																								
Pessoal				X	X			X		X	X	X			X	X		X	X	X				
			X		X							X		X					X	X				
												X								X				
												X			X				X	X				
																				X				
Social																				X				
															X					X				
																				X				
																				X				
																				X				
Cognitiva				X	X	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X				
				X	X					X	X	X			X	X	X	X	X	X				
												X								X				
										X		X			X	X	X	X	X	X				
												X			X	X	X	X	X	X				
Produtiva	X		X		X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X				
																				X				
																				X				
																				X				
																				X				
																				X				
																				X				

\*Aluna transferida de escola



Observando os dados acima e quanto ao G1, nota-se que Marcela (C8) evidenciou dificuldades na competência cognitiva. Inácio (C15), na competência pessoal.

Referente ao G2, as dificuldades foram notadas na competência pessoal, cognitiva e produtiva. Ressalta-se que as crianças com menor índice de dificuldade foram alunos do G2: André (C1), Sara (C9), Vilma (C10) e Túlio (C20). Vanessa (C11) e Caio (C17) evidenciaram problemas com concentração, leitura, escrita, análise crítica e operacionalização.

Tanto os alunos do G1 quanto do G2 não evidenciaram dificuldades na competência social.

Quanto ao G3, notou-se a incidência de dificuldades em todas as áreas avaliadas. Renan (C18) foi a criança com maior índice de dificuldade, apresentando déficits em todas as áreas das quatro competências. Além disso, ele demonstrou muitos problemas com concentração, leitura, escrita, análise crítica e operacionalização (raciocínio lógico), assim como Bianca (C3), Marina (C6) e Lia (C13).

### **3.1.3. As características dos alunos**

De acordo com as categorias já citadas no método para a observação da criança, foram levantados os seguintes aspectos para a análise da EOCA: a) a temática, que envolve o significado do conteúdo das atividades; b) a dinâmica, que é expressa através da postura corporal, gestos, tom de voz, modo de sentar, e manipular os objetos etc. e c) o produto feito pelo aluno, correspondente a escrita, o desenho, as contas, a leitura etc.

Conforme a Tabela 16, grande parte dos alunos falaram pouco durante a sessão, porém, bem. A fala apresentava lógica e sequência dos fatos e eles demonstraram ter consciência do que era real e imaginário, conversando com a pesquisadora sem constrangimentos.

Quanto à dinâmica, os alunos usaram o tom de voz adequadamente, realizaram as atividades com atenção, concentração e planejamento, utilizando todo o espaço disponível na folha em que registraram a produção. Evidenciaram cuidado com os materiais, utilizando-os corretamente e

devolvendo-os no lugar. Apresentaram iniciativa, boa postura corporal e leitura adequada à idade. Apesar de realizarem as atividades, mostrando iniciativa, sete crianças demonstraram que diante das dificuldades, desistem fácil. As crianças foram: Inácio (C15) do G1; Karolina (C5), Vilma (C10), Caio (C17) do G2 e Eva (C12), Gustavo (C14) e Renan (C18) do G3.

Referente ao produto, ou seja, o resultado da atividade, os alunos atenderam a solicitação com tranquilidade, usando em sua maioria papel e lápis. Os desenhos apresentados estão adequados para a idade. Sentem-se capazes de executar o que foi proposto e prazer de mostrar a atividade pronta.

A tabela abaixo traz as observações sobre os alunos, de acordo com cada aspecto da EOCA.

**Tabela 12: Fatores de risco e de proteção associados à EOCA**



	3	2	6	2	2	2	5	6	2	2	2	3	6	1	3	4	0	2	5	6	6	8
<b>Fatores que simlitzam risco</b>																						
SUBTOTAL																						
não consegue contar sobre a sua produção		X									X						X	X				
se nega a descrever sua produção														X								
demonstra insatisfação com os seus feitos														X				X				
sente-se incapaz para executar o que foi proposto		X												X				X				
utilizou somente papel e lápis	X	X	X				X			X		X			X		X	X			X	
SUBTOTAL	1	3	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	2	0	0	2	4	0	1	0	0

Após a análise das categorias que sinalizam proteção e risco, os itens foram quantificados.

A tabulação pode ser resumida da seguinte forma:

**Tabela 13: Tabulação dos fatores de risco e de proteção associados à EOCA**

Crianças		Aspectos						Total	
		Temática		Dinâmica		Produto			
		P	R	P	R	P	R	P	R
<b>Total de itens</b>		<b>7</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>11</b>
<b>Grupos</b>									
G1	C8	6	0	13	0	3	0	22	0
	C15	1	3	8	1	2	2	11	5
G2	C1	5	1	13	0	6	0	24	1
	C2	7	0	8	1	2	0	17	1
	C4	2	2	9	1	2	0	13	3
	C5	6	0	10	1	5	0	21	1
	C7	6	0	12	0	6	0	24	0
	C9	3	2	13	0	2	0	18	2
	C10	1	3	4	2	2	1	7	6
	C11	2	0	10	0	3	0	15	0
	C16	6	0	14	0	6	0	26	0
	C17	1	3	5	2	1	2	7	7
	C19	2	2	13	0	3	0	18	2
C20	2	3	8	1	4	0	14	4	
G3	C3	1	3	4	1	0	1	5	4
	C6	4	1	4	0	2	3	10	4
	C12	4	1	6	1	5	0	15	2
	C13	2	2	12	0	6	0	20	2
	C14	3	2	10	1	6	0	19	3
	C18	5	1	12	1	8	0	25	2

Legenda: P = Proteção; R = Risco

Quanto ao G1, o maior índice de proteção e o menor de risco foi quanto à dinâmica. Marcela (C8) não apresentou nenhum fator de risco durante a EOCA.

No G2, os menores índices de risco estão concentrados no aspecto produto. Mariana (C7), Vanessa (C11) e Janaína (C16) não apresentaram fatores que sinalizam risco. O resultado que sinaliza maior índice de proteção foi 26, de Janaína (C16) e o de maior índice de risco foi 7, de Caio (C17).

No G3 os maiores índices de proteção e os menores índices de risco são referentes à dinâmica e produto. Renan (C18) apresentou um dos maiores índices de proteção de todas as crianças participantes do estudo.

### 3.1.4. As tendências para a resolução de conflitos pelos alunos

A Tabela 14 mostra as tendências de resolução de conflitos dos alunos envolvidos no estudo. É importante esclarecer que: um dos alunos da professora Andreia faltou no dia aplicação da escala e viajou logo em seguida. Quanto aos alunos da professora Maria, um estava com uma doença contagiosa e precisou ficar afastado da escola por um mês. O outro mudou de cidade. Assim, no momento da aplicação dessa escala, constatamos que o número de alunos participantes do estudo caiu de 20 para 17.

A maioria das respostas dos alunos do G1 foram assertivas. Marcela (C8) e Inácio (C15) apresentaram o mesmo número de respostas submissas, mas em situações diferentes. Enquanto que Marcela mostrou uma resposta submissa para a situação “perder o jogo por um ponto”, Inácio evidenciou para a situação “cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV”. Inácio apresentou quatro das suas respostas como agressivas, sendo um dos maiores índices entre as crianças participantes do estudo. Para a situação “criticado como menos inteligente”, Marcela e Inácio apresentaram resposta agressiva.

Referente ao G2, aqui a maioria das respostas também foram assertivas. Mariana (C7) e Sara (C9) apresentaram respostas assertivas para todas as situações apresentadas. Nesse grupo, Bruna (C2) apresentou o maior número de respostas submissas, com um total de cinco situações. Karolina (C5) de todas as suas respostas, somente uma foi submissa, quanto ao horário para dormir. Carla (C4) e Vanessa (C11) apresentaram cada uma, três respostas agressivas. A situação que recebeu mais respostas agressivas foi “atingido por uma bola na cabeça por uma criança menor”. A situação que recebeu mais respostas submissas foi “cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV”.

No grupo de alunos G3, a maioria das respostas também foi assertiva. Marina (C6) apresentou sete respostas submissas e uma agressiva e Bianca (C3), quatro respostas agressivas. Eva (C12) e Lia (C13) apresentaram o mesmo número de respostas assertivas, ou seja, sete e o mesmo número de respostas submissas, três. Eva e Lia não apresentaram nenhuma resposta

agressiva. Nesse grupo, as situações que apresentaram maior número de respostas agressivas foi “empurrado para fora da fila” e “vaiado e xingado pelos colegas pelo mau desempenho em um jogo”. A situação que apresentou maior número de respostas submissas foi “cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV”.





### Quadro 12 – Tendências de resolução de conflitos

Grupos	G1							G2										G3				
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18		
Conteúdo	Situação		1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18		
Sofrer provocações de colegas	Ass	Agr	Faltou	Ass	Agr	Ass	Ass	Ass	Ass	Agr	Ass	Ass	Mudou de cidade	Ass	Agr	Ass	Ass	Ass	Agr	Docente		
	Ass	Agr		Sub	Ass	Ass	Ass	Ass	Sub	Ass	Agr	Agr		Sub	Ass	Ass	Sub	Ass	Ass			
	Agr	Agr		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Sub	Sub	Sub	Sub	Ass	Ass			
	Ass	Ass		Sub	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Agr	Ass	Sub		Ass	Ass	Sub	Ass	Ass	Ass			
	Ass	Ass		Ass	Agr	Ass	Ass	Ass	Ass	Agr	Agr			Ass	Agr	Sub	Ass	Ass	Ass			
Sofrer injustiça	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Agr	Agr	Sub	Ass	Ass	Ass			
	Sub	Ass		Sub	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Sub	Ass	Sub		Sub	Sub	Sub	Sub	Sub	Sub			
	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Sub	Ass	Ass	Ass		Agr	Sub	Sub	Ass	Ass	Ass			
	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass			
	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass			
Sofrer sanções dos pais	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Sub	Ass	Ass	Ass		Agr	Sub	Sub	Ass	Ass	Ass			
	Ass	Sub		Sub	Ass	Sub	Ass	Ass	Ass	Sub	Sub	Ass		Ass	Ass	Ass	Sub	Sub	Sub			
Sofrer humilhação pública ou infligida por colegas	Ass	Agr		Sub	Agr	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Ass	Agr	Ass	Ass	Sub	Ass			
	Ass	Ass		Sub	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass		Ass	Ass	Ass	Ass	Ass	Ass			

Legenda: Ass = assertivo; Agr = agressivo; Sub = submisso

Pelos resultados expostos e considerando as situações propostas para os alunos, “livro preferido devolvido danificado” recebeu o maior número de respostas assertivas, ou seja, 14. A situação “empurrado para fora da fila” apresentou o maior número de respostas agressivas, em um total de cinco. A situação “cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV” recebeu o maior número de respostas submissas, sendo dez o total.

Os resultados com os alunos foram obtidos a partir de diferentes instrumentos: entrevistas, TDE, sondagem de escrita, leitura e raciocínio lógico-matemático, Ficha Individual de Desempenho, EOCA e a Escala CATS.

As entrevistas revelaram que os alunos do G1 Marcela (C8) e Inácio (C15), reconhecem os seus erros e as suas qualidades. As diferenças entre as crianças foram encontradas quanto à concepção da escola. Algumas particularidades também foram notadas. Marcela demonstrou ter baixo senso de auto eficácia além se der mais emotiva. Inácio evidenciou ser muito sociável.

Quanto ao desempenho acadêmico e considerando o TDE, os dois alunos obtiveram a classificação de nível médio em dois subtestes: Marcela em escrita e aritmética e Inácio em aritmética e leitura. Eles estavam alfabetizados no final do 2º ano e com leitura fluente. Quanto à matemática, Marcela mostrou desempenho inadequado em números e operações no 2º ano, mas conseguiu recuperar o desempenho no 3º ano.

Os dois alunos desse grupo não demonstraram dificuldades na competência social. Marcela evidenciou dificuldades na competência cognitiva e Inácio na competência pessoal.

Quanto à EOCA, Marcela não apresentou nenhum fator de risco durante a EOCA. Inácio sinalizou que diante das dificuldades, desiste facilmente.

As tendências para a resolução de conflitos mostrou que Inácio apresentou 4 das suas respostas como agressivas, sendo um dos maiores índices de todo o estudo.

Os relatos dos alunos do G2 mostrou que a maioria deles tem muitos amigos, reconhecem as suas qualidades, tem senso de auto eficácia, tolerância com as diferenças individuais e valorizam as atividades escolares.

Diferenças foram notadas quanto à concepção da professora, pois alguns apontaram práticas coercitivas e punitivas e outros ressaltaram a disponibilidade da professora para ajudar. Destaca-se os relatos de Mariana (C7), Sara (C9), Vanessa (C11) e Ester (C19). Mariana mostrou indecisão quanto às suas qualidades. Sara mostrou-se muito assertiva quanto à sua habilidade e esforço para aprender. Vanessa reconheceu as suas dificuldades na escola e Ester apresentou relatos muito ricos, ilustrando a sua relação de pouca confiança com as amigas, bem como de pouca interação com os pais.

Os instrumentos que revelaram os dados quanto ao desempenho acadêmico mostraram que, quanto ao TDE três alunos se classificaram como nível médio em um subteste: André (C1) em leitura, Caio (C17) em aritmética e Ester (C19) em escrita. Todos os alunos do G2 estavam alfabéticos no final do 2º ano e com leitura fluente. Referente à matemática e no 2º ano, Ester (C19) demonstrou desempenho inadequado em números e operações e em situações problemas. Bruna (C2), Karolina (C5), Vilma (C10), Vanessa (C11) e Caio (C17) evidenciou desempenho inadequado em números e operações. No 3º ano, Bruna (C2) e Vilma (C10) conseguiram recuperar o desempenho em números e operações. Karolina (C5) manteve o desempenho inadequado para números e operações e adequado para situações problemas. Vanessa (C11) não conseguiu recuperar o desempenho em números e operações e declinou em situações problema. Caio (C17) avançou no conteúdo números e operações, mas declinou em situações problemas. Ester (C19) não avançou nas habilidades avaliadas em matemática.

Assim como os alunos do G1, os alunos do G2 não mostraram dificuldades na competência social. As crianças com menor índice de dificuldade foram: André (C1), Sara (C9), Vilma (C10) e Túlio (C20). Vanessa (C11) e Caio (C17) evidenciaram problemas com concentração, leitura, escrita, análise crítica e operacionalização.

Durante a EOCA, observou-se que Mariana (C7), Vanessa (C11) e Janaína (C16) não apresentaram fatores que sinalizam risco. O resultado que sinaliza maior índice de proteção foi 26, de Janaína (C16) e o de maior índice de risco foi 7, de Caio (C17). Karolina (C5), Vilma (C10), Caio (C17) mostraram que diante das dificuldades, desistem facilmente.

Quanto às tendências para a resolução de conflitos, Mariana (C7) e Sara (C9) apresentaram respostas assertivas para todas as situações. Karolina (C5) de todas as suas respostas, somente 1 foi submissa, quanto ao horário para dormir. Carla (C4) e Vanessa (C11) apresentaram cada uma, 3 respostas agressivas.

Durante as entrevistas com os alunos do G3, observou-se que eles apontaram os pais, a professora ou os amigos como pessoas que os ajudam na escola. Mostraram-se disponíveis para ajudar os colegas de classe e a maioria já tem preferência por uma profissão, com exceção de Bianca (C3), que apresentou um relato desmotivado, sem perspectivas. Marina (C6) falou de suas dificuldades e habilidades e os demais alunos relacionaram as suas habilidades com a capacidade para ajudar nas atividades domésticas. As concepções que envolvem a escola mostraram divergências. Quatro alunos a associaram à aprendizagem: Gustavo (C14) e Renan (C18) às atividades de Educação Física e Bianca (C3) e Eva (C12) disseram que a escola serve para aprender. Marina (C6) e Lia (C13) relacionaram a escola à cantina. Quanto à professora, destacaram a amabilidade, a competência profissional e a disponibilidade para ajudar, mas dos seis alunos, quatro comentaram sobre práticas coercitivas.

Referente ao desempenho acadêmico, no TDE, Gustavo (C14) se classificou como médio em aritmética. Os demais obtiveram a classificação inferior em todos os testes. Quatro alunos não demonstraram correspondência alfabética para a escrita no final do 2º ano: Eva (C12) terminou o ano na fase silábica- alfabética, Bianca (C3) como silábica sem valor sonoro, Marina (C6) e Renan (C18) como pré-silábicos. Marina foi a única criança dentre os participantes que não avançou na hipótese para a escrita, permanecendo como pré-silábica ainda no terceiro ano. Quanto à matemática, Bianca (C3), Marina (C6), Eva (C12) e Renan (C18), demonstraram desempenho inadequado em números e operações e em situações problemas no 2º e no 3º ano. Lia (C13) evidenciou desempenho inadequado em números e operações no 2º ano, mas conseguiu recuperar no 3º ano. Gustavo (C14) declinou em números e operações no 3º ano.

Nesse grupo, notou-se a incidência de dificuldades em todas as áreas avaliadas. Renan (C18) apresentou déficits em todas as áreas das quatro competências avaliadas, ou seja, pessoal, cognitiva, social e produtiva. Além disso, ele demonstrou muitos problemas com concentração, leitura, escrita, análise crítica e operacionalização (raciocínio lógico), assim como Bianca (C3), Marina (C6) e Lia (C13).

Referente à produção apresentada na EOCA, destaca-se Renan (C18), que apresentou um dos maiores índices de proteção de todas as crianças participantes do estudo. No entanto, ele, Eva (C12) e Gustavo (C14) mostraram que diante das dificuldades, desistem facilmente.

As tendências para resolução de conflitos revelaram que Marina (C6) apresentou 7 respostas submissas e 1 agressiva e Bianca (C3), 4 respostas agressivas. Eva (C12) e Lia (C13) não apresentaram nenhuma resposta agressiva.

### **3.2. Famílias**

Neste momento, serão apresentados os dados encontrados com as famílias, a partir das entrevistas, do Inventário dos Recursos do Ambiente familiar e da Escala de Eventos Adversos.

#### **3.2.1. As concepções dos responsáveis**

Serão apresentados os resultados das entrevistas considerando os eixos de análise: recursos e condições adversas no ambiente familiar e as percepções positivas e negativas dos pais. Os recursos e as condições adversas contemplam concepções sobre a organização e rotina da família, incentivos para a participação no ambiente familiar, comunicação e relacionamentos, disciplina, contexto ambiental e apoio nas atividades escolares.

#### **As famílias dos alunos do G1**

Dificuldades para orientar os filhos quanto à organização da casa e conflitos quanto ao estabelecimento de limites foram mencionados pelas mães:

Não gosta muito de coisa de casa e diz que quando casar, vai casar com homem rico, para não ser pobre como eu e ter que fazer serviço de casa. Mãe da Marcela (C8)

Eu falo das regras. Chamo várias vezes para tomar banho. Mãe do Inácio (C15)

A maioria das vezes sou eu, mas raramente ela obedece. Ultimamente tá difícil. Mãe da Marcela (C8)

Diante da indisciplina e de comportamentos inadequados, as mães pontuaram que tomam atitudes firmes e imediatas para a repreensão, como a retirada de privilégios:

Tiro tudo o que ela gosta: brincar de boneca. Aí resolve. Mãe da Marcela (C8)

Eu coloco de castigo: sem vídeo game, sem andar de bicicleta. Eu explico antes o porquê do castigo. Quando ele não quer cumprir alguma regra, eu falo que ele vai ter consequências. Mãe do Inácio (C15)

A mãe de Marcela relatou como ocorrem os momentos de conversa com a filha. Ela comentou que Marcela sempre procura por ela quando está com problema e que ela não é de mentir:

Procura por mim, para todo problema. Às vezes, quando estou muito cansada, não respondo e ela procura pelo pai. Às vezes o pai não sabe responder aí nós dois sentamos e tentamos entrar em acordo. (...) Ela não é de mentir. Eu sempre acho que as coisas que ela conta é mentira... aí eu vou apertando. Ela chora e diz que está contando a verdade mesmo... aí eu procuro saber e me convenço que realmente é verdade. Mãe da Marcela (C8)

A mãe de Marcela ainda comentou as qualidades da filha, mostrando que está atenta às condutas e comportamento de Marcela:

Bondade, simpatia, a facilidade para arrumar amigos, de falar com os outros e a sinceridade, a cumplicidade. Mãe da Marcela (C8)

Foi identificado um relato de práticas que promoveram situações que podem ter contribuído para a maior dependência da filha:

Bicho. Eu acho que passei o trauma para ela porque eu falava que o passarinho que grita, é a bruxa que vai pegar. Só assim para ela ficar quieta. Ela tem medo desses cantos e fala que é o sucupira. Mãe da Marcela (C8)

A mãe de Marcela relatou como ocorre o apoio às atividades escolares:

O pai fica muito feliz com as conquistas da escola. Eu passo para ele e quando ele tem um tempinho, ele também ajuda. Mãe da Marcela (C8)

A mãe de Inácio se mostrou interessada nas preferências do filho, sinalizando que fica atenta ao que o filho gosta:

Lutador ou jogador de futebol. Mãe do Inácio (C15)

Os conflitos de Inácio com os irmãos são passageiros, segundo a mãe:

Quando tem briga com os irmãos dele, sempre procura por mim, mas depois tão brincando. Mãe de Inácio (C15)

As mães de Marcela e Inácio apresentaram percepções positivas quanto à escola:

Eu não tenho nem palavras. Não tenho reclamações. A escola serve para a educação, para ensinar. Mãe de Marcela (C8)

É uma escola boa. É difícil achar escola como essa. Elas mandam tudo por bilhete. Eu conheço todo mundo. A inspetora sempre me conta tudo. É uma escola que presta muita atenção no aluno, que supervisiona. Acho que deveria ter o colegial à noite. A escola fica fechada a noite. Mãe do Inácio (C15)

Os relatos das mães de Marcela e Inácio demonstraram que elas tem dificuldades para orientar os filhos quanto à organização da casa e quanto ao

estabelecimento dos limites. Procuram tomar medidas imediatas para corrigir os comportamentos inadequados. A mãe de Marcela comentou que a filha sempre procura por ela quando está com problemas, mas que o pai procura participar das atividades que envolvem a escola. Ressaltou as qualidades da filha, mas relatou que talvez ela contribuiu para promover o medo na criança, como estratégia para mantê-la quieta. As percepções quanto à escola são positivas.

### **As famílias dos alunos do G2**

O estudo dos relatos mostrou que os pais incentivam e orientam os filhos à participarem da organização da casa:

Arruma a cama, guarda as roupas lavadas nas suas gavetas. Mãe da Karolina (C5)

Se pedir para ela fazer alguma atividade em casa, ela faz. Ela quer ajudar e pergunta o que tem para fazer. Mãe da Mariana (C7)

Tira o pó. O que eu peço, ele faz. Mãe do Caio (C17)

Os pais também relataram que orientam os filhos quanto a limites, procurando estabelecer e informar quanto aos horários das principais atividades do dia, como refeições, horário para dormir e acordar, banho, lazer e lições de casa:

Eu e o pai dela falamos das regras. Conversamos bastante com ela. Mãe da Carla (C4)

Lá em casa tem regra de horário e nunca contar mentira. Sempre tem que contar a verdade, por mais duro que seja. O que é seu, você mexe. O que é dos outros você pede. Mãe da Karolina (C5)

Em casa, sou eu. Ela costuma obedecer. Mas criança é assim...sempre tem aquele período que quer desafiar...aí o pai dela fala com ela, você tem que obedecer a sua mãe porque se não você vai ficar sem alguma coisa, mas com ela a gente não tem muito esse problema não. Ela sempre foi educada...é mais com ele (*irmão*). Ela sempre foi de acatar as decisões. Mãe da Vilma (C10)



Ela aceita os limites. Não é uma criança que desobedece as regras. Pai da Janaína (C16)

Houve, no entanto, indícios de conflitos com os filhos sobre os limites:

Geralmente é a mãe, mas como a mãe tem pouco tempo com ela, a mãe grita. Eu não gosto que grita com ela. Tem que ter malícia com a criança. Eu não gosto que grita e bate. Eu não aceito e não deixo que gritem ou batem nela. Avó da Mariana (C7)

Tem horário de vídeo game. Não adianta falar, ele não entende as regras. Por ser muito teimoso, às vezes ele fica sem o vídeo game. É difícil ele cumprir as tarefas de casa por causa do vídeo game. Ele deixa de arrumar o quarto para ficar jogando. Mãe do Caio (C17)

Foram encontrados poucos relatos que referenciassem a realização de atividades domésticas junto com os filhos. Apenas uma mãe apontou que tenta estimular essa prática:

Eu deixo pela vontade dela. O dia que ela quer ajudar, tudo bem, mas não é uma obrigação. Agora ela já tá compreendendo ...então, olha, você já pode ajudar a mamãe. Você já está em uma idade que já pode ajudar a mamãe. Se você ajudar a mamãe, a mamãe vai ter mais tempo para ficar com vocês. E ela...me ajuda. Mãe da Vilma (C10)

Algumas mães e uma avó evidenciaram momentos de incentivos ou de abertura para os filhos relatarem as próprias experiências:

Procura eu ou o avô em alguns momentos. A mãe, só procura para assuntos da escola. Ela se adapta fácil com todos. Conta pra mim dos meninos que chutaram ela por exemplo, mas eu procuro me entender com a criança. Não quero conflito na escola, com outros pais. Avó da Mariana (C7)

Procura a mim. Vou te dar um exemplo, teve uma vez, não sei nem se agi certo...teve uma vez, só de eu olhar nela, ela já sabe que eu percebi se levou bronca ou alguma coisa...então eu cheguei e perguntei...Vi o que que aconteceu. Aí ela fica daquele jeito que eu te falei, com aquela carinha, não responde...aí eu falo...é a última vez que eu vou perguntar...se você não quiser ajuda, eu não vou perguntar mais...aí ela solta...se não fez lição na escola, a professora chamou atenção...ela é muito dada, meiga, mas se você gritou, ela é muito sentimental, fica sentida. Se põe bilhete no caderno, ela

fica assim...aí ela fica: “ai mãe, sabe o que é...então”...fica rodeando...aí eu falo pra ela falar logo...”eu não fiz a lição e a professora colocou bilhete no caderno”...eu não sou de ficar cobrando, mas o pai sim...quando ela mostra as notas para ele, ele diz que tem que melhorar porque o pai quando estava na escola tirava dez. Eu não gosto que faz isso...a professora já me chamou...no terceiro ano já muda...eu sento com ela, mas ela fica nervosa, trava. Já levei num psiquiatra, fez exames na cabeça...tudo normal...ela faz as coisas, mas com aquela dificuldade. Ela fica tentando, contando, mas não fala o resultado certo. Eu não entendo o porque dessa dificuldade. Mãe da Vanessa (C11)

Conta para a avó ou demonstra não querendo ir para a escola. Eu sento, tento conversar. Ele não fala, guarda para ele. Mãe do Caio (C17)

Eu. Me procura. Às vezes o amigo dele tá enchendo o saco, alguma coisa. Mãe do Túlio (C20)

Uma mãe comentou sobre como incentivar para que o filho adquira a independência fora do ambiente familiar:

Ele é muito esperto. Se eu peço para ele ir ao mercado, ele vai. Ele dá o dinheiro certinho. Mãe do Caio (C17)

A maioria dos pais reconhece as qualidades dos filhos, mostrando que estão atentos aos comportamentos positivos e mostraram satisfação com determinadas atitudes:

Tinha muita dó do amigo com dificuldade. Sempre falava pra gente dele. Eu sentia que ele ficava mal por não poder ajudar. Dividia o material com ele. Mãe do André (C1)

É corajosa, quer ajudar os outros. É uma criança bem corajosa. É ela que segura as pontas, inclusive do irmão. Mãe da Carla (C4)

Muito prestativa, quer ajudar os outros. É muito amorosa, com a família...com todo mundo. Avó da Mariana (C7)

Muito generosa. É contrastante...tão tímida e tão autoconfiante...com a chegada do irmão você percebe a conduta dela...é dela...a professora disse que ela envolve o

grupo, é dela...agora ela tem se colocado um pouco mais, mas ela cede muito mais que os outros. Ela cuida. Mãe da Sara (C9)

(...) quando a gente não tá bem, ela vem, fica preocupada, é uma gracinha, ela quer te ajudar, ela pega na mão, ela quer fazer tudo para você. Qualidade também que ela tem ela é muito boazinha. Tem o coração muito bom, é dada. Mãe da Vanessa (C11)

Ela é carinhosa, prestativa, sempre que pode ajudar, se ela puder, ela ajuda. Atenciosa. Pai da Janaina (C16)

Ah....sei lá Gabriela...agora você me pegou...ela é uma menina que tem dó dos outros... que nem ajuda, ela atrasou para sair da sala porque os cadernos dessa menininha caiu no chão e ela estava ajudando a colocar dentro da bolsa para poder ir embora porque ninguém ajuda. Avó da Ester (C19)

(...) é um menino bom, que obedece, é esforçado, compreensível. Mãe do Túlio (C20)

A mãe de Vilma (C10) destacou inclusive que a sua filha é ávida pelo conhecimento, não somente na escola:

Eu acho que ela sempre procura o conhecimento, não só na escola. Ela procura sempre estar lendo, procura sempre se informar de umas coisas que ela ouve, porque ela é muito atenta. Se eu to conversando com você aqui e ela tá ali, ela tá prestando atenção. Pode não estar diretamente, mas está atenta. Ela sempre quer saber porque aconteceu isso com o fulano e aquilo? Ela sempre quer saber o porquê, ter orientação do porquê que acontece isso, porque que aquilo é daquele jeito.

Uma mãe sinalizou problemas na comunicação e no relacionamento do filho com outras crianças:

O meu medo é que ele seja um saco de pancada e eu já falei isso para ele. Os outros batem nele. Aí eu pergunto: “o que você fez?” Ele diz que foi lá e bateu também. Aí eu falo: “então tá bom”. Mãe do Caio (C17)

A mãe de Karolina procura orientar a filha quanto às regras de condutas, procurando conversar sobre as consequências por um comportamento inadequado:

Eu converso, falo que está errado, mostro o certo e dependendo, deixo de castigo: sem TV ou sem computador ou deixo no quarto, quietinha para pensar. Mãe da Karolina (C5)

Alguns usam de agressão física e verbal na repreensão de comportamentos inadequados:

Eu coloco de castigo. “Você não vai obedecer? Então vai ficar sem.” Mãe do André (C1)

Se for muito grave, ela já chegou a apanhar sim...agora se não, a gente senta e a gente dá bronca, vou falar que não pode, que não é assim. Até o pai chega...também eu passo para ele. O que eu chamo de grave é isso aqui...no ano passado, ela veio com a mochila dela e como não cabia a pasta dentro, ela chegou para mim e disse que a professora de arte falou que onde já se viu vim com uma mochila que não cabe nem a pasta dentro. Eu acreditei, cheguei na coordenadora e na frente de todo mundo na reunião, eu falei. Ela disse que não era uma postura da professora e marcou para conversarmos. Aí quando eu disse para ela que tava marcado de conversarmos, a Vanessa falou a verdade...eu disse que não era assim, que a coordenadora até marcou para conversarmos. Nesse dia eu dei uma bela duma chinelada nela sim...se ela tá errada...mesmo a Vanessa, não vamos passar a mão na cabeça. Isso é grave, eu ia prejudicar a professora. Merece ser corrigida. Mãe da Vanessa (C11)

Eu não tenho muita paciência, fala muito. Aviso três vezes antes de dar uns tapinhas. Mãe do Caio (C17)

Os pais se mostraram interessados nas preferências dos filhos, sinalizando o incentivo à comunicação no ambiente familiar:

Professora de Artes. Gosta da área. A geladeira de brinquedo dela virou um armário de artes. Mãe da Carla (C4)

Veterinária. A única coisa que ela gosta é bicho. E desenho, roupa, vestidinho. Mãe da Karolina (C5)

Quer ser professora...sai daqui, pega a lousinha dela...quando ela tá sozinha, eu fico observando ela brincar...ela pega a lousinha e aí eu sei tudo o que aconteceu dentro da sala...ela faz igual a professora para dar bronca, o jeito que a professora passa lição...ela repete. Você vê que ela vai direitinho...chega no caderno...eu pergunto para ela o que ela faz na escola...não vou mentir...eu fico nervosa. Quando está brincando, mesmo no caderno. Também faz certinho. Mãe da Vanessa (C11)

Um pouco de tudo: trabalhar com vídeo game, computador...jogador de futebol. Varia muito. Falou que quer fazer uma participação na novela Carrossel. Mãe do Caio (C17)

A avó de Ester desconhece do que a neta mais gosta:

Ah eu não sei....tem hora que ela fala que quer ser veterinária...agora não fala nada...não lembro mais. Avó da Ester (C19)

Foram identificados relatos de práticas que promovem a independência da criança:

Acho que não...não tem medo de escuro...de monstro...essas coisas a gente nunca passou...nunca incentivei a ter medo de nada. Mãe da Sara (C9)

Alguns pais sinalizaram clima e situações desarmônicas na família, com possíveis influências para o aprendizado:

Sou eu que cuida da Mariana. Os pais trabalham fora. São muito relaxados com ela...o pai é advogado, mas nem olha o caderno e a mãe deixa faltar. Avó da Mariana (C7)

Somos separados. Quando o pai começou a namorar, ela emagreceu muito e ficou muito mal quando viu os dois juntos. Ela sofre muito com o distanciamento do pai, apesar dele sempre passar em casa e não deixar faltar nada para ela. Mãe da Vanessa (C11)

A mãe de Bruna ilustrou que diante de dificuldades, a filha procura primeiro pela irmã:

Quando ela precisa de alguma coisa, procura primeiro pela irmã mais velha e depois pela mãe. Mãe da Bruna (C2)

Uma avó apontou que, quanto aos limites, há tentativas de manter a constância em relação ao que é permitido e ao que não é permitido, valorizando os comportamentos adequados. A senhora sinalizou, no entanto, a dificuldade do pai para manter a consistência das regras:

A doutora falou que é para cortar doce por causa do peso dela. Eu não dou, mas o pai e o avô chegam e dão. Eles fazem tudo o que ela quer. Eu já fico brava...Agora o avô, já viu né...única e primeira neta. Avó da Ester (C19)

Porém, algumas vezes os pais acabam cedendo, mostrando incoerência e inconsistência ao tentar estipular os limites:

Ela fica sem o que mais gosta. Eu deixo de castigo, mas fico com dó e volto atrás. Mãe da Bruna (C2)

Conforme já explicado no método, na caracterização das famílias, a maioria dos pais não é formado em cursos superiores de graduação, porém não possui poucos anos de escolarização. A mãe da Sara (C9) relatou que as atividades que o pai exerce influencia as preferências profissionais da filha:

como profissional ela viaja...o pai desenvolve muito essa coisa de foguete, física...essas coisas...então cada hora ela fala uma coisa. Mãe da Sara (C9)

A maioria dos pais ou responsáveis frequenta as reuniões e os eventos escolares. Apenas a mãe do Caio e da Bruna sinalizaram que não participam:

Participo pouco da escola... Mãe da Bruna (C2)

Não sou de frequentar reunião. Mãe do Caio (C17)

Os relatos evidenciaram que, no geral, há o interesse dos pais pelo dia escolar do filho, pelas atividades realizadas ou pelos fatos ocorridos no dia:

Dependendo do que ela alcança, ela vai vibrar com um dos dois (*pai ou mãe*), mas no geral ela chega para conversar com os dois. Mãe da Sara (C9)

Eu e meu marido. Nós temos bastante contato...em questão de saber como foi na escola, se passou de ano ou não é mais nós mesmo. Mãe da Vilma (C10)

Eu e o pai. Ele é presente na vida dela, Quando tem algum problema aqui na escola, ele vem, quer resolver. Pergunta para ela, quer saber o que aconteceu e diz para ela que irá para a escola. Mãe da Vanessa (C11)

A mãe do Túlio relatou que incentiva a escolarização do filho. Preocupada com o desempenho dele, comentou sobre o planejamento de atividades escolares nas férias, procurando incentivar a aprendizagem:

Nas férias, ele vai dormir mais cedo para acordar mais cedo. Eu quero pegar com ele todas as manhãs, estudar as tabuadas, fazer uma leitura e fazer caligrafia. Eu to preocupada porque to achando as férias dele longas. Eu também vou ter férias e vou aproveitar. Mãe do Túlio (C20)

A mãe da Bruna revelou expectativas positivas quanto ao desempenho da filha. Valorizou os seus esforços e demonstrou que a família participa da sua aprendizagem:

A Bruna surpreendeu a gente. Ela estava com dificuldades, desde da outra escola, mas se virou sozinha. Eu perguntava o que acontecia para a professora mas ela não dava retorno. A Bruna sofria com as risadas dos colegas da sala. Eu fiz um mutirão em casa, cada um começou a ajudar como sabia. Eu, o pai dela, os irmãos, a tia. Ela foi uma heroína. Eu quero participar da sua pesquisa por que quero ajudar a minha filha. Ela é inteligente. Mãe da Bruna (C2)

Quanto ao apoio para a lição de casa, os relatos mostraram que os pais oferecem orientação aos filhos, supervisionando o compromisso com a atividade:

(...) as lição, as obrigações que a gente tem em casa, não é por conta da escola, não é responsabilidade do professor. É da família. Mãe da Vanessa (C11)

O pai e a mãe...claro, eles ficam bravos. Quando ela não faz lição ou faz errado, eles ficam bravos. Eles faz ela fazer de novo. Um dia estava com uma letra horrível ele fez ela apagar e fazer tudo de novo. Ficou até as onze horas da noite fazendo. Avó da Ester (C19)

Os pais relataram o quanto os filhos gostam de ir para a escola:

Morre de medo de sair daqui. Mãe do André. (C1)

Quando ela entrou aqui, ela ficou assustada com o tamanho da escola...era tudo para ela. Mãe da Vanessa (C11)

No entanto, a mãe de Caio relatou que ele já quis mudar de escola:

Um dia ele disse que queria ir para a outra escola. Queria ir para a outra escola porque ela é mais fácil. Eu disse pra ele que na outra escola tinha muita bagunça. Ele tinha amigos lá. Mãe do Caio (C17)

A mãe do Caio ainda relatou experiências positivas do filho na escola, ao relembrar da professora Fátima que ele teve em anos anteriores:

Eu gostei muito da professora Fátima (professora do primeiro ano): o jeito dela conversar, agir, explicar. A professora explicou sobre como o meu filho se saía na escola. Mãe do Caio (C17)

A mãe de Carla revelou percepções positivas da professora durante a entrevista:

Só ela ficou em uma sala diferente. Os colegas ficaram em outra sala. No final, ela escolheu ficar na sala, mesmo sozinha, por preferir a professora. Ela optou pela professora e não pelos colegas. Mãe da Carla (C4)

A maioria dos pais elogiou a escola dos filhos, demonstrando uma percepção positiva da instituição:

Eu gosto muito. A escola atende a comunidade, serve para o aprendizado...os pais tem que participar sempre. Mãe do André (C1)

Eu participo pouco da escola, mas percebo em comparação com outras escolas, que é uma escola que envolve a família, que cobra muito, que tem muito a oferecer. Mãe da Bruna (C2)

Eu gosto muito. Os meus três filhos estudaram aqui. Nunca tive problemas. Mãe da Carla (C4)

Escola boa, livros bons, professores bons...nunca tive reclamação...converso com os outros pais. É o futuro da criança. A escola é tudo. Pai da Janaína (C16)

A gente mora perto da outra escola, mas preferimos colocar aqui porque aqui o ensino é mais apertado, mais rigoroso. Eu



percebi a qualidade da escola porque estudei na outra escola e então, comparava os estudos. Conheci pessoas que estudaram lá. Aqui tem o esquema da agenda, por onde a gente se comunica. A escola serve para ensinar e preparar para um futuro mais decente. Também disciplina, porque ajuda bastante. Ajuda a ter horário. Uma criança que não frequenta a escola não tem horário para nada. Na escola tem horário para tudo. Mãe do Caio (C17)

Relatos que sinalizaram a percepção negativa da escola, com queixas à instituição também surgiram:

Eu gosto, mas comparando com outras escolas, particulares, deixa a desejar. A gente não tem noção, acha que está caminhando bem, que está tudo bem. No ano passado, no final do ano, a professora comentou que havia atingido os objetivos estipulados, mas eu acho que tinha mais a oferecer. Isso que eu digo é em relação às particulares, que eu vi. Em relação às outras estaduais acompanha, mas em relação às particulares, deixa a desejar. Comparando com as particulares...O conjunto né...mais participação dos pais...se há mais participação dos pais, o aluno se esforça mais. Não é só a questão do professor de se empenhar e dar mais matéria. Mãe da Vilma (C10)

Quanto ao sistema educacional, uma mãe elogiou-o e uma outra apresentou uma queixa quanto às escolas estaduais:

Eu acredito na escola pública. Mãe da Bruna (C2)

Não conheço a outra escola...lá tem excelentes professores, mas a estrutura...os adultos estão misturados com os pequenos...aqui não, tem um período separado e aqui tem um diferencial que é a comunidade...que lá não tem. As crianças lá são intimidadas no banheiro... Mãe da Sara (C9)

A análise dos relatos das famílias do G2 mostrou que a maioria dos pais procura incentivar e orientar os filhos para participarem da organização do lar. Os pais também evidenciaram que orientam e estabelecem os limites quanto aos horários, mas muitos sinalizaram dificuldades nesse processo.

Pelos relatos apresentados, os pais evidenciaram que não realizavam atividades domésticas junto com os filhos, apesar de tentarem incentivar essa prática. Demonstraram que promovem momentos para os filhos contarem

sobre as suas vivências e uma mãe relatou que incentiva a independência fora do ambiente familiar.

Quanto ao estudo dos relatos que envolvem o tema Comunicação e Relacionamentos, foi possível perceber alguns indícios de práticas de incentivos no ambiente familiar. A maioria dos pais reconheceu as qualidades dos filhos, mostrando atenção e satisfação aos comportamentos positivos. Alguns procuravam orientar os filhos quanto às regras de condutas, procurando conversar sobre as consequências por um comportamento inadequado. Os pais também se mostraram interessados nas preferências dos filhos, tentavam promover a independência deles e alguns relataram conflitos esporádicos entre os filhos, mas passageiros. Outros ilustraram que diante de dificuldades, os filhos procuram primeiro pelos irmãos.

No entanto, práticas desmotivadoras e que convergem para adversidades também foram sinalizadas. Uma mãe indicou que já houve ênfase no comportamento inadequado. Muitos pais evidenciaram dificuldades para conversar com filhos sobre o que pode e o que não pode ser feito. Outros não tentaram conscientizá-los sobre as regras. Alguns usam de agressão física e verbal na repreensão de comportamentos inadequados, utilizando o castigo. Uma avó mostrou desconhecer o que a neta mais gosta. Ainda foram identificados relatos de situações que evidenciam o clima desarmônico na família, com possíveis influências para o aprendizado.

Quanto à disciplina, notou-se que os relatos sinalizaram que há tentativas de manter a constância em relação ao que é permitido e ao que não é permitido, valorizando os comportamentos adequados e corrigindo os comportamentos inadequados, mas algumas vezes os pais acabam cedendo, mostrando incoerência e inconsistência ao tentar estipular os limites.

A análise dos relatos mostrou que a maioria dos pais ou responsáveis frequenta as reuniões e os eventos escolares. Eles também mostraram que os pais se interessam pelo dia escolar do filho, incentivando a escolarização e promovendo a aprendizagem. Houve indícios de expectativas positivas pelo desempenho escolar, com orientações para a tarefa de casa.

### **As famílias dos alunos do G3**

A análise dos relatos dos pais das crianças do G3 mostrou que eles tentam incentivar e orientar os filhos à participarem da organização da casa, como ocorre na família de Lia:

Arruma o quarto, as roupas dela. Padrasto da Lia (C13)

No entanto, a avó de Renan demonstrou uma situação inversa no lar:

Só suja, só bagunça. É bagunça o tempo todo. Avó do Renan (C18)

Os pais também relataram que orientam os filhos quanto a limites, procurando estabelecer e informar quanto aos horários das principais atividades do dia, como a mãe de Gustavo:

Eu coloco as regras. Sou muito preocupada com horários. Ele fica bravo, reclama. Mãe do Gustavo (C14)

Foram sinalizados indícios de conflitos com os filhos/neto sobre os limites:

Eu falo das regras, mas ela não obedece. Não entra para tomar banho, responde pra mim. Mãe da Marina (C6)

É difícil né...se deixar ele fica na rua o tempo todo...fica me atormentando desde agora...então eu só deixo naquela hora. Tem muita regra que a gente não lembra né...Tem horário para brincar, jantar...quando é seis e meia eu já faço entrar, tomar banho e jantar e já ponho lá pro quarto...pode dormir tarde, mas eu já ponho lá no quarto para dormir. Avó do Renan (C18)

Apenas a mãe da Bianca apontou que tenta estimular a prática de realização de atividades domésticas:

Ela lava a louça. Não deixamos ela fazer quase nada. Quando eu lavo o quintal, ela puxa a água. Mãe da Bianca (C3)

A avó de Renan evidenciou momentos de incentivos ou de abertura para o neto relatar as próprias experiências:

Ele chora. Ele é chorão. Eu não vou lá reclamar de nada. Ele chega em casa e eu converso com ele. Avó do Renan (C18)

Outras mães precisam insistir ou investigar o que os filhos contam:

Ela só fala quando os outros batem nela e mesmo assim, de vez em quando. Quando eu percebo que ela está marcada, pergunto. Ela enrola e às vezes fala...eu só descubro no outro dia. Mãe da Marina (C6)

Nem tudo conta pra mim, por exemplo, do que se passou no sítio (onde fica com o pai). O pai não acredita nele. Tem a mania de perguntar: "sou bonito?"..."você gosta de mim?" Eu quero ser amiga dele. Mãe do Gustavo (C14)

A maioria dos pais reconhece as qualidades dos filhos, mostrando que estão atentos aos comportamentos positivos e mostraram satisfação com determinadas atitudes:

Quer sempre ajudar os outros. É prestativa. Pergunta o que a gente tem quando estamos tristes. É preocupada. Mãe da Bianca (C3)

Não é egoísta, tem muita dó, principalmente do amigo Inácio. Gosta muito dele. Um frequenta a casa do outro. Mãe do Gustavo (C14)

É bom de coração. Tudo o que ele tem ele quer dar para os outros. Se der dois reais para ele, ele vai lá e compra jujus para ele e para os amiguinhos. Fico até com raiva porque as vezes dou cinco reais e fico esperando o troco e ele gasta. Avó do Renan (C18)

Alguns usam de agressão física e verbal na repreensão de comportamentos inadequados:

Quando ela não obedece, eu fico nos "nervos". Tento deixar de castigo, mas ela não fica. Mãe da Marina (C6)

Eu bato. Quando precisa, eu bato. Avó do Renan (C18)

Outros não fazem nada, alegando que a criança não obedece:

Ela não obedece. Só obedece o pai. Aí eu não faço nada. Olho e deixo. Vou fazer o que? Mãe da Eva (C12)

Os pais se mostraram interessados nas preferências dos filhos, sinalizando o incentivo à comunicação no ambiente familiar:

Ela quer fazer veterinária. Padrasto da Lia (C13)

Peão. Gosta de bicho. Ele que ser jogador ou peão. Ele até chora. Mãe do Gustavo (C14)

A mãe de Marina, porém, evidenciou desconhecer o que a filha mais gosta:

*Bombeira...(a mãe olhou para ela e perguntou o que mais ela fala...a filha respondeu professora). Mãe da Marina (C6)*

Alguns pais sinalizaram clima e situações desarmônicas na família, com possíveis influências para o aprendizado:

Eu não participei de tudo na escola dela, nos últimos tempos, mas teve uma vez que a professora disse que ela era muito intolerante. A mãe dela não gostou muito desse comentário. É uma das coisas que eu sei que aconteceu na escola...agora...eu não sei se você sabe o que aconteceu com ela...ela foi abusada pelo pai e a irmã também. Elas eram novas, tinham mais ou menos 2 anos. Não sei dizer se isso pode ter influenciado na aprendizagem. Ela fez acompanhamento psicológico. Padrasto da Lia (C13)

Com o pai, o Gustavo sente “tudo eu posso...tudo eu tenho”. Eu sou a chata. Eu acho que nem tudo o que ele quer, ele deve ter. Para o Gustavo, o pai é o do sim e eu sou a do não. Somos separados. Se você quiser falar com o Gustavo, fala com o pai, pra ele trazer o Gustavo aqui.

Foi o Gustavo que me contou que o pai tinha outra (...) Você é psicóloga?

*Não, sou pedagoga.*

Se você puder me dar um laudo, de como o Gustavo está na escola, eu gostaria de levar para o juiz, para ajudar na nossa separação.

Mãe do Gustavo (C14)

Quando os pais se separaram, a mãe veio morar comigo. Fui eu que percebi que ele era surdo, não enxergava. Surdo dos dois ouvidos. O aparelho (auditivo) tá quebrado e agora não temos condições de pagar. Está só com um. Avó do Renan (C18)

Quanto aos irmãos, a mãe de Bianca relatou conflitos esporádicos entre os filhos:

Ela procura por mim, para assuntos de casa, como brigas com o irmão, que logo se resolve. Mãe de Bianca (C3)

Outros ilustraram que diante de dificuldades, os filhos procuram primeiro pelos irmãos:

A irmã mais velha, que fica em Campinas. Bianca percebe que a irmã gosta muito dela. Mãe da Bianca (C3)

Quanto à disciplina, os relatos sinalizaram práticas disciplinares coercitivas e pouco consistentes, como os das mães de Bianca e Marina

Brigamos com ela. Depois, ela cumpre as regras. Mãe de Bianca (C3)

Quando ela não obedece, eu fico nos “nervos”. Tento deixar de castigo, mas ela não fica. Mãe de Marina (C6)

A avó de Renan comentou que em decorrência da carga horária do trabalho da mãe, ela não consegue acompanhar as suas atividades escolares:

A mãe dele trabalha. Chega as oito da noite. Cansada. Não consegue ajudá-lo. Avó de Renan (C18)

O estudo dos relatos referenciou expectativas negativas quanto ao desempenho dos filhos:

Eu acho que ela não aprende. Não faz nada. Mãe da Bianca (C3)

Muita dificuldade, em tudo. Eu acho que ela não aprende. Mãe da Eva (C12)

Ele é preguiçoso. Quer tudo mastigado. Mãe do Gustavo (C14)

Quanto ao apoio para a lição de casa, a avó de Renan pontuou que a mãe dele demonstra compromisso com as atividades escolares:

A mãe tanto torce que paga uma professora particular para ele. Ela só não ensina porque chega cansada, oito horas da noite...Avó do Renan (C18)

A mãe de Eva comentou sobre o sentimento da filha pela escola:

Quer continuar aqui porque gosta dos amigos da escola. Mãe da Eva (C12)

A mãe da Marina relatou experiências positivas dos filhos na escola, ao relembra-rem de professoras que eles tiveram em anos anteriores:

Na escola, houve uma professora, a Ana, que se aposentou, que a Marina gostava muito: passava lição diferente, brincava de jogo da memória, ia para o computador, para o teclado. Mãe da Marina (C6)

A avó da Marina, que estava presente na entrevista com a mãe da aluna, relatou uma experiência negativa da neta, no início do seu processo de alfabetização:

A Marina não aprendeu nada no ano passado... Avó da Marina (C6)

Percepções negativas quanto às professoras também foram notadas:

A professora desse ano da Marina não mandou nem tarefa. Nada. Faz 3 anos que ela não aprende nada. A gente fica triste. A coordenadora já falou que vai deixar ela de lado. A gente entende que a professora tem muitos alunos, mas ela deveria puxar um pouco mais esses alunos com dificuldades. Avó da Marina (C6)

Ele não fica na sala. Eu sei que ele não fica na sala. Ele fica lá embaixo (pátio), no recreio, naquela sala dos computadorzinhos lá. O único lugar que ele não fica é na sala porque ela não dá conta de segurar ele...acho que é porque ele não entende a lição também. Quando tem muito barulho ele não ouve direito mesmo. Ele fica brincando na sala de computadores. Um dia eu cheguei lá e tava a coordenadora... as minhas netinhas também falam que ele fica andando, de sala em sala, no corredor. Fica andando no recreio. Acho que ela deveria segurar ele um pouquinho, ser mais rígida com ele. Avó do Renan (C18)

Algumas mães elogiaram a escola dos filhos, demonstrando uma percepção positiva da instituição:

Acho que é uma escola muito boa, que serve para aprender, fazer amigos, ter educação. Mãe da Eva (C12)

Eu não tenho do que reclamar. Gosto muito da escola. É ótima. Não tenho condições de pagar uma escola e é perto da minha casa. Sinto muito por não ter mais a festa junina, mas as atividades... é maravilhoso. Mas eu acho que de um modo geral, muito é deixado para a escola. Ela serve para estudar, para garantir um futuro melhor. Escola foi feita para educar os filhos, ler e escrever, mas os pais deixam muito para a escola. Mãe do Gustavo (C14)

Relatos que sinalizaram a percepção negativa da escola, com queixas à instituição também surgiram:

Eu gosto da escola, serve para ensinar. Não tenho nenhuma reclamação, mas gostava mais da escola de São Paulo, porque lá tinha mais atenção. Ela tinha monitora e eu trabalhava na escola, na parte da limpeza. Mãe da Bianca (C3)

Estou super desanimada com a escola. Aqui não tem estrutura para atender a minha filha (com deficiência). Ela fez pré II e III e também não tinha estrutura. Gostava muito das professoras Fátima e Andreia, mas foram substituídas, uma porque pegou dengue e a outra porque engravidou. Acho que falta uma sala diferente, que atenda as necessidades da Marina ou uma professora para eles. Ela vai na sala de reforço, da outra escola. Aqui...não está indo...eu não sei pra que a escola serve. Na escola que me indicaram colocar ela, só matricula a partir dos 14 anos. A coordenadora daqui indicou a Apae, mas o que ela vai fazer na Apae? Mãe da Marina (C6)

Na escola, para ele, criança como ele, tinha que ter um apoio na sala porque como a Maria vai dar uma atenção especial para ele se ela tem um monte de outras crianças para cuidar? Avó do Renan (C18)

A análise dos relatos dos responsáveis pelas crianças do G3 mostrou que eles procuram incentivar e orientar os filhos para participarem da organização do lar. Os pais também evidenciaram que orientam e estabelecem os limites quanto aos horários, mas muitos sinalizaram dificuldades nesse processo.



Pelos relatos apresentados, os pais evidenciaram que não realizavam atividades domésticas junto com os filhos, apesar de uma mãe tentar incentivar essa prática, ainda que de forma muito tímida. Os pais desse grupo não apresentaram relatos de momentos para os filhos contarem sobre as suas vivências. Apenas a avó de Renan sinalizou que tenta fazer ele conversar sobre as suas vivências na escola.

Referente ao estudo dos relatos que envolvem o tema Comunicação e Relacionamentos, foi possível perceber que a maioria dos pais reconheceu as qualidades dos filhos. Foram sinalizadas práticas coercitivas e punitivas quanto aos comportamentos inadequados.

Os pais também se mostraram interessados nas preferências dos filhos. Relataram ainda conflitos esporádicos entre os filhos e disseram que diante de dificuldades, os filhos procuram primeiro pelos irmãos.

A análise dos relatos mostrou que a maioria dos pais ou responsáveis frequenta as reuniões e os eventos escolares. Eles também mostraram que os pais se interessam pelo dia escolar do filho, incentivando a escolarização e promovendo a aprendizagem.

A leitura dos relatos mostrou que os pais possuem percepções positivas e negativas que envolvem o desempenho acadêmico. As percepções positivas estão relacionadas às experiências com professoras de anos anteriores, bem como também sobre os serviços que a escola oferece. As percepções negativas estão associadas às práticas docentes, à escola e a trajetória de escolarização.

### **3.2.2. Os Recursos do Ambiente Familiar**

A seguir, serão apresentados os dados do microsistema familiar e do mesossistema família e escola. O microsistema familiar foi investigado a partir dos recursos que promovem processos proximais, ou seja, as possibilidades de passeios e interação com os pais, os brinquedos e os materiais promotores do desenvolvimento infantil que a criança possui em casa, quantidade e qualidade dos livros, jornais e revistas que a família possui, as atividades das quais a criança se ocupa quando não está na escola, bem como os programas que realiza regularmente. O contexto familiar ainda foi observado a partir das atividades previsíveis, que indicam grau de estabilidade na vida familiar. Aqui foram verificados se as atividades diárias possuem horários definidos e as ocasiões em que a família está reunida. O mesossistema família e escola foi investigado a partir das práticas que os pais ou responsáveis promovem e que influenciam as atividades escolares. Neste contexto foram analisadas o acompanhamento e a supervisão do material escolar, dos horários, da lição de casa, do estudo para as provas, reuniões da escola, notas e frequência.

#### **3.2.2.1. Microsistema familiar – recursos que promovem processos proximais**

Os dados sobre os recursos que promovem os processos proximais são apresentados na Tabela 15.







A maioria das crianças, quando não estão na escola, assistem TV, ouvem rádio e brincam dentro de casa. Estudos religiosos, atividades no Núcleo do bairro e esportes foram as atividades regulares mais citadas entre as famílias. Todas as famílias evidenciaram ter poucos livros, jornais e revistas em casa.

Inácio (C15) do G1, não teve muitas oportunidades de viagens e passeios com a família. Marcela (C8) é a criança com maior número desses recursos em família.

Quanto aos alunos do G2, André (C1), Mariana (C7) e Vilma (C10) realizaram muitos passeios e viagens com a família. Karolina (C5) e Vanessa (C11) desenvolveram essas atividades em um número reduzido com os pais. Ester (C19) não teve oportunidades de interação com os pais. Ficou evidente nos relatos dos pais de Janaína (C16) que ela não possui muitos brinquedos. Notou-se que André (C1), Bruna (C2) e Carla (C4) são os alunos com maior número de livros dentre as crianças participantes da pesquisa.

Referente ao G3, Gustavo (C14) realizou muitos passeios e viagens com a família ao passo que Marina (C6), não. A família de Eva (C12) mostrou que raros foram os momentos de interação com a filha e que além disso ela não tem muitos brinquedos, assim como Bianca (C3) e Renan (C18). Ainda quanto ao Renan, de acordo com a avó, a família não possui nenhum livro em casa.

### **Microssistema familiar – atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar**

A Tabela 16 indica as atividades previsíveis, que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar.

Tabela 16 – Microsistema familiar: atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade familiar

Classe	G1							G2							G3						
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18	
Alunos																					
<i>Atividades diárias com horários definidos</i>																					
Horário para almoçar	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	
Tomar banho	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	0	0	0	0	2	
Brincar	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	1	0	2	2	2	1	0	2	0	2	
Dormir	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	0	2	1	2	
Despertar	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
Jantar	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	0	0	2	2	2	
Fazer a lição de casa	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	0	2	1	2	
Assistir à TV	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	1	0	2	2	2	0	2	1	1	2	
Subtotal	16	13	8	16	16	16	16	16	16	8	8	10	16	16	16	15	3	16	8	16	
<i>Ocasões em que a família está reunida</i>																					
Café da manhã	1	2	1	0	1	1	1	2	0	2	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	
Almoço	1	2	1	2	1	1	1	0	1	2	1	0	1	2	1	1	2	1	2	1	
Jantar	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	
Assistir TV	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	
Fins de semana/casa	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	
Fins de semana/passeio	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	
Subtotal	9	12	7	9	10	9	8	8	9	12	10	8	10	10	10	10	8	10	10	6	
Total geral	25	25	15	25	26	25	24	24	25	20	18	18	26	26	26	25	11	26	18	22	

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

Conforme a Tabela 16 e no G1, destaca-se que a família de Inácio (C15) relatou que realiza as atividades de refeições e lazer juntos.

Quanto ao G2, as famílias de André (C1), Vanessa (C11) e Janaína (C16) relataram que nem sempre as atividades são realizadas no mesmo horário. Os responsáveis por Vanessa disseram que realizam as atividades de refeições e lazer juntos, contrastando com a informação acima.

Referente ao G3, a família de Gustavo (C14) relatou que nem sempre as atividades são realizadas no mesmo horário. Os responsáveis por Eva (C12) disseram que raramente tem horários definidos.

Nesse sentido, dos vinte alunos participantes da pesquisa, doze possuem horários definidos para todas as atividades diárias. Conforme o Inventário, esses alunos também participam de alguma atividade doméstica com os pais, como por exemplo, ajudar a arrumar o quarto, enxugar a louça ou estender a roupa no varal. Considerando a maioria do grupo, sinaliza-se a possibilidade de estabilidade na vida familiar, quanto às atividades diárias com horários definidos porém, quando se observa as ocasiões em que a família está reunida, nota-se que a resposta “às vezes” predominou, sugerindo talvez, instabilidade nesses momentos.

### **3.2.2.2. Mesossistema família e escola – Práticas parentais que promovem a ligação família e escola**

As relações estabelecidas no Mesossistema, ou seja, as relações entre família e escola, refletidos no acompanhamento das atividades escolares foram verificadas e são apresentados na Tabela 17.



Tabela 17 – Mesossistema família e escola: práticas parentais que promovem a ligação família e escola

Classes	G1							G2							G3					
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18
<i>Acompanhamento das atividades escolares</i>																				
Material escolar	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1
Horários	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1
Lição de casa	2	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1
Estudo para as provas	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1
Reuniões da escola	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1
Notas e frequência	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1
Total	12	12	18	7	12	12	6	18	12	12	12	13	18	12	12	12	13	12	12	6

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2, só o pai = 2; outra pessoa = 1; ninguém = 0.

A maioria das famílias possui um dos pais supervisionando as atividades escolares. Quanto ao G1, as mães de Marcela (C8) e de Inácio (C15) acompanham todas as atividades escolares, que envolve desde a supervisão do material escolar até a observação das notas e frequência.

No G2, sete alunos possuem a mãe como a responsável pela supervisão e acompanhamento das atividades escolares: Carla (C4), Karolina (C5), Vilma (10), Vanessa (C11), Janaína (C16), Caio (C17) e Túlio (C20). Bruna (C2) recebe o apoio da irmã mais velha para essas atividades e Mariana (C7), da avó. Destaca-se nesse grupo que os pais de André (C1), Sara (C9) e Ester (C19), acompanham todas as atividades escolares juntos, ou seja, tanto a mãe quanto o pai supervisionam o material escolar, os horários, a lição de casa, o estudo para as provas, as reuniões da escola, as notas e a frequência.

Quanto ao G3, todos os alunos possuem a mãe como a principal responsável pelo acompanhamento das atividades escolares. Somente Renan (C18) tem a avó como a pessoa que supervisiona as questões relacionadas à escola.

O Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar permitiu a observação do microsistema familiar e das relações estabelecidas no mesossistema família e escola. Quanto ao contexto familiar, foram apreendidos dados sobre os recursos que promovem os processos proximais e as atividades previsíveis que sinalizam algum grau de estabilidade na vida familiar.

Referente aos recursos que promovem processos proximais, a maioria das famílias sinalizou que quando as crianças não estão na escola, elas assistem TV, ouvem rádio, brincam dentro de casa, frequentam o catecismo, participam das atividades do Núcleo do bairro e praticam esportes. Apesar da diversidade de atividades, as famílias possuem poucos livros, jornais e revistas.

Entre os grupos das crianças, verificou-se que no G1 Inácio (C15) não fez muitas viagens e passeios em família. A família de Marcela (C8) mostrou que tem muitos recursos dentro de casa.

No G2, enquanto que André (C1), Mariana (C7) e Vilma (C10) realizaram muitos passeios e viagens, Karolina (C5) e Vanessa (C11) não tiveram tantas oportunidades dessa natureza. Janaína (C16) possui poucos brinquedos e

Ester (C19) não tem muitas oportunidades de interação com os pais. André (C1), Bruna (C2) e Carla (C4) são os alunos com maior número de livros dentre as crianças participantes da pesquisa.

Os alunos do G3, poucos recursos foram notados. Dentre as crianças, somente Gustavo (C14) apresentou recursos, referente aos passeios e viagens realizados com a família. Os responsáveis por Marina (C6) não relataram esses momentos. Eva (C12) não possui muitos momentos de interação com os pais e não tem muitos brinquedos, assim como Bianca (C3) e Renan (C18). Renan também não tem nenhum livro em casa.

Ainda quanto ao contexto familiar notou-se que entre os alunos, foi sinalizado algum grau de estabilidade quanto às atividades diárias com horários definidos, mas não quanto às ocasiões em que a família está reunida.

No G1, a família de Inácio (C15) realiza as atividades de refeições e lazer sempre juntos. Quanto ao G2, destaca-se os dados de André (C1), Vanessa (C11) e Janaína (C16) pois nem sempre as atividades são realizadas no mesmo horário. O mesmo contexto foi encontrado na família de Gustavo (C14), do G3. Ainda nesse grupo, a família de Eva (C12) sinalizou que raramente eles possuem horários definidos para as principais atividades do dia.

Quanto às relações estabelecidas no mesossistema família e escola, foram observadas as práticas parentais relacionadas às atividades escolares. Constatou-se que a maioria das famílias possui um dos pais supervisionando as atividades escolares e geralmente é a mãe. No G1, Marcela (C8) e Inácio (C15) tem a mãe como responsável por acompanhar e supervisionar essas atividades. No G2, a maioria das crianças (sete) também tem a mãe como responsável. Bruna (C2) tem a irmã mais velha para lhe ajudar e Mariana (C7), a avó. André (C1), Sara (C9) e Ester (C19) tem ambos os pais para acompanhar as atividades escolares. Quanto ao G3, todos os alunos possuem a mãe como a principal responsável, com exceção de Renan (C18), que tem a avó como a pessoa que supervisiona as questões relacionadas à escola.

### **3.2.3. Eventos Adversos**

Os Eventos Adversos foram analisados a partir de três indicadores: de adversidade na família, na escola e na vida pessoal da criança. Quanto à família, foram observadas as situações que envolvem as relações parentais, as condutas parentais, instabilidade financeira e outras adversidades familiares, relacionadas ao acréscimo de um terceiro adulto na família, hospitalizações ou enfermidades, ausência dos pais, mudança de cidade nascimento de irmão. As adversidades na escola foram analisadas quanto às situações que envolvem mudança de instituição, repetência, substituição de professores e relações interpessoais. As adversidades relacionadas à criança envolvem hospitalização ou enfermidade, acidentes e perdas.

A Tabela 18 traz os dados referentes aos Indicadores de Adversidade na família.

Tabela 18 – Indicadores de adversidades na família

Grupos	G1							G2							G3						
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18	
<b>Alunos</b>																					
<i>Adversidade nas relações parentais</i>																					
Aumento de conflitos e brigas entre os pais									2							1			2	2	
Divórcio dos pais									2										2	2	
Litígio entre os pais pela guarda da criança																			1		
Litígio entre os pais por causa de pensão																			1		
Mãe ou pai se casou de novo																			2		
Separação temporária dos pais									2							1			2	2	
Um dos pais abandonou a família									2										2	2	
Subtotal									8							2			10	8	
<i>Adversidade associada às condutas parentais</i>																					
Consumo de álcool ou droga pelo pai/pela mãe																				2	
Problema do pai/da mãe com a polícia ou justiça																				2	
Subtotal																				2	
<i>Outras adversidades familiares</i>																					
Acréscimo de terceiro adulto na família										2						2				2	
Aumento da ausência da mãe por 8 horas ou mais por semana				1							1									1	
Aumento da ausência do pai por 8 horas ou mais por semana				1						1	1			1						1	
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais										2			2								
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão da criança																					
Mudança de cidade									2												
Nascimento de um irmão									1												
Subtotal									2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
<i>Indicador de instabilidade financeira</i>																					
A mãe começou a trabalhar																					
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro																					
Perda do emprego do pai/mãe																					
Subtotal																					
Total geral																					
	9	5	2	4	3	3	1	4	10	11	3	4	6	4	6	4	4	4	5	15	

Pontuação: 0 = nunca ocorreu; 1 = ocorreu nos últimos 12 meses; 2 = ocorreu anteriormente

Conforme a tabela 18, no G1, outras adversidades familiares, além de instabilidades financeiras foram mais mencionadas pela família de Marcela (C8).

No G2, a família que relatou momentos de adversidade nas relações parentais foi a de Vanessa (C11). Os responsáveis por Vilma (C10) e Ester (C19) mencionaram momentos de instabilidades financeiras.

Quanto ao G3, as famílias que citaram momentos de adversidade nas relações parentais foram as de Eva (C12), Gustavo (C14) e Renan (C18). Os responsáveis por Gustavo e Renan também relataram situações de adversidades associadas às condutas parentais. A família de Bianca (C3) citou ainda instabilidades financeiras.

A tabela 19 se refere aos indicadores de adversidades na escola.

Tabela 19 – Indicadores de adversidades na escola

Classe	G1					G2					G3									
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18
<b>Alunos</b>																				
<i>Eventos adversos na vida escolar</i>																				
Mudança de escola		2		2	2	2	2	2	2		2		2	2	2	2	1	2	2	1
Repetência na escola																				
Mais de uma troca de professora na mesmo ano	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		2
Subtotal	1	2	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	2	2	3	3	2	3	2	4
<b>Problemas nas relações interpessoais</b>																				
O relacionamento com os amigos/colegas piorou										1					2	1				1
Agressão da professora	1				2								2							
Subtotal	1				2					1			2		2	1				1
Total geral	2	2	1	3	5	3	3	3	3	2	3	1	4	2	5	4	2	4	3	5

Pontuação: 0 = nunca ocorreu; 1 = ocorreu nos últimos 12 meses; 2 = ocorreu anteriormente

De acordo com a Tabela 19, os dados mostraram que todos os alunos já passaram por eventos adversos na vida escolar.

No G1, os alunos passaram por adversidades diferentes. Marcela (C8) passou por adversidades relacionadas às docentes, que envolvem substituições ao longo do ano letivo e agressão. Inácio (C15) precisou mudar de escola uma vez.

A maioria dos alunos do G2 mudaram de escola e vivenciaram substituições de professoras ao longo do ano letivo. Destaca-se Carla (C4) e Ester (C19) que já sofreram com a agressão de professoras. Vanessa (C11) já passou por momentos de fragilidades na relação com os colegas.

Todos os alunos do G3 já mudaram de escola. Apenas Gustavo (C14) permaneceu com a mesma professora o ano todo. Foi mencionado pelas famílias de Bianca (C3), Marina (C6), Gustavo (C14) e Renan (C18) que o relacionamento com os colegas piorou. Lia (C13) já foi agredida verbalmente por uma professora e Renan (C18) já repetiu de ano.

Os indicadores de adversidade na vida pessoal são demonstrados pela Tabela 20.



Tabela 20 – Indicadores de adversidades na vida pessoal

Classe	G1				G2							G3								
	8	15	1	2	4	5	7	9	10	11	16	17	19	20	3	6	12	13	14	18
<i>Alunos</i>																				
<i>Eventos adversos na vida pessoal</i>																				
Hospitalização ou enfermidade séria			2				2	2	2					2	2				2	1
Criança acidentada com seqüela	2						2					2		1					1	1
A criança adquiriu uma deformidade visível							4	2	2			2		3	2				3	2
Subtotal	2		2																	
<b>Perdas</b>																				
Morte de um amigo da criança												1								
Morte de um avô/avó	1	2	2	2					2	2			2		2				1	
Morte do pai/dá mãe		1																		
Subtotal	1	3	2	2					2	2		1	2		2				1	
Total geral	3	3	4	2			4	2	4	2		3	2	3	4				4	2

Pontuação: 0 = nunca ocorreu; 1 = ocorreu nos últimos 12 meses; 2 = ocorreu anteriormente

Conforme a Tabela 20, Marcela (C8) e Inácio (C15) do G1 já perderam os avôs. Marcela já se envolveu em um acidente e Inácio, além de perder o avô, perdeu também o pai.

Quanto ao G2, os responsáveis por Carla (C4), Karolina (C5) e Janaína (C16) não relataram nenhuma das adversidades listadas. André (C1) já precisou ficar hospitalizado e perdeu o avô. A família de Bruna (C2), Vanessa (C11) e Ester (C19) relatou a morte do avô. Mariana (C7) já passou por uma enfermidade e adquiriu uma deformidade visível. A mãe de Sara (C9) relatou que a filha já precisou ficar hospitalizada. Vilma (C10) passou por uma enfermidade e pela perda do avô. Caio (C17) já sofreu um acidente e perdeu um amigo. Túlio (C20) passou por uma enfermidade, com seqüela.

Referente ao G3, Marina (C6), Eva (C12) e Lia (C13) não passaram por nenhuma adversidade na vida pessoal. Bianca (C3), Gustavo (C14) e Renan (C18) já passaram por hospitalizações. Bianca já vivenciou a perda do avô também. Gustavo precisou ficar hospitalizado porque sofreu um acidente. Ele também perdeu o avô. Renan, de acordo com a avó, precisou ficar hospitalizado logo que nasceu pois engoliu água no parto.

Os Eventos Adversos foram observados a partir de três indicadores: de adversidade na família, na escola e na vida pessoal da criança. Quanto à família, foram observadas as situações que envolvem as relações parentais, as condutas parentais, instabilidade financeira e outras adversidades familiares. As adversidades na escola se referem às situações que envolvem mudança de instituição, repetência, substituição de professores e relações interpessoais. As adversidades relacionadas à criança envolvem hospitalização ou enfermidade, acidentes e perdas.

Nota-se, pelas tabelas apresentadas, que a maioria dos alunos passou por situações que se caracterizaram como Eventos Adversos.

Quanto à família e no G1, os responsáveis por Marcela (C8) citaram as instabilidades financeiras e outras adversidades familiares. No G2, foram relatados momentos de adversidade nas relações parentais pela família de Vanessa (C11). Os responsáveis por Vilma (C10) e Ester (C19) mencionaram momentos de instabilidades financeiras. Referente ao G3, as famílias de Eva

(C12), Gustavo (C14) e Renan (C18) citaram momentos de adversidade nas relações parentais. Os responsáveis por Gustavo e Renan também relataram as adversidades associadas às condutas parentais. A família de Bianca (C3) citou ainda instabilidades financeiras.

Referente à escola e considerando o G1, observou-se que Marcela (C8) e Inácio (C15) vivenciaram adversidades diferentes. Marcela passou por adversidades relacionadas às docentes, que envolvem substituições ao longo do ano letivo e agressão. Inácio mudou de escola uma vez. Os alunos do G2 mudaram de escola e vivenciaram substituições de professoras ao longo do ano letivo. Carla (C4) e Ester (C19) já sofreram agressão de professoras. Vanessa (C11) já passou por momentos de fragilidades na relação com os colegas. Quanto aos alunos do G3, todos já mudaram de escola e vivenciaram substituições de professoras, com exceção de Gustavo (C14) que permaneceu com a mesma professora o ano todo. Bianca (C3), Marina (C6), Gustavo (C14) e Renan (C18) passaram por momentos difíceis com os colegas. Lia (C13) já foi agredida verbalmente por uma professora e Renan (C18), repetiu de ano.

Quanto às adversidades na vida pessoal, Marcela (C8) e Inácio (C15) do G1 já perderam os avôs. Marcela já se envolveu em um acidente e Inácio, além de perder o avô, perdeu também o pai. No G2, os responsáveis por Carla (C4), Karolina (C5) e Janaína (C16) não relataram nenhuma adversidade. André (C1) já precisou ficar hospitalizado e perdeu o avô. A família de Bruna (C2), Vanessa (C11) e Ester (C19) relatou a morte do avô. Mariana (C7) já passou por uma enfermidade e adquiriu uma deformidade visível. Sara (C9) já precisou ficar hospitalizada. Vilma (C10) passou por uma enfermidade e pela perda do avô. Caio (C17) já sofreu um acidente e perdeu um amigo. Túlio (C20) já teve uma enfermidade que o deixou com seqüela. Quanto ao G3, Marina (C6), Eva (C12) e Lia (C13) não passaram por nenhuma adversidade na vida pessoal. Bianca (C3), Gustavo (C14) e Renan (C18) já passaram por hospitalizações. Bianca, além disso, perdeu o avô. Gustavo precisou ficar hospitalizado porque sofreu um acidente e também perdeu o avô. Renan precisou ficar hospitalizado logo que nasceu.

A tabela 21, abaixo, diferencia as adversidades recentes e remotas dos alunos, bem como expõe a quantidade de vezes em que esses eventos ocorreram nas suas vidas:

Tabela 21 – O tempo e os eventos adversos

Grupos	G1				G2								G3							
	C8	C15	C1	C2	C4	C5	C7	C9	C10	C11	C16	C17	C19	C20	C3	C6	C12	C13	C14	C18
Adversidades																				
Recentes	6	2	3	3	2	4	2	1	3	2	4	4	0	3	3	2	5	2	8	8
Remotas	5	5	3	4	4	2	4	5	8	8	2	3	7	4	9	5	2	4	10	8
Total	11	7	6	7	6	6	6	6	11	10	6	7	7	7	12	7	7	18	16	16

Observando a tabela 21, nota-se que as adversidades remotas foram mais recorrentes na vida das crianças quando comparado às adversidades recentes. Quanto ao G1, Marcela (C8) apresentou mais adversidades que Inácio (C15) porém, ambos demonstraram o mesmo número de adversidades remotas.

Referente ao G2, Vilma (C10) apresentou o maior número de adversidades e Ester (C19) não apresentou nenhuma adversidade recente. Os menores número de adversidades foram registrados por André (C1), Carla (C4), Karolina (C5), Mariana (C7), Sara (C9) e Janaína (C16), cada um com 6 adversidades registradas.

No G3, Bianca (C3), Gustavo (C14) e Renan (C18) apresentaram os maiores índices de adversidade do estudo, respectivamente 12, 18 e 16 eventos adversos. O menor índice de adversidade no grupo foi de Lia (C13), com 6 eventos adversos registrados.

### **3.3. Professoras**

#### **3.3.1. As concepções das professoras**

Os resultados foram relatados considerando sistematicamente em primeiro lugar os recursos disponíveis e, em seguida, as condições adversas encontradas no contexto escolar, seguido dos resultados das concepções das professoras quanto à avaliação e quanto ao desempenho escolar.

#### ***1º Eixo de análise: Recursos e condições adversas do trabalho docente***

##### **Organização do contexto de aula**

Os relatos indicaram que as professoras planejam e organizam as atividades, elaborando previamente planos de aulas. Os planos de aulas, nas escolas estaduais, devem ser pensados ao longo de toda a semana e devem

ser apresentados para a coordenação da escola no início da mesma. São chamados de “rotinas”:

Início a aula com a rotina do dia. Todos os dias com a correção da lição de casa. Às vezes eu adequo e justifico a partir do que planejei e deixo as crianças cientes. Algumas atividades acontecem todos os dias. Eles sabem a rotina. Já tem isso garantido. Dentro das rotinas há as atividades específicas. Isso é fundamental nos anos iniciais. (Fátima)

Eu planejo em casa, de acordo com o programa ler e escrever, que são as atividades que a gente tem que desenvolver, tanto de português como de matemática. A gente vai fazendo as atividades do livro e aí eu vou bolando outras atividades, parecidas com aquelas, evoluindo em algumas coisas. Tem exercícios que são muito fáceis então dá para ir dificultando as atividades para as crianças e elaborando os conceitos. (Eliana)

Conversamos sobre como foi a tarde anterior. Tem a leitura compartilhada ou a roda de leitura. Depois, vamos para as atividades. Trabalho língua portuguesa nos primeiros horários porque eu acho que rende mais, do que depois do recreio. Produção de texto é uma vez por semana e a matemática depois do recreio. A nossa rotina é determinada de acordo com o que a Rosa (coordenadora) acha melhor. (Andreia)

Eu costumo organizar a minha aula em rotinas, rotinas diárias, com atividades permanentes e diversificadas. (Maria)

### **Incentivo à participação do aluno**

Notou-se, nos relatos das professoras Maria, Eliana e Fátima indícios de práticas que incentivam o aluno a propor as suas dúvidas e que valorizam o diálogo entre o grupo:

Eu procurava promover atividades que todos pudessem opinar e realizar para que acontecesse a troca de conhecimentos e a aprendizagem. (Maria)

Elogio é constante. O pouquíssimo que fazem eu já faço um carnaval. Eles tem que dar conta de muita coisa. Uso de elogios, de incentivo positivo, de recompensa material com colante, figura, para todos. A gente sabe que tem criança melhor, mas não cabe a mim fazer isso. Sempre mostro a

criança que se destaca e por que ela se destaca. Dou exemplos de bons alunos. (Fátima)

É...por exemplo...na matemática, no português, quando nós fazemos a parte de ortografia eu coloco para as crianças por exemplo, vou trabalhar com nha, nhe, nhi, nho, nhu, pra fixar...é, que a gente revê toda a parte da escrita né? Então eles vão falando as palavras com nha, pode ser no começo, no meio e no fim. Vamos lá! A participação deles pra gente inclusive a gente vai vendo se sabe, se tá entendendo o som, associado com o que escreve...Outra coisa que a gente faz muito é a parte de produção coletiva, cada um dando uma sugestão, de acordo com o início daquele texto. E aí a coisa vai se moldando de uma maneira que todo mundo dá uma opinião e aí a classe fica uma coisa mais ...única. (Eliana)

Nos relatos da professora Andrea, foi possível perceber a dificuldade para motivar alguns alunos para realizarem e persistirem na atividade, além da dificuldade da sala para trabalhar em duplas ou grupos:

Ele era um menino muito carente. A Fátima (professora do ano anterior) contava que a mãe ficava muito brava com ele, queria que ele fosse o melhor. Por conta disso, ele ficava uma criança chata. Ele não dava conta de fazer as atividades, ele chorava. Tinha que ficar parando direto, dizendo que ele era inteligente, que ele conseguiria. Isso atrapalhava bastante. Era quase que o tempo todo, que eu tinha que chamar a atenção. Ele atrapalhava porque eu tinha que ficar o tempo todo dizendo que ele conseguiria... ele dizia "ai tia, eu não vou conseguir, eu não vou chegar junto com você"...era o tempo todo. Ele era chato. Eu acho que era filho único. Tinha que ficar incentivando, no sentido emocional, dizendo o tempo todo que ele era capaz. (Andreia)

Os meninos, normalmente eu não podia colocar junto, porque o negócio não andava. Trabalhar em grupo, para trabalhar em duplas, além de trabalhar por níveis tinha que observar o comportamento, então muitas vezes não era possível agrupar por níveis compatíveis porque um ou outro dava conflito por conta do comportamento. (Andreia)

### **Estratégias para favorecer a aprendizagem**

Maria, Fátima e Eliana evidenciaram o uso de materiais concretos, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos:



(...) procurava trabalhar com jogos de alfabetização e matemáticos. (Maria)

Eu procuro dinamizar a prática, com jogos e brincadeiras de forma mais atrativa. (Fátima)

Por exemplo, com o Renan eu trabalho muito com as letras móveis. Pra ele identificar. Trabalhamos por exemplo, na montagem de um número, a gente trabalha com as fichas individuais, pra ele saber que casinha que ele tem que colocar. Então essas atividades a gente vai fazendo, que tá incorporando inclusive o Ler e do Escrever e o Emai<sup>8</sup>, tá? Então eles estão afiadinhos em tabelas, em trajetões, essa parte toda tá bem, tá muito bem. Muito bem feita, sabe? (Elia)

Quanto aos Fatores motivacionais, foram encontrados relatos que refletiram a crença das professoras no potencial dos alunos:

Eu descobri logo nos primeiros dias que o Renan gosta muito de cavalo. Então eu comecei a montar um alfabeto de animais, para ele. Eu faço em casa, monto palavrinhas que começam com aquela letra...ou então...ele, desenha perfeitamente. Embora os traços dele sejam muito....porque ele tem um problema de coordenação, comprometido com a coordenação motora, os traços dele não é firme, mas ele tem uma perspectiva de profundidade...Que você fica!!! Ele desenha! Ele desenha o cavalo, corta o cavalo, aí ele faz um homem numa outra folha, monta no cavalo, aí ele recorta e monta o cara em cima do cavalo! É! Fantástico! Ele desenha que é uma maravilha! Rosto, essas coisas. Até que eu falei para a mãe dele: "vale a pena você investir! As vezes é a habilidade que ele tem. Pode ser a profissão dele né, futuramente. (Elia)

Quando eu peguei essa sala, eu não acreditei que não daria conta dos conteúdos pois os alunos foram trabalhados. Eu só iria dar continuidade. (Andreia)

No início do ano eu esperava que os meus alunos atingissem os objetivos propostos, planejados para o decorrer do ano letivo. (Maria)

Confiança. O aluno que tem confiança no professor se abre. Isso não significa que você tem que ser permissiva. Tem que ter limite e coerência desse limite. A afetividade é fundamental.

---

<sup>8</sup> Emai – Educação Matemática dos Anos Iniciais, um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

É ela que faz o *link* para começar. Não é ser autoritária, mas firme. Tem que ter autoridade. Acho fundamental o professor destacar questões de habilidade no aluno e além disso, o professor precisar gostar do que faz, gostar de criança, ter paciência. Não dá para ser mais ou menos, por que a relação não flui. Agora, tem criança que você tem mais afinidade que a outra. Essa reflexão você tem que fazer o tempo todo. A afinidade é fundamental, mas o profissional tem que pautar as suas ações, de um adulto modelo. Você é adulto na relação. (Fátima)

Referente ao Manejo de sala de aula, foi identificado o recurso de dispensar atenção diferenciada a alguns alunos:

(...) crianças que tem uma dificuldade maior eu dou todas as lições paralelas. O que ela consegue fazer tudo bem e o que ela não consegue eu dou tarefas mais fáceis, de acordo com o nível que ela está. (Eliana)

A Bianca (C3), foi aluna da escola por muito pouco tempo (ela veio de uma escola de São Paulo). Eu trabalhava com pintura, pois não tinha coordenação. Ela não conhecia cor. Fiquei com ela duas semanas só. (Andreia)

Eu tive alunos com dificuldades de aprendizagem. Trabalhei com algumas atividades diferenciadas e solicitei o apoio familiar. (Maria)

Sei que alguns não fizeram porque não entenderam e então eu chamo na minha mesa e explico individualmente. É a interpretação do texto que prejudica. (Fátima)

A proposta de atividades em grupo, os chamados “agrupamentos produtivos” de acordo com as hipóteses de leitura e escrita dos alunos também foi um recurso identificado, nos relatos de Andreia, Fátima e Eliana:

Eu tinha que agrupar, às vezes os agrupamentos não davam muito certo, mas iam quase todos no mesmo ritmo. Tinham os mais lentos, mas no geral eram bons. (Andreia)

Tem atividade que eu coloco em dupla mas é preciso considerar que há crianças que não dão certo com outros. As duplas não são fixas porque alguns avançam, outros não. Normalmente os agrupamentos acontecem quatro vezes por semana, com atividades de escrita e matemática. Eu defino quem vai fazer. Eles ainda precisam dos papéis bem definidos

na dupla. Normalmente quem tem dificuldade, tem dificuldade inclusive no que vai fazer. Muitas vezes tenho que passar dupla por dupla e retomar, falar de novo. O tempo diminui. A quantidade para fazer atividades reduz. Dá mais trabalho, mas eu prefiro assim. Às vezes acontece no dia de não mediar todos que precisam. Aquela criança que terminou na dupla e pode mediar os outros, ajuda na proposta. Eu visto os cadernos para verificar quem realmente já fez. (Fátima)

Bom, é primeiro eu vejo as...é...como que tão, assim, um aluno mais ativo com outro que é mais passivo mas não passivo...que tenha mais ou menos as mesmas...como é que chama...é hipóteses silábicas um pouco mais adiante ou de um outro um pouco menos adiante ou atrás, mas que consigam os dois fazer essa somatória e um ajudar o outro. Mas eu mudo muito de grupos. Eu não faço só com o mesmo não. Porque a gente vai experimentando. Porque as vezes com um é muito ativo aí o outro não faz. E fica só copiando. Então não adianta. *Até para não acostumar.* É, exato. É. Então eu mudo muito nessa parte, mas assim de acordo, com não muito, um sabe muito e o outro sabe muito pouco. Então, não dá para fazer desse jeito. Se não um acaba ficando, copiando do outro. (Eliana)

Quanto ao Envolvimento do contexto familiar, as professoras sinalizaram que solicitam a participação dos pais na vida escolar dos filhos:

A tarefa de casa, pelo menos umas três vezes por semana eu mando. Eu corrigia no caderno e algumas vezes na lousa porque algumas vezes tinha dificuldade, pois os pais, dada a ansiedade, muitas vezes mandava bilhete porque não tinha entendido a atividade, então corrigia na lousa para explicar como deveria ter sido feita. (...) a Bianca (C3), eu não sabia o que tinha. Chamei a mãe, que disse que na nossa ela estava muito tranquila em relação à outra escola. Na outra escola ela saia pelada correndo pelo recreio. Os pais que não se envolviam era a Vanessa (C11), essa menina nova que veio depois. Eu conheci só a irmã. Para trazer o material foi um sufoco, tinha que ficar pedindo... notava o descaso dos pais. E a própria mãe da Marina (C6), não sabe se pelo fato da deficiência, a mãe tinha um pouco de vergonha, raramente vinha conversar comigo, quando vinha era escondido, longe de todo mundo... eu acreditava que era para as outras mães não ouvirem, para as pessoas não ouvirem, para não criticarem. Ela disse que a menina era normal até o segundo mês de vida. Depois disso ela teve uma convulsão e essa convulsão deixou a sequela nela. As duas vezes que ela veio falar comigo, ela chorou e demonstrou estar mais preocupada com o cuidar do que com o pedagógico: "Ai professora tem roupa na bolsa. Se ela fizer cocô, tem roupa para trocar". Ela não fazia cocô na roupa, mas às vezes ia ao banheiro e não se limpava, porque

não sabia. Então, eu ligava para a mãe, porque eu acredito que o meu trabalho não é de cuidar, mas de educar. (Andreia)

Eu acho que a gente tem que envolver a família no projeto político da escola, fazer eles participarem de forma mais ativa das atividades escolares. (Maria)

Quando você sente a família envolvida, você percebe que a criança faz. Tem pai que não faz diferença olhar ou não o caderno. Assina o bilhete para não encher o saco. Os pais dos nossos alunos querem tudo pronto. Não mostram para os filhos o que eles tem que fazer. Motivar a criança fica difícil por isso. Fica superficial por isso. Nas reuniões de pais eu mostro a proposta didática e falo sobre como ajudar na lição de casa. Os pais que conseguem dar esse norte, a criança vem organizada. Os pais também precisam de orientação. Em reunião, é preciso tratá-los muito bem, agradecer, mostrar a importância da escola. As crianças montam trabalhos para dar para os pais ou os pais para os filhos, por exemplo, deixar um recadinho para os filhos. Eu mostro as pastas. Os pais querem saber o que acontece, querem ser orientados. Já teve reunião em que eu contei uma história. A ideia era fazer com que eles percebessem que ouvir histórias é legal. É importante também perceber como é o pai com o filho. Eu me coloco a disposição deles, “olha, está com dúvida, vem procurar por mim”. (Fátima)

Olha, eu chamei a mãe (*do Vinícius, um aluno não participante da pesquisa*), eu...coloco, mando praticamente todos os dias porque ele não faz lição, ri muito, brinca muito, não se concentra. A mãe se nega a ler os bilhetes e assinar. Não veio nas reuniões já realizadas. Veio uma vez na escola porque nós chamamos. E então, a gente se depara com esses entraves em que você não pode contar com a família e a família se nega a verificar como que tá o andamento do filho, se tá rendendo se não tá. Não...não se tem tempo para esse menino. Então ficou muito complicado. Eu...sabe quando assim você percebe que não conseguiu alcançar aquele menino para a aprendizagem? Esse é o meu entrave...bravo...ontem, pela primeira vez que eu consegui...Eu avisei a mãe, presta atenção...seu filho, vale a pena investir, seu filho vai para o quarto ano, vale a pena investir, coloca uma ajuda...nada, nada Gaby...olha, é a gente sozinho, eu me senti sozinha, é um menino perdido, é uma judiação. O Gustavo (C14) dorme todos os dias na sala de aula. Aí eu fui conversar com a mãe. A mãe me justificou o seguinte...Isso é diariamente. Eu falei para a mãe que todos os dias ele dorme. Aí ela me falou o seguinte: que ela chega, ela chega do serviço, janta, tá exausta, vai dormir. E ele também vai dormir. Só que o que acontece? Ela dorme rápido, porque tá cansada e ele vai para o computador e fica lá. No computador...sabe lá Deus até que horas. Aí chega na classe e dorme. É por isso. E a mãe não controla ele. Então...sabe, assim, não tem jeito. O que você vai fazer? A minha parte eu to fazendo. Mas...sabe, então eu...assim, a parte da omissão

da família eu acho muito complicado. Muito! Muito porque o trabalho é conjunto. Família com...né. A gente dá aqui, você dá todas as ....como é que chama, as atividades, inventa outras atividades, pra fixar tudo, mas se não tem o apoio da família...o Vinícius é um. A mãe não vê nada. Não faz nada. Vai e volta do mesmo jeito. (Eliana)

O estudo dos relatos mostrou que as professoras acreditam no potencial dos alunos, dispensam atenção diferenciada quando necessário e solicitam a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Fátima e Eliana evidenciaram o uso de materiais concretos durante as aulas. Elas também procuram organizar os alunos de acordo com os agrupamentos produtivos, considerando que as diferentes hipóteses de leitura e escrita podem favorecer o processo de aprendizagem. Andreia também faz uso dessa prática. Maria, apesar de relatar que utiliza materiais concretos em aula, foi muito sucinta para comentar as suas vivências em sala.

### **Período de adaptação**

Fátima e Eliana apresentaram relatos mais detalhados sobre as suas práticas no início do ano. Ambas se respaldam na sondagem, para conhecerem os alunos e planejarem as atividades. Fátima ainda relatou que procura desenvolver dinâmicas, além de tentar incentivar a auto avaliação pelos alunos:

Sempre penso em atividades diferentes. Desenvolvo dinâmicas, para se conhecer, para formar elo. Nos anos iniciais é fundamental para se formar vínculo, para conhecer a rotina e para os alunos ficarem conhecidos pelas professora. Uso o livro "Terezinha e Gabriela" da Ruth Rocha. A princípio pedia para criar amigos, mas os anos de experiência mostraram que ficam mais à vontade quando falam deles. Faço a sondagem também, do emocional e do intelectual de cada criança para os agrupamentos produtivos. A questão da auto avaliação eu procuro construir desde o 1º dia de aula. Vai trazer autonomia e independência. Na 1ª semana demora um pouquinho para conhecer todos e tentar resgatar as preferências, mas eu tento construir com eles os limites e a postura de estudante. Tem crianças que flui e outras não, por "n" fatores. Pode ser falta de habilidade social e aí eu busco os encaminhamentos. O principal é a construção da postura de estudante, algo a ser construído também pela escola. (Fátima)

No primeiro dia eu faço uma avaliação diagnóstica para ver como a criança está, em que nível ela está, que estágio ela está. Neste terceiro ano eu tenho dois alunos só que não eram alfabéticos. O resto já era praticamente alfabetico ou quase alfabetico para eu poder estudar e colocar isso de modo coerente com o que a criança já sabia e já trazia isso de casa. A partir daí eu desenvolvo toda a minha atividade. (Eliana)

A instabilidade na relação professor aluno foi identificada no relato da professora Andreia, caracterizando-se como uma condição adversa: “Não deu tempo de aplicar avaliação por que eu saí de licença maternidade.”

Questionada sobre como foram as primeiras semanas de aula, a professora Maria disse apenas que foram “De adaptações”, não fornecendo maiores detalhes sobre o desenvolvimento das atividades.

### **Uso da linguagem**

As professoras fazem da leitura um hábito diário:

Tem a leitura compartilhada ou a roda de leitura. (Andreia)

Após a oração, sempre há uma leitura. É uma leitura diferente por dia. (Maria)

As rodas (*de leitura, da biblioteca*) são interessantes. A roda da biblioteca é muito propícia. Cada um traz um cartaz melhor que o outro. O ser humano é naturalmente competitivo (*risos*). Precisa canalizar essa competição para algo produtivo. Tem criança que traz cartaz, que traz fantoche. Eles contam a história, verbalizam. É um momento deles conhecerem o outro. Tem alguns que ficam mudos, mas você vai tirando. O espaço para a fala deles é muito importante. Agora, isso não deixa os cadernos cheios. A coordenadora nunca me cobrou, mas os pais às vezes. (Fátima)

A gente entra na sala, faz a leitura, que é a rotina, de acordo com diferentes gêneros literários que a gente vai repertoriando o aluno. (Eliana)

As professoras utilizam práticas diferentes no desenvolvimento dessa atividade, que é considerada por todas como uma rotina permanente na sala. A

professora Andreia divide essa atividade com os alunos, no caso da leitura compartilhada, em que cada um lê uma parte do mesmo texto, que é acompanhado por todos. Ela também faz uso da roda de leitura, como a professora Fátima, que a chama de roda de biblioteca. Aqui, previamente combinado, os alunos devem expor sobre o livro que leram em casa, emprestado da biblioteca da escola ou sobre algum livro que já possuem. Para a realização dessa atividade, a professora organiza os alunos em um grande círculo. Nessas situações, a professora tem a oportunidade de orientar sobre como e o que ler, além de poder avaliar os alunos. Fátima diversificou as possibilidades de apresentação pelos alunos. Eles não somente podem relatar, mas apresentar cartazes e usar fantoches.

As professoras Maria e Eliana trabalham com propostas que talvez sejam menos desafiadoras. Elas leem para os alunos, no início da aula. Cada dia é uma leitura diferente, diversificada por gênero literário. Os alunos são informados sobre o autor e o ano da obra.

### **Estratégias de disciplina**

Dentre as estratégias de disciplina adotadas pelas professoras, foram encontrados recursos para a aprendizagem como a orientação. A professora Andreia relatou que chamou uma aluna para conversar, com o intuito de preservar as regras de conduta em sala de aula, para garantir a disciplina:

A Bianca (C3), em alguns momentos, chegou a comprometer a rotina da sala, pois eu tinha que ficar parando. Ela pegava materiais dos outros, ou mexia na mochila das outras crianças. Eu tive que chamá-la, para pedir para abrir a mochila pois ela tinha pegado materiais dos outros e guardado na sua mochila.  
(Andreia)

Fátima faz uso da mediação constante em sala, com atividades diárias como da roda de conversa, após o recreio:

Conflitos são constantes. Sempre tem conflito...de não saber qual é o espaço dela (*da criança*) e do outro. São conflitos contornáveis, com a mediação você vai contornando. É uma via de dois lados. Eles ainda não tem isso garantido. Mas há

conflitos mais sérios, que foge da normalidade, que não se entendem, que incomoda o outro, fica competindo o tempo todo. A mediação você faz na hora. A roda de conversa, todos os dias depois do recreio, é um dos momentos para mediar. O conflito tem, mas o foco principal é ensinar a ler e escrever. Vou ter que contornar questões de conflito, mas focar no acadêmico. Sei que uma coisa está relacionada com a outra mas tenho que encontrar o equilíbrio. Não temos um tempo pedagógico hábil para trabalhar com isso. Os agrupamentos, as rodas, a conscientização das regras do grupo eu mostro o tempo todo. Às vezes de forma mais rápida. Não adianta ter 500 combinados colados na parede. Eu tenho 3. Eles não tem a consciência da dinâmica da instituição. (Fátima)

A negociação foi outra estratégia percebida. “Os combinados” consistem em um conjunto de regras que são construídas pelo grupo de alunos da sala e pela professora: “Eu buscava pelo diálogo e pelos combinados, que são estabelecidos com o grupo no início do ano letivo”. Maria

Adversidades também foram encontradas. Eliana demonstrou que a falta de concentração dos alunos e a constante interrupção da aula para chamar atenção deles prejudicou a dinâmica das atividades:

Na realidade o conflito que tem é a dificuldade que os alunos tem de concentração. Vira um conflito, uma bagunça geral e porquê? Porque eu tenho que parar mil vezes, para chamar a atenção, para eles se concentrarem, um toma conta da vida do outro. Então isso virou um conflito não somente a nível de escola, mas um conflito com relação a professor e aluno porque eu não consigo dar aula, o conflito entre os próprios alunos, um toma conta da vida do outro, então o maior conflito deste ano, o maior desempate que eu tenho que fazer é com relação à esta classe. Muito penosa para você dar aula. Muito, muito, muito. A gente percebe que tem muitas crianças com pais separados, crianças que são...de famílias...é...não tão ajustadas e crianças com problemas como o Renan, é DM, uma criança muito agitada, com um tempo curtíssimo de concentração, então não para muito na carteira, levanta, eu to dando aula, me pergunta as coisas, então eu paro a aula...não é uma classe assim que você deslancha. Eu tenho que parar muito, muitas vezes, eu tenho que chamar a atenção. Eles estão fazendo a lição, então vem o Renan, eu tenho que parar no meio da lição...porque ele “professora, professora, professora”...e aí ele desconcentra os alunos. É uma verdadeira luta com essa classe esse ano. Eu nunca vi coisa igual. Mas essa é...a maior dificuldade que eu tenho com os alunos, esses alunos é isso, a falta de concentração. (Eliana)



O uso de repreensões verbais e as punições, como deixar sem recreio, foram sinalizadas na prática docente, por Andreia:

A Marina (C6) ficava fazendo gracinha, para chamar atenção dos outros colegas. Achemos que eles (*crianças com deficiência*) não tem noção, mas eles tem noção sim. Eu tinha que ser energética com ela e assim ela sabia o lugar dela. (Andreia)

A única coisa, que eu acredito que não se enquadra em recompensas é o seguinte: se eu via que alguma criança extrapolava, eu deixava sem recreio. No dia seguinte, eu percebia que a criança não fazia o que já tinha feito, ou seja, funcionava. (Andreia)

A análise dos relatos mostrou que as estratégias de disciplina entre as professoras são diferentes. A professora Maria relatou a prática da negociação com os alunos, por meio dos combinados. As professoras Fátima e Andreia fazem uso de atividades diferentes para garantir a disciplina em sala. Fátima evidenciou nos relatos uma maior aproximação com os alunos, pois utiliza a mediação em sala de aula, com a atividade de roda de conversa, sempre após o recreio. Andreia, apesar de relatar que utiliza da orientação, não deixa de usar as repreensões verbais e as punições. Eliana evidenciou que a falta de concentração dos alunos a fazia parar a aula, para chamar a atenção deles e esse fator contribui para o prejuízo do desenvolvimento das atividades.

### **Estratégias de correção**

As professoras demonstraram que atribuem importância à correção das atividades pelos próprios alunos, oferecendo condições para que cheguem às respostas certas, indicando os erros e explicando como resolver as atividades. Os relatos evidenciaram que elas acompanham o processo de correção na classe:

Eu costumo passar a lição na lousa. Por exemplo, quatro atividades na lousa. Eles iam fazendo e iam trazendo para eu corrigir. No final, tem sempre aqueles que erram. Eu colocava na lousa para eles corrigirem no caderno. No final desse

processo, depois que eles corrigiam no caderno, eu pegava o caderno para ver se realmente eles corrigiam. (Andreia)

Algumas vezes eu corrijo as atividades coletivamente, mas em sua maioria individualmente, procurando mostrar para o aluno para que ele mesmo possa realizar as correções. (Maria)

Eu procuro mediar as crianças individualmente. Sempre faço a correção na lousa. Correção só é válida se dá um retorno para o aluno, chance para ele corrigir. É fundamental para o processo de aprendizagem, mas desde que tenha retorno para o aluno. (Fátima)

Bom, eu corrijo ou individual e aí eu vou chamando e fazendo as interferências sobre os erros que ele fez, vendo como que ele pensa, quais estratégias que ele usou para resolver aquilo ali ou então eu faço coletiva na lousa. De casa eu corrijo na lousa. Eu vou mandando os alunos irem. Então vem, faz o primeiro exercício, tiro dúvida, pergunto se ele fez alguma coisa errada, pergunto para a classe, o que que acha, para eles próprios irem corrigindo. Então é individual, coletivo é...mas assim que eu faço. (Eliana)

## **Estratégias de avaliação**

Maria evidenciou uma sistematização do trabalho quanto ao processo de avaliação: “Fazemos as sondagens, uma vez por bimestre e as provas, que acontecem no final de cada bimestre.” É por meio da sondagem que a professora orienta o aluno quanto às atividades, isto é, a partir da hipótese da leitura e da escrita em que ele se encontra, é possível planejar as atividades.

A professora Andreia não realizou avaliações, pois de acordo com o seu relato, o seu afastamento ocorreu no fim do mês de março. Quando questionada, Andreia não citou nenhum outro tipo de avaliação.

Fátima além de comentar que a prova é um instrumento para verificar como os alunos estão se saindo, também possibilita a reflexão sobre a sua prática. A professora explica inclusive para os alunos essa dupla função da prova:

Eu explico para os alunos, vejo se eles estão conseguindo fazer sozinhos e se a minha prática está adequada. Sempre explico que a prova é para o aluno e para o professor. Para algumas crianças eu passo individualmente. Dou um tempo maior, lendo cada questão, uso do bom senso. (Fátima)

A professora Eliana enfatizou a influência do SARESP<sup>9</sup> na elaboração das provas. Ela comentou que para preparar os alunos para o fim do ano, momento que essa avaliação externa acontece, ela e a professora Fátima pensam na elaboração das provas juntas, com possibilidade de trocarem de salas para a aplicação, com o objetivo de irem habituando os alunos:

Esse ano, com todos esses SARESPs que a gente tem feito nesses anos todos atrás, a gente tem focado todas as avaliações dentro do SARESP. Como você trabalha? SARESP o ano inteiro né, por causa do ler e escrever. O Emai que também é a parte de matemática então é tudo dentro...a gente pega as vezes ...tanto é que a gente pega agora...na primeira prova nós fizemos uma prova que nós montamos, de acordo com o SARESP, mas nós montamos uma, de acordo com que a classe tava trabalhando, tal. Eu e a Fátima. Por que de alguma maneira é o formato que se pede no final do ano e é tudo que a gente trabalha dentro...Os últimos SARESPs nós fizemos, nós começamos a trocar. Eu vou dar a prova para a classe da Fátima e a Fátima vai dar pra mim para no final do ano, estarem desse jeito, já bem habituados. (Eliana)

Os relatos das professoras quanto ao 1º Eixo de análise indicaram algumas práticas que sinalizam recursos e outras que indicam condições adversas ao desempenho acadêmico. As situações que potencializam os recursos predominaram nos relatos das professoras e dizem respeito à: organização do contexto da aula; incentivo à participação do aluno; uso de materiais concretos; a consideração dos fatores motivacionais como crença no potencial dos alunos; a atenção diferenciada para os alunos com dificuldade; a solicitação do envolvimento do contexto familiar; a utilização da sondagem como estratégia para conhecer os alunos, planejar as atividades e avaliar a prática docente; a estimulação da linguagem por meio da leitura; as estratégias de disciplina expressas na negociação, orientação e mediação e as estratégias de correção voltadas para a análise do erro pelo aluno.

---

<sup>9</sup> O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Foi criado em 1996 para verificar a qualidade do ensino por meio de uma avaliação de múltipla escolha aplicada aos alunos da rede estadual de ensino, pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo. São avaliados os alunos que estão no 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, além do 2º ano do Ensino Médio. Geralmente, é aplicado no final de cada ano letivo.

Foi identificado que as professoras planejam a aula e organizam as atividades semanalmente. Esse planejamento constitui a “rotina”, que é apresentado para a coordenadora da escola. Ficou evidente nos relatos que elas conduzem as atividades em sala de acordo com o que foi exposto na “rotina”, ou seja, esse é um material de consulta diário, evidenciando que o que é realizado em sala não é improvisado.

As quatro professoras evidenciaram que acreditam no potencial dos alunos. Eliana, ao conhecer a sala e ao identificar as habilidades de cada criança, ela procurava incentivar o que ela já conseguia fazer, valorizando as ações da própria criança e dela para a família. Andreia notou que eles já chegaram com um bom repertório para o 2º ano. Maria evidenciou expectativas positivas no início do ano e Fátima relatou que acredita que uma boa relação professor e aluno, baseada na confiança, é o caminho para um bom desempenho acadêmico.

Entre as professoras, também ficou evidente que elas procuram atender os alunos individualmente. Eliana e Andreia propõem atividades extras para a criança com maior dificuldade. Maria, além das atividades extras, solicita o apoio familiar. Fátima investe na intervenção individual, chamando o aluno na sua mesa para explicar novamente a tarefa.

As professoras também sinalizaram que solicitam, constantemente, o apoio e o acompanhamento dos pais nas atividades escolares. Andreia solicita a presença dos pais na escola, diante da dificuldade de alguma criança e também se mostra disponível para atendê-los quando eles a procuram. Maria acredita que a participação dos pais deve constar inclusive no projeto político pedagógico da instituição, embora não tenha exposto de que forma poderia acontecer. Fátima relatou que nas reuniões, ela apresenta a proposta pedagógica e orienta sobre como os pais podem ajudar os filhos em casa, quanto às lições. A professora enfatizou que os pais precisam de orientação e que o estabelecimento de um clima harmônico entre a família e a escola é fundamental para o processo de aprendizagem. Ela se coloca também à disposição dos pais. Eliana, assim como Andreia, também pede que os pais compareçam à escola diante de um rendimento insatisfatório de algum aluno e

evidenciou o quanto se sente incomodada quando não consegue fazer com que o aluno avance na aprendizagem.

Os relatos de Andreia, Eliana, Fátima e Maria apontaram que elas dão importância e acompanham o processo de correção das atividades pelos próprios alunos, indicando os erros e explicando como resolver as atividades. Andreia passava a lição na lousa e acompanhava o desenvolvimento das atividades nos cadernos. Eliana alterna a resolução das atividades de forma individual e coletiva. Fátima deu ênfase à importância da correção como retorno para o aluno, procurando mediar individualmente a resolução das atividades. Maria desenvolvia, alguns vezes, a correção coletiva, mas na maioria das vezes, a correção foi individual.

O incentivo ao diálogo durante a realização das atividades em grupo e o espaço para o aluno propor as dúvidas foram estratégias apontadas pelas professoras Maria, Eliane e Fátima. A exposição das opiniões e das sugestões, a troca de conhecimentos e os elogios foram relatados pelas professoras como sendo recursos constantes em sala de aula. Maria, Eliana e Fátima ainda demonstraram que fazem uso de materiais concretos para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

Andreia, Fátima e Eliana demonstraram que trabalham com os “agrupamentos produtivos”, ou seja, conforme as hipóteses de escrita dos alunos, elas os agrupam, pensando que os conflitos que surgem dessa proposta são favoráveis para a aprendizagem. Um aluno alfabético pode ajudar um aluno silábico sem valor sonoro, por exemplo. Os agrupamentos não são fixos e são definidos pelas professoras. No entanto, conforme elas apontaram há algumas variáveis que precisam ser administradas quando se pensa na realização de atividades por “agrupamentos produtivos”: as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, pois nem todas da sala possuem as mesmas hipóteses para a escrita. Elas também têm comportamentos diferentes, sendo uma mais pró-ativa e a outra mais passiva. Além disso, a mediação da professora precisa ser constante e muitas vezes nem todos os alunos são atendidos pois o tempo é escasso.

Eliana e Fátima ressaltam a importância da sondagem, para conhecer as habilidades e dificuldades dos alunos, bem como para planejarem as atividades. Fátima, além das sondagens, sempre procura desenvolver algumas dinâmicas em sala, para promover a auto avaliação pelos alunos, potencializando a autonomia e a independência de cada um.

Quanto à estimulação do uso da linguagem, as professoras utilizam como recurso a leitura, que é uma atividade permanente na sala, mas trabalhada de forma diferente entre elas. Andreia compartilha a leitura com os alunos, ou seja, cada um lê uma parte da história. A professora também incentiva a roda de leitura, em que cada aluno comenta sobre um livro que leu. Eliana e Maria leem uma história diferente por dia, no início da aula, atentando para diversificar o gênero literário. Fátima procura promover a roda da biblioteca, ocasião em que cada criança pode contar sobre o livro que leu, utilizando por exemplo cartazes e fantoches.

As estratégias de disciplina, com ênfase na orientação, mediação e negociação foram citadas por Andreia, Fátima e Maria. Andreia procura orientar a criança, para a compreensão das regras de conduta em sala de aula. Fátima sempre procura mediar os conflitos, com atividades diárias de roda de conversa após o recreio. Maria procurava orientar os seus alunos através da negociação, lembrando os alunos quanto aos combinados, construídos com eles no início do ano.

Os depoimentos de Fátima e Maria sinalizaram recursos quanto às estratégias de correção. Fátima utiliza a avaliação como instrumento para verificar como os alunos apreenderam o conteúdo e como estratégia para avaliar a sua prática docente. Maria procura planejar as suas atividades a partir da realização sistemática das sondagens e das provas bimestrais.

Ainda é preciso comentar que as professoras Eliana e Fátima mostraram práticas mais próximas às necessidades dos alunos. Esclarece-se também que nem todas as categorias puderam ser identificadas nos relatos das docentes, especialmente com Andreia e Maria. Andreia ausentou-se no início do ano letivo e não pode fornecer muitos detalhes sobre a turma. A professora não realizou, por exemplo, avaliação com a turma, pois de acordo com o seu relato, o seu afastamento ocorreu no fim do mês de março. Quando questionada,

Andreia não citou nenhum outro tipo de avaliação. Maria apresentou um relato muito sucinto, não permitindo maiores observações sobre a prática.

Relatos que sinalizam condições adversas para o desempenho acadêmico também foram notados. Essas condições adversas dizem respeito à dificuldade para motivar os alunos, dificuldade para trabalhar com grupos, instabilidade na relação professor aluno e as estratégias coercitivas e punitivas de disciplina.

Andreia evidenciou a dificuldade para motivar os alunos para realizarem e persistirem na atividade. A professora ainda deixou transparecer a dificuldade para trabalhar com duplas ou grupos na sala de aula, dada a incompatibilidade de comportamentos entre os alunos.

A instabilidade na relação professor e aluno também foi identificada no relato da professora Andreia. Devido à licença maternidade, a professora ausentou logo no início do ano letivo e não retornou mais para a sala de aula naquele mesmo ano.

Outra adversidade foi sinalizada nos relatos de Andreia e Eliana, quanto às estratégias de disciplina. A professora Andreia comentou que faz uso de repreensões verbais e das punições em sala de aula, como por exemplo deixar sem recreio, como medida para a obtenção da disciplina na classe. A professora Eliana atribuiu à falta de concentração da turma a necessidade de constante interrupção da aula para chamar a atenção dos alunos, prejudicando o encaminhamento das atividades.

## ***2° Eixo de análise: Concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar.***

As concepções das professoras foram divididas em duas categorias: concepções de avaliação e de desempenho escolar. A categoria de desempenho escolar apresenta uma subdivisão, organizando os relatos em concepções sobre: sistema escolar, professor, aluno e família.

### **Concepções de avaliação**

A ênfase no processo avaliativo foi indicado no relato da professora Maria: “As avaliações são permanentes e sistemáticas. Procuo avaliar durante a realização das atividades (...)”. Desta forma, a professora deixou transparecer que considera a participação e os esforços dos alunos, uma vez que a avaliação não é exclusivamente de caráter somativo, mas formativo também.

Fátima comentou que para os anos iniciais, é preciso ter o registro da prova, mas que considera essa prática complicada, pois seria uma forma de habituá-los à esse exercício. Ela acredita que a sondagem lhe ajuda mais na construção do mapa da sala, ou seja, na identificação do nível de alfabetização em que os alunos estão:

Tem que ter o registro da prova. Eu acho muito complicado. O esquema da sondagem dá um perfil melhor da sala. Fazer avaliação é para habituá-los. (Fátima)

A professora Eliana relatou que além das provas bimestrais, há as simulações do SARESP, que ela desenvolve junto com a professora Fátima:

Além das sondagens, que são cinco no ano todo, temos as provas bimestrais, que eu e a Flávia estamos montando de acordo com o SARESP. Eu planejo as atividades e vou bolando outras de acordo com o que a gente vê das avaliações. (Eliana)

A professora Andreia não apresentou elementos sobre a avaliação, pois se afastou no início do ano letivo e não desenvolveu atividades para esse fim na sala.

Pelos relatos apresentados quanto às concepções de avaliação, nota-se que a professora Maria não dá ênfase somente ao aspecto somativo da atividade, mas formativo também. Fátima associa a avaliação à construção do mapa da sala, para identificação das habilidades e dificuldades dos alunos. Eliana demonstrou preocupação com o número de avaliações ao longo do ano letivo e com a preparação de atividades de modo a preparar os alunos para esses momentos.

### **Concepções de desempenho escolar centradas no sistema escolar**



Foram identificados nos relatos das professoras concepções vinculadas ao sistema escolar. Fátima acredita que o desempenho escolar recebe múltiplas influências, de vários contextos. O sucesso escolar, segundo ela, depende de muitos atores: do professor, da proposta pedagógica, da valorização da classe docente, das políticas educacionais e da família. Ainda de acordo com a professora, a escola é pouco sedutora no jogo de envolvimento do aluno:

Acredito em não uma única coisa, mas no contexto todo. A demanda do conteúdo é muito grande. A escola tem o papel de transmitir o conteúdo. O conhecimento é mutável. Algumas verdades não são mais verdadeiras. O professor tem que ensinar o aluno desde pequeno a pesquisar o que é bom, as fontes seguras. Os indicadores da sala estão lá. Ele tem que saber onde buscar. O sucesso escolar depende de muitos atores: da dinâmica do professor, da proposta. É um jogo de sedução. Quando você não consegue isso, não vai. Depende também da valorização do professor, da oferta de capacitação constante, de salário. O professor tinha que estar mais qualificado. O investimento é para ontem. Não temos nem professor para substituir! Quem quer ser? Só fica quem gosta e é idealista. Há as dificuldades de aprendizagem. As políticas educacionais. A família. O currículo, que é extenso, precisa de uma adequação urgente. Temos português e matemática, mas no decorrer do ano chegam vários projetos. Que espaço você tem para trabalhar? Que liberdade você tem? A escola é pouco sedutora. O foco principal para o sucesso escolar é o professor. Precisa estar muito motivado. Ele precisa motivar o aluno. Quando investir no aluno, feliz, vem trabalho, vem cultura. É preciso ter foco no humano, no professor. Quando investirem de acordo no professor...o educador tem que estar atualizado, em termos de cultura, de política. Trabalhar um período só, com salário, para no outro período investir na própria formação. (Fátima)

A professora comentou que a proposta pedagógica do Estado tem incoerências, que não instrumentalizou os professores e que o SARESP fez com que os professores da rede adotassem estilos de ensino parecidos, dada a cobrança pela realização de determinadas atividades:

Fizeram o Letra e Vida. Foi bacana. Estão fazendo o Emai, de matemática. Para mim, está muito dentro do que eu já trabalhava. A minha reflexão sobre o Emai é que priorizou os

efetivos da casa. É uma estrutura que deixa a desejar, que tem incoerências. Qual é o modelo teórico que permeia as propostas do Estado? Eu vejo que o modelo é sócio – construtivista, mas não deram o embasamento teórico para os professores da rede. As crianças passam por diferentes professores, com diferentes modelos teóricos. O SARESP deu uma nivelada. Fez com que os professores adotassem estilos parecidos, por precisar trabalhar aquelas atividades. (Fátima)

Fátima segue, dizendo ainda que não são viabilizadas condições de reflexões para a prática docente:

Os ATPCs<sup>10</sup> não dão esse tempo. Os ATPLs<sup>11</sup> é uma falácia porque todos trabalham nos dois períodos. (Fátima)

As causas do fracasso escolar também foram comentadas pela professora Fátima. Segundo a professora, a falta de suporte ao docente quanto ao diagnóstico do aluno e a pouca valorização da escola comprometem o processo de ensino:

O inverso do sucesso escolar é a dificuldade na rede pública para conseguir o diagnóstico do aluno. Tem aluno que vai sozinho. Que é curioso por si. Aqueles casos que temos dificuldade para fechar o diagnóstico, dará dificuldade ao longo do ano. Eu sempre procuro encaminhar, mas há casos que vai além do espaço escolar: psicopedagógico, psicológico. Tem criança que não tem dificuldade de aprendizagem, mas tem problema emocional que não dá conta da aprendizagem. Tem que mandar a criança para o pediatra, que pede relatórios da escola! Esse processo é demorado aí o ano já acabou e você não fechou o diagnóstico. E outra questão: a escola é valorizada? Frequência ou não? Vou passar? Frequentando ou não, de corpo presente, eu passo. As meninas querem ser namoradas de jogadores de futebol. Os meninos jogadores. É o retorno mais rápido. A escola tem que ser sedutora. Perde espaço para a rua. (Fátima)

---

<sup>10</sup> ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Completar. Os professores da rede Estadual de Ensino devem cumprir duas horas de ATPC dentro da escola. Geralmente essa atividade é organizada e conduzida pelo coordenador pedagógico, com discussões de textos ou casos de alunos.

<sup>11</sup> ATPLs – Atividade de Trabalho Pedagógico Livre. Os professores da rede Estadual de Ensino recebem remuneração por dez horas para desenvolverem atividades (preparação de aulas) no local em que escolherem.

Eliana também apontou críticas quanto ao sistema de ensino. A professora está a muitos anos na rede estadual e comentou que as alterações que exigem quanto ao ensino não alteram a concepção do processo de aprendizagem:

Tem hora que eu fico pensando...eu falo, bem...fala que a gente trabalhava de um determinado jeito. Então fez a gente mudar totalmente. Virou quadradinho de novo! A gente não sai disso. É uma pena. Eu sei que a educação é uma coisa muito mais ampla e os anos iniciais é uma coisa mais ...realmente, você tem limite né, que a criança vai evoluindo, mas ficou tudo do mesmo jeito. A gente dava uns anos atrás de um jeito e era quadradinho agora a gente aprendeu a fazer de um outro jeito que ficou quadradinho do mesmo jeito. Então eu peguei o início do ler e escrever, que era uma tentativa de mudança. Eu peguei assim todas as etapas possíveis! (Eliana)

Conforme o relato da professora Maria, o desempenho escolar pode ser prejudicado quando não há o apoio necessário para realizar o trabalho. O depoimento da professora diz respeito à precariedade de recursos na escola, quanto à orientação do trabalho por profissionais especializados:

Uma situação difícil...é trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais sem o apoio necessário. No ano passado tive um deficiente auditivo. Não foi um trabalho satisfatório, mas procurava trabalhar com jogos de alfabetização e matemáticos. Nem sempre os objetivos eram alcançados. (Maria)

A professora Andreia sinalizou críticas quanto à escola. Conforme recorte do relato abaixo, ela mostrou-se insatisfeita com o espaço físico da sala de aula:

Tinha que estar remediando o tempo inteirinho para conseguir trabalhar num cubículo desse (a escola estava em reforma e a sala foi remanejada para um espaço muito pequeno). (Andreia)

Além disso, também indicou um possível clima institucional desarmônico com a secretária da escola:

Percebi nessa sala, ainda que tenha ficado por pouco tempo, que os pais eram muito inseguros, viviam reclamando. Cheguei a fazer uma reunião extra com eles. A secretária me falava que

os pais ficavam no portão, comentando “ai, essa professora está grávida... o que vai acontecer com os nossos filhos?” Na primeira reunião, eu comentei que estava grávida sim, que tinha a intenção de voltar, mas que se não houvesse condições, a professora que assumiria a sala ficaria até o final do ano. Mas eu não percebi essa fala neles, esse tom agressivo que a secretária me colocou. A gente fica com a impressão que foi para me alfinetar. Ela não tem um pingão de traquejo para conversar com a gente né? (Andreia)

As concepções sobre o sistema escolar e a escola têm conotações negativas. Os relatos da professora Fátima mostrou a consideração das múltiplas influências que recaem sobre o desempenho escolar. A professora criticou, dentre outras questões, o sistema de ensino, a pouca valorização da carreira docente, a influência do SARESP sobre o planejamento e a realização das atividades. Eliana também apontou críticas quanto ao sistema de ensino, especialmente quando se refere às exigências do trabalho docente, cobrando pela alteração das práticas, mas fortalecendo a manutenção das concepções de ensino. Maria sinalizou que não há apoio para realizar o trabalho, pois na escola falta o apoio de profissionais especializados para o acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais. Andreia sinalizou descontentamento com a organização do espaço físico da escola e com o clima institucional.

### **Concepções de desempenho escolar centradas no professor**

Refletir sobre a prática docente, conforme a professora Maria, traz contribuições para o processo de ensino e aprendizagem: “É possível desenvolver um bom trabalho realizando um planejamento adequado e fazendo os ajustes necessários.” Segundo a professora, o docente deve refletir sobre a prática, observando o que precisa ser aprimorado ou excluído, para garantir o sucesso entre os alunos.

Ainda sobre a reflexão da prática docente, Eliana chegou a algumas conclusões, quanto à função do professor e da família:

Eu sempre acho, apesar de tudo isso que eu faço, eu sempre acho...mas porque é que eu não consegui alcançar aquela criança. O que que ...sabe...aí, hoje, esse ano, com essa

classe tão complicada, eu vi que eu não tenho um âmbito muito grande pra eu atuar. O meu âmbito termina num ponto. Na parte da família. E eu não ...essa parte da família quando falta eu não posso repor. Não dá pra gente suprir. Não dá. Então, eu tenho, dentro do meu âmbito, eu faço o possível e o impossível pra gente atingir. Eu, como professora, eu tento todas as maneiras possíveis e impossíveis. Então eu saio da...do final do ano, é...com a minha consciência tranquila no intuito de que eu tentei todas as possibilidades. Independente...Teve ano que eu pegava o aluno que tinha muita dificuldade e levava para a minha casa para dar aula particular, tá? Então até extra classe eu faço. Não tenho problema disso. Mas o intuito é sempre buscar, alcançar o que a gente, o que está sendo proposto por aquela série. (Eliana)

Maria, Fátima e Eliana apontaram a habilidade para se relacionar com os alunos como recurso para o sucesso escolar:

Ter uma relação afetiva com o aluno é essencial para um bom resultado do nosso trabalho. (Maria)

Acredito que a troca, de igual para igual ajuda muito. Quando você percebe que pode aprender com o outro, você aprende. Confiança. O aluno que tem confiança no professor se abre. Isso não significa que você tem que ser permissiva. Tem que ter limite e coerência desse limite. A afetividade é fundamental. É ela que faz o link para começar. Não é ser autoritária, mas firme. Tem que ter autoridade. Acho fundamental o professor destacar questões de habilidade no aluno e além disso, o professor gostar do que faz, gostar de criança, ter paciência. (Fátima)

Eu experimento de vários jeitos. Você vai tentar ser mais boazinha, você vai tentar ser mais dura...quando você não consegue você acaba...vai para a coordenadora. (Eliana)

A reflexão sobre a prática docente e o estabelecimento de uma relação harmônica com as crianças foram temas apontados pelas professoras como questões que influenciam o desempenho escolar. Nos relatos da professora Andreia, não foi possível perceber condições relacionadas ao desempenho escolar centrado no professor porém, houve uma situação, referente à aluna Marina (C6) em que a professora deixou transparecer a necessidade de afirmar a sua função:

A mãe da Marina não sei se pelo fato da deficiência, a mãe tinha um pouco de vergonha, raramente via conversar comigo. Quando vinha era escondido, longe de todo mundo... eu acreditava que era para as outras mães não ouvirem, para as pessoas não ouvirem, para não criticarem. Ela disse que a menina era normal até o segundo mês de vida. Depois disso ela teve uma convulsão e essa convulsão deixou a seqüela nela. As duas vezes que ela veio falar comigo, ela chorou e demonstrou estar mais preocupada com o cuidar do que com o pedagógico: "Ai professora tem roupa na bolsa. Se ela fizer coco, tem roupa para trocar". Ela não fazia coco na roupa, mas às vezes ia ao banheiro e não se limpava, porque não sabia. Então, eu ligava para a mãe, porque eu acredito que o meu trabalho não é de cuidar, mas de educar. (Andreia)

### **Concepções de desempenho escolar centradas no aluno**

A professora Andreia acredita que o sucesso escolar depende do esforço e do interesse do aluno:

Uma criança que tem sucesso é aquela criança que vai sem dificuldade ou mesmo que tenha dificuldade, que ela consiga superar aquelas dificuldades, aquelas adversidades. (Andreia)

A falta de esforço e de interesse do aluno é uma das causas do fracasso escolar apontada pelas professoras Andreia, Eliana e Maria:

O fracasso é aquela criança que não anda, não caminha, uma criança apática, que não consegue porque mesmo aquela criança que tem dificuldade, mas que do jeitinho dela ela consegue ir superando, eu acho que isso é sucesso, pois na dificuldade dela ela vai tentando até conseguir e o fracasso é quando a criança não se entusiasma por nada, não tem vontade de nada, uma criança apática. (Andreia)

Ele não aprende. Ele não se interessa. Nossa! Mas eu acho que ele deve ter algum outro problema. Ele ainda escreve sem segmentar, ele...ele...parte do raciocínio lógico ele não consegue. (Eliana)

Não adianta...se o aluno não tem interesse por aprender, eu não posso fazer nada. Tudo o que eu fizer em sala de aula será em vão. (Maria)

Outra causa que justificaria o fracasso escolar seria a indisciplina: “A Bianca (C3) tinha um problema seríssimo de comportamento, só obedecia a professora. De aprendizagem, não conseguia, só fazia rabiscos.” Andreia

Por fim, a imaturidade psicológica também explicaria o fracasso escolar:

(...) Vanessa (C11) era uma criança que mentia, além da parte sexual estar aflorada, ela mentia, inventava, fazia intriga. Tinha que estar remediando o tempo inteirinho para conseguir trabalhar “num cubículo desse” (a escola estava em reforma e a sala foi remanejada para um espaço muito pequeno). (Andreia)

Portanto, o sucesso ou o fracasso escolar dependem dos esforços e dos interesses dos próprios alunos, segundo as professoras Andreia, Eliana e Maria. O fracasso ainda encontra justificativa na indisciplina e na imaturidade psicológica dos alunos, de acordo com a professora Andreia. Nos relatos da professora Fátima não foi possível perceber a associação do desempenho escolar ao aluno. Ela acredita na multiplicidade de influências que impactam no processo de ensino, mas não credita ao aluno a responsabilidade por aprender ou não.

### **Concepções de desempenho escolar centradas na família**

As professoras Andreia e Eliana acreditam que o fracasso escolar está relacionado também ao pouco acompanhamento familiar, ou seja, ao pouco apoio oferecido aos pais ou à falta de estrutura familiar, que comprometeria o auxílio às atividades escolares:

A Vanessa (C11) fazia de acordo com o ritmo dela, porém, gostava de copiar. O que me preocupava era que ela tinha a sexualidade muito aguçada. Ela se exibia para os meninos e esquecia que tinha que trabalhar. Mas é a família né Gabriela...família totalmente perdida. (Andreia)

A gente percebe que tem muitas crianças com pais separados, crianças que são...de famílias...é...não tão ajustadas a gente se depara com esses entraves em que você não pode contar com a família e a família se nega a verificar como que tá o andamento do filho, se tá rendendo se não tá. Eu vejo que

muita coisa é falta da família. Sabe aquela educação de base? Não se tem mais hoje em dia. A família, o pai trabalha, a mãe trabalha. Não se tem tempo para filho. Então essa educação eu acho que falta. E aí eu tenho muitos alunos, por exemplo, o Gustavo, o Inácio que não...as regras...não compreende as regras. As regras da escola. Eu tenho a mãe do Gustavo que me colocou, que veio no papel, que ele não aprende, que ele não aceita regras. Isso da psicóloga. Então...ele faz acompanhamento por causa do problema da família né? A mãe separou e tudo mais, separação bem complicada. Envolveu polícia...foi meio complicado. Então a mãe não...o pai fica no final de semana, deixa tudo, a mãe chega durante a semana e tem as regras. Aí o filho se afasta. Então ela acaba permitindo uma série de coisas porque o pai acaba permitindo um monte de coisa entendeu e ela fica com a parte mais difícil. Então você vê que o desajuste vem de outro lugar. Não é daqui. (Eliana)

A professora Fátima, por sua vez, associa o sucesso escolar ao envolvimento dos pais:

Quando você sente a família envolvida, você percebe que a criança faz. (Fátima).

A associação entre desempenho escolar e família está relacionada, segundo as professoras Andreia e Eliana ao pouco acompanhamento dos pais, ou seja, um desempenho insatisfatório na escola teria como causa, o pouco envolvimento da família. A professora Fátima acredita que o sucesso escolar tem relação com o envolvimento dos pais. A professora Maria não citou diretamente a família ao se referir ao desempenho escolar, mas disse que esse tem relação com “questões sociais, afetivas e culturais e que a escola teria que encontrar meios de envolver mais os pais nas atividades escolares”.

Olhando os resultados aqui apresentados, quanto ao 2º Eixo de análise, concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar, nota-se a incidência de algumas categorias de análise.

Eliana, Fátima e Maria relataram a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Eliana destacou a influência do SARESP na elaboração das provas. Fátima ressaltou a importância da sondagem como instrumento para mapear as habilidades dos alunos na sala. Maria comentou



sobre a importância de utilizar a avaliação como instrumento somativo e formativo.

As professoras apresentaram concepções negativas relacionadas ao sistema escolar. Fátima criticou o sistema de ensino, a pouca valorização da profissão docente e o SARESP. Eliana comentou sobre as exigências ao trabalho docente. Maria citou a falta de apoio dos profissionais especializados e Andreia relatou queixas quanto ao espaço físico da escola, bem como o clima organizacional.

A reflexão sobre a prática docente e a relação harmônica com as crianças foram citadas pelas professoras Eliana, Fátima e Maria como fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula. Andreia sinalizou a necessidade de afirmar a função do docente na escola, diferenciando-a do cuidar.

Andreia, Eliana e Maria acreditam que o sucesso ou o fracasso escolar estão relacionados aos esforços e interesses dos alunos. Andreia, além dessas questões, ainda acredita que a indisciplina e a imaturidade psicológica podem contribuir de forma negativa para o desempenho escolar. Fátima não apresentou relatos que associassem o desempenho escolar ao aluno.

Quanto à família, foi possível perceber que Andreia e Eliana relacionam o desempenho escolar insatisfatório ao pouco envolvimento familiar. A professora Fátima acredita que o sucesso escolar está associado ao compromisso dos pais, de acompanhar as atividades escolares. Maria, por sua vez, relatou que a escola precisa encontrar meios para envolver os pais nas atividades escolares.

#### 4. Triangulações

“A Bruna surpreendeu a gente. Ela estava com dificuldades, desde da outra escola, mas se virou sozinha. Eu perguntava o que acontecia para a professora, mas ela não dava retorno. A Bruna sofria com as risadas dos colegas da sala. Eu fiz um mutirão em casa, cada um começou a ajudar como sabia. Eu, o pai dela, os irmãos, a tia. Ela foi uma heroína. Eu quero participar da sua pesquisa por que quero ajudar a minha filha. Ela é inteligente”. (MÃE DA ALUNA BRUNA)

Buscando compreender a multiplicidade de influências que recaem sobre a criança em desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será apresentada aqui o cruzamento dos dados advindos dos dois microssistemas investigados, ou seja, a família e a escola.

Em um primeiro momento será apresentada uma triangulação dos resultados que contempla informações da criança e da família. As atitudes educativas familiares serão elucidadas mediante a discussão das influências que recaem sobre o desenvolvimento das crianças do grupo investigado. As percepções dos pais sobre o desempenho acadêmico serão comparadas com as opiniões das próprias crianças. Essas informações foram levantadas a partir dos resultados encontrados nas entrevistas, na EOCA, na escala CATS, no RAF e no EEA.

Em um segundo momento serão expostos os resultados da triangulação que contempla as consistências do microssistema escola, ou seja, serão analisados os dados das quatro professoras e dos vinte alunos participantes da pesquisa, a partir das entrevistas, sondagens, TDE e da Fichas Individuais de Desempenho. Assim, as questões que envolvem o desempenho acadêmico foram analisadas mediante subcategorias que se referem à escola, ao professor e ao aluno.

#### **4.1. Triangulações das intra relações**

##### **Os contextos de desenvolvimento das crianças do G1: Marcela (C8) e Inácio (C15)**

###### **Microssistema familiar: recursos e adversidades**

Em conversa com a pesquisadora, as crianças disseram que gostam da instituição e a associaram com um espaço para brincar. Na sala de aula, disseram que conversam muito e que inclusive chegaram a desobedecer a professora, mas que aprenderam. Relataram os casos de desobediência à professora. Marcela disse que a professora contou para a sua mãe e ela apanhou e ficou de castigo. Inácio comentou que já foi para a diretoria. Marcela e Inácio já tem preferência por uma profissão: ela quer ser veterinária e ele jogador de futebol ou lutador.

Os pais de Marcela e de Inácio não concluíram o Ensino Fundamental. As mães são empregadas domésticas. O pai de Marcela é caminhoneiro e o de Inácio era pedreiro (falecido a um ano).

As famílias procuram desenvolver atividades junto, como por exemplo, assistir Tv, conversar sobre a escola e ouvir as histórias dos filhos. São crianças que possuem livros variados em casa, como os escolares, romances, contos, de literatura e infantis. Dentre as atividades realizadas quando não estão na escola, estão a leitura e as brincadeiras, dentro de casa. Marcela e Inácio também frequentam as aulas de catecismo. A maioria das atividades de vida diária possuem horários definidos.

São as mães que acompanham as atividades da escola, supervisionado e acompanhando os horários, as tarefas de casa, o material escolar, a frequência, as notas e as reuniões. Elas comentaram que não tem reclamações da escola, que consideram a instituição boa, voltada para a comunidade e que atende as necessidades dos filhos.

As mães souberam identificar qualidades nos filhos. Dentre as qualidades apontadas, as duas mães mencionaram a facilidade que os filhos tem para fazer amigos. Procuram sempre pela mãe quando tem alguma dificuldade. São elas que colocam as regras na casa. Quando Marcela e Inácio

não cumprem, a estratégia das famílias é a retirada de privilégios, privando-os do que mais gostam de fazer. Ainda segundo as mães, os filhos gostam da escola e não pensam em sair de lá. Na escola, o comportamento de ambos é de muita conversa em sala de aula, com constantes solicitações das professoras para diminuírem as conversas. Apesar do comportamento, segundo as mães, eles conseguiram aprender.

Algumas adversidades em comum foram mencionadas: dificuldades financeiras e a morte do avô. Marcela e Inácio demonstram o mesmo número de adversidades remotas, ou seja, que impactaram sobre as suas vidas a mais de um ano.

### **Microsistema escolar: recursos e adversidades**

Marcela e Inácio obtiveram desempenho médio em dois subtestes do TDE, sendo um deles a aritmética. São crianças que demonstraram correspondência alfabética no segundo ano e que não apresentaram problemas com a matemática no terceiro ano.

As Fichas Individuais de Desempenho confirmaram as informações trazidas pelas famílias. Marcela e Inácio, segundo as professoras, conversam muito em sala de aula. O comportamento trouxe prejuízo para a realização das atividades, pois influenciou na concentração da criança e dos demais alunos da sala.

Outra característica em comum levantada a partir da Ficha Individual de Desempenho é que tanto Marcela quanto Inácio não demonstraram problemas quanto à competência social. Questões que envolvem participação, relacionamento, cooperação e respeito não foram registradas pelas professoras como associadas ao comportamento de Marcela e Inácio.

**Os contextos de desenvolvimento das crianças do G2: André (C1), Bruna (C2), Carla (C4), Karolina (C5), Mariana (C7), Sara (C9), Vilma (C10), Vanessa (C11), Janáina (C16), Caio (C17), Ester (C19) e Túlio (C20).**

### **Microsistema familiar: recursos e adversidades**

Quando foi perguntado sobre a escola, as crianças fizeram referência à aprendizagem dentro e fora da sala de aula, brincadeiras, amigos e aula de educação física. Na sala de aula, todos disseram que conseguem aprender, com exceção de Vanessa. Ela disse que tem dificuldade para aprender. André admitiu ser bagunceiro na sala mas, segundo ele, esse comportamento não comprometeu a aprendizagem. Quatro alunas disseram ser boazinhas ou quietinhas em sala e que por isso conseguiram aprender.

Das doze crianças, cinco possuem apenas um tipo de livro em casa (ou só infantis ou só escolares). Quatro possuem o maior número de livros entre as crianças participantes da pesquisa. Das doze crianças desse grupo, dez tem o hábito de ler quando não estão na escola.

A maioria das crianças (oito) tem horários definidos para as principais atividades do dia. Geralmente, as famílias estão reunidas nos fins de semana e durante o jantar.

Poucas são as atividades programadas realizadas, em período contrário ao da escola. A mais citada foi o catecismo, por quatro famílias.

As crianças desse grupo possuem muitos brinquedos e materiais promotores do desenvolvimento. No entanto, não foram muitas as possibilidades de viagens com a família. As crianças que tiveram maiores oportunidades de passeios com os pais foram André, Mariana e Vilma.

Dentre as oportunidades de interação entre pais e filhos, destaca-se que todos ouvem as histórias dos filhos e conversam sobre o dia na escola, com exceção dos pais de Ester.

Todos os pais dos alunos desse grupo concluíram a educação básica. Nesse grupo, nove mães concluíram a educação básica, sendo que duas delas possuem ensino superior. Quanto aos pais, sete concluíram a educação básica, sendo que dois possuem ensino superior.

Dos doze pais desse grupo, nove relataram que gostam muito da escola. Eles comentaram que a instituição atende a comunidade, que envolve a família, que exige um bom desempenho dos alunos mas que também tem muito a oferecer. Disseram ainda que a escola possui bons livros e bons

professores. Três mães disseram que apesar da escola ser boa, já desejaram ou desejam matricular os filhos em escolas particulares, porque são mais exigentes.

Oito crianças tem a mãe como a pessoa que acompanha todas as atividades escolares, que envolve horários, tarefas, reuniões e frequência. Três crianças são supervisionadas tanto pela mãe quanto pelo pai e uma delas, pela avó.

Quanto às adversidades, as remotas foram mais recorrentes no grupo. Vilma foi a criança que apresentou o maior número de eventos. Ester não apresentou nenhuma adversidade recente. Os menores número de adversidades foram registrados por André, Carla, Karolina, Mariana, Sara e Janaína, cada um com 6 adversidades registradas. Dentre as adversidades mais citadas destaca-se a hospitalização ou enfermidade da criança ou de alguém da família, a mãe começou a trabalhar, mudança de escola, falecimento do avô e substituições de professoras.

### **Microsistema escolar: recursos e adversidades**

Quatro crianças desse grupo obtiveram desempenho médio em um subteste do TDE: André e Túlio em leitura, Caio em aritmética e Ester em escrita. As demais obtiveram escore inferior em todos os subtestes.

Todas as crianças alcançaram a hipótese alfabética para a leitura e a escrita no segundo ano. No segundo ano, metade dos alunos desse grupo, ou seja, seis deles, não apresentaram problemas quanto à aprendizagem dos conteúdos de matemática. Os outros seis alunos, no mesmo ano, demonstraram desempenho inadequado em números e operações. No terceiro ano, apenas dois conseguiram recuperar o desempenho.

André, Sara, Vilma e Túlio foram as crianças com menor índice de dificuldade registrado na Ficha Individual de Desempenho enquanto que Mariana, Vanessa e Caio registraram os maiores índices. As principais dificuldades estão centradas em concentração, disciplina, leitura, escrita e raciocínio lógico. Nesse grupo, assim como no G1, não foram observadas dificuldades quanto à competência social, ou seja, as professoras não fizeram

referências à problemas com participação, relacionamento, cooperação e respeito.

Ainda de acordo com os registros das professoras na Ficha Individual de Desempenho, as habilidades mais recorrentes destacadas nos alunos foram a dedicação, o empenho, a participação, o interesse, a curiosidade, a responsabilidade com as atividades escolares e a alegria. As dificuldades mais citadas dizem respeito às conversas e brincadeiras em sala, falta de concentração, distração, faltas, pouca participação em aula e falta de apoio familiar.

Destaca-se mais uma vez que a Ficha Individual de Desempenho de Ester não foi localizada pela escola. Quanto ao Caio, é interessante observar que nenhuma habilidade foi citada pelas professoras Maria e Eliana.

**Os contextos de desenvolvimento das crianças do G3: Bianca (C3), Marina (C6), Eva (C12), Lia (C13), Gustavo (C14) e Renan (C18).**

#### **Microsistema familiar: recursos e adversidades**

As crianças desse grupo apresentaram um relato restrito durante as conversas com a pesquisadora, como Lia e Gustavo. Algumas crianças demonstraram relato confuso como Bianca e Marina. Outras evidenciaram dificuldade para se expressar, como Eva e Renan. Com exceção de Bianca, todos disseram que possuem amigos. Gostam da escola e querem continuar lá. Associaram a instituição às práticas esportivas, brincadeiras e recreio. Todas as crianças, com exceção de Lia, reconheceram que não aprenderam ou que aprenderam pouco. Algumas relataram que mesmo diante da dificuldade, tentavam ajudar os colegas, como Marina. Outras disseram que não conseguiam acabar as atividades da classe porque os amigos atrapalhavam ou porque se envolviam em brigas. Foi o caso de Gustavo. Entre esses, Marina, Eva e Renan sinalizaram que querem aprender a ler e a escrever. Apesar de Bianca não ter reconhecido que não aprendeu, ela sinalizou a vontade por aprender ou por manter contato com as tarefas escolares pois no final da entrevista, pediu uma folha com atividades para a pesquisadora, para fazer em

casa. Somente Bianca e Renan não reconheceram em si uma qualidade. A sessão com a EOCA parece ter incomodado as crianças desse grupo. Apenas Lia não evidenciou dificuldades para contar sobre o que produziu, não desistiu facilmente diante das dificuldades ou evidenciou sentimento de incapacidade diante da produção realizada.

Todos os responsáveis souberam apontar qualidades nas crianças. Todos também apontaram as dificuldades de aprendizagem, com exceção do padrasto de Lia. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, quatro pais não concluíram o Ensino Fundamental. Quatro mães não concluíram o Ensino Fundamental. Uma concluiu e a outra cursou até o ensino médio. Quanto aos pais, o mesmo quadro de formação foi encontrado. As mães são as responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades relacionadas à escola. No caso do Renan, é a avó. Quanto à qualidade da escola, apenas uma mãe disse que a escola é ótima e que não tem reclamações. Três responsáveis disseram que gostam da escola, mas que ela não atende às necessidades da criança. Uma mãe se mostrou descontente com a escola porque não tem estrutura para atender a filha e um padrasto não soube falar da escola.

As crianças desse grupo possuem poucos livros ou nenhum, como no caso de Renan. Elas não tem o hábito de ler quando não estão na escola. Das seis crianças desse grupo, quatro possuem atividades programadas, além da escola. Marina frequenta, em período contrário da sala regular, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em outra escola pública estadual, na mesma cidade. Além disso, ela faz sessões de fisioterapia e aulas com uma professora particular, duas vezes na semana. Lia frequenta o Núcleo do Bairro, onde se envolve com atividades lúdicas e com as tarefas escolares. Gustavo faz futebol e terapia com uma psicóloga. Renan frequenta as aulas de catecismo, as sessões de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, além das aulas com professora particular.

Referente às adversidades, as remotas se sobressaíram. Elas apareceram em quantidade maior em quatro casos. Bianca, Gustavo e Renan foram as crianças com maior índice de adversidade dentre todos os participantes do estudo, respectivamente com 12, 18 e 16 eventos adversos.



Lia apresentou o menor índice de adversidade no grupo, totalizando 6 eventos. Dentre as adversidades nesse grupo, encontram-se as dificuldades financeiras, substituições de professoras, agressão verbal de professora, piora no relacionamento com colegas, adversidades nas relações parentais e associadas às condutas parentais, acidente, hospitalização, perda do avô e repetência na escola.

### **Microsistema escolar: recursos e adversidades**

Todas as crianças demonstraram desempenho inferior no TDE. Algumas com índice zero ou um. Apenas Gustavo demonstrou desempenho médio em aritmética, mas também inferior nos demais testes. Quanto à sondagem de leitura e escrita, Lia e Gustavo demonstraram correspondência alfabética no segundo ano. Três crianças alcançaram a fase alfabética somente no terceiro ano. Uma criança, Marina, terminou o terceiro ano ainda pré-silábica.

Referente à matemática quatro crianças demonstraram desempenho inadequado em todas as áreas avaliadas, nos dois anos investigados. Gustavo apresentou um declínio em números e operações no terceiro ano. Lia evidenciou desempenho inadequado em números e operações no segundo ano, mas conseguiu superá-lo no terceiro ano.

Conforme a Ficha Individual de Desempenho, as dificuldades do grupo estão concentradas nas competências pessoal e cognitiva. Bianca, Marina, Lia e Renan foram alunos que evidenciaram dificuldades com concentração, análise crítica e operacionalização (raciocínio lógico). Todas as crianças desse grupo mostraram dificuldades com a leitura e a escrita. Renan foi a criança com maior índice de dificuldade, com déficits nas quatro áreas de competência avaliadas: pessoal, social, cognitiva e produtiva.

Quanto à Bianca, a professora Andreia do 2º ano relatou que ela não tinha coordenação motora e que era dispersa. A professora Fátima do 3º ano comentou que Bianca é dedicada e prestativa. O comportamento foi melhorando ao longo do ano, demonstrando mais alegria e interação com o grupo porém, não conseguiu avançar em leitura e escrita.

Referente à Marina, Andreia, sua professora no 2ºano, relatou que ela apresentou um desempenho “fraquíssimo”. Em sala de aula, ela procurava chamar a atenção dos outros colegas e sempre era repreendida. A professora que substituiu Andreia registrou na Ficha Individual de Desempenho que Marina tinha dificuldade em memorizar e que ela precisaria conhecer as letras do alfabeto para aprender a escrever. Fátima, sua professora no 3º ano, comentou que Marina é alegre e amiga de todos. Gosta de ouvir histórias, de estar no grupo, mas não se interessava para realizar as atividades. Andava pela escola com autonomia e segurança. Não reconhecia letras e números no primeiro bimestre. Conforme o ano foi avançando, Marina foi se mostrando mais comunicativa. Seu comportamento oscilava entre agressivo e afetuoso. Ora agredia os colegas e ora chamava os meninos de namorados, abraçando-os. Ela ainda não conseguia estabelecer relações com os temas discutidos na sala de aula. A aluna não atingiu os objetivos propostos para o terceiro ano, mas foi aprovada para o ano seguinte.

Quanto à Eva, a sua professora no 2º ano não fez considerações sobre o seu desempenho. A professora Eliana, do 3º ano, registrou na Ficha Individual de Desempenho a falta de autonomia para realizar as atividades da sala, apesar de demonstrar grande esforço para acompanhar a turma.

A professora Maria, do 2º ano, destacou que Lia, assim como Eva, não tinha autonomia para a produção textual. Eliana, sua professora no 3º ano, registrou que até o terceiro bimestre ela dispersava e conversava muito durante a realização das atividades. A professora destacou a sua dificuldade em português, com interpretação, segmentação, ortografia e construção de textos.

Gustavo, de acordo com Maria, sua professora no 2º ano, registrou que apesar de ser um aluno esforçado, apresentava dificuldades na leitura e na escrita. No 3º ano, Eliana registrou que Gustavo é inteligente, mas que precisava saber controlar os seus impulsos. A professora escreveu que ele dormia na sala de aula todos os dias, andava entre as fileiras de carteiras e conversava muito. Apresentava uma dificuldade maior em português. Esquecia de segmentar as palavras, não usava letra maiúscula, lia com dificuldade e demonstrava uma produção de texto precária. Em matemática, conforme a professora, o seu raciocínio era apurado.

Ainda de acordo com a Ficha e conforme os relatos da professora Maria, Renan apresentava grande comprometimento da fala, da coordenação e da audição. Para a professora Eliana, Renan tem deficiência intelectual. De acordo com o relato da professora, ele é muito agitado, com problemas para se concentrar. O seu comportamento chegou a comprometer o desempenho da turma. Apesar dessas questões, a professora descobriu, logo nos primeiros dias, que ele gostava de cavalos. Ela montou um alfabeto de animais e solicitava a formação de palavras ou então desenhos, pois segundo ela, apesar do comprometimento da coordenação motora, Renan possui uma ótima perspectiva de profundidade. Ele começou a reconhecer e formar algumas sílabas, com as letras móveis. Na matemática, a partir do quarto bimestre, começou a compreender e executar algoritmos de adição e subtração. Eliana registrou que ele teve o acompanhamento de uma professora particular e ainda no último bimestre, também pontuou que ele falou várias vezes, pois teve infecção intestinal e catapora. O seu comportamento na ficha foi descrito por Eliana como instável, ou seja, às vezes ele estava agitado e às vezes apático.

Pelos registros das professoras, nota-se que o esforço, a necessidade de pertencer à turma está presente na descrição do comportamento da maioria das crianças desse grupo. A falta de autonomia e de concentração foi recorrente nas anotações encontradas nas Fichas Individuais de Desempenho.

Observou-se em todos os grupos a tendência nas professoras do 2º ano, Andreia e Maria, para dar ênfase às adversidades. Nas professoras do 3º ano, Fátima e Eliana, nota-se um predomínio maior de ênfase nos recursos, ou seja, nas habilidades que as crianças já possuem.

## 5. Discussão

“Eu...sabe quando assim você percebe que não conseguiu alcançar aquele menino para a aprendizagem? Esse é o meu entrave”. (PROFESSORA ELIANA)

A produção do conhecimento torna-se extremamente enriquecedora mediante a triangulação de dados obtidos a partir de diferentes perspectivas (SANTANA, DOMINELLI, FROSI e KOLLER, 2004). As condições de enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental foram sinalizadas a partir do contato com as crianças, seus responsáveis e com as professoras, contemplando os ambientes familiar e escolar.

Considerando a perspectiva bioecológica, será discutida a dinâmica das relações de pessoas (processos proximais) quanto aos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem e que ocorrem nos ambientes imediatos dos quais a criança participa (microsistema), contemplando as relações que se estabelecem no contexto da família e da escola.

Foi aplicado o TDE em 28 alunos. Uma criança obteve a classificação total como superior, sete como médio e vinte como inferior. Foram selecionadas para o estudo as crianças que obtiveram classificação inferior. Algumas variações de desempenho nos subtestes foram notadas, permitindo a classificação das crianças em três grupos diferentes, G1 (médio), G2 (médio inferior) e G3 (inferior).

As crianças classificadas como G1 têm a leitura como uma das atividades quando não estão na escola. No TDE, demonstraram desempenho médio em dois subtestes, sendo um deles a aritmética. No segundo ano, mostraram correspondência alfabética e não evidenciaram problemas com a matemática no terceiro ano. Apesar de uma classificação geral no TDE baixa, evidenciaram pelas questões acima, aspectos que denotam uma maior aproximação com as atividades escolares que as demais crianças do estudo. Elas gostam da escola, a referenciam como um espaço para brincar, admitindo que chegaram a desobedecer a professora pelas conversas na sala. Fátima, professora de Marcela (C8) sinalizou a importância da aceitação do erro e a necessidade de melhorar o comportamento, para reduzir a conversa e

se concentrar mais. Eliana, professora de Inácio (C15) mostrou preocupação com as conversas do aluno em sala de aula. Mesmo diante desse desajustamento no comportamento, as crianças disseram que aprenderam. Aqui, os fatores de proteção, alicerçados pela rede de apoio da família e por uma relação harmônica entre a família e a escola, uma vez que os pais mostraram satisfação e expectativas positivas pela instituição, talvez estejam neutralizando maiores riscos a que essas crianças estariam expostas (GROTBORG, 2005). Esse resultado ainda pode sinalizar que as crianças se esforçam para lidar ativamente com eventos estressores, como protagonistas do seu próprio bem estar, conduzindo-as a níveis positivos de auto estima e competência, bem como de uma percepção satisfatória de si (VERONESE, CASTIGLIONI, BAROLA, SAID, 2012).

Quanto ao G2, todos os pais das doze crianças classificadas concluíram a educação básica. A maioria das crianças possui o hábito de ler quando não estão na escola. Todas alcançaram a hipótese alfabética para a leitura e escrita no segundo ano. As crianças desse grupo, ao se referenciar à escola, citaram as atividades da sala aula, as brincadeiras, os amigos e as aulas de educação física. Todas disseram que conseguem aprender, menos Vanessa (C11), que comentou que tem dificuldade.

Assim como as crianças do G1, as do G2 não possuem dificuldades que envolvem a competência social, conforme as professoras. Participação, relacionamento, cooperação e respeito não foram citadas entre as dificuldades das crianças. Os fatores de resiliência associados às habilidades interpessoais e de resolução de conflitos que envolvem os relacionamentos, o apoio social que propulsiona a participação em diversas atividades e a força intrapsíquica relacionado à cooperação e respeito podem revelar características dessas crianças (GROTBORG, 2005). Essas crianças talvez tenham desenvolvido a resiliência social, com potencial senso de pertencimento a um grupo (LUTHAR, 1993). Essa característica pode suscitar comportamentos mais receptivos dos colegas, na medida em que são mais otimistas e menos ansiosos. Seus relacionamentos se tornam mais positivos, denotando um sentimento de auto pertencimento ao grupo. Além disso, apesar da presença de eventos estressores, essas crianças acreditam mais fortemente na sua capacidade de

atingir seus objetivos (RYZIN, 2011). Essa crença funciona como um fator de recursos, de tal forma que as crenças mais positivas de resolução de problemas foram associadas como maior participação nas atividades (MITCHELL, ADAMS, MURDOCK, 2005).

A maioria dos pais desse grupo, G2, relatou que gostam muito da escola, pois ela preza por uma relação harmônica com a família. Além disso, disseram que a escola exige um bom desempenho dos alunos e que oferece boas condições, com bons materiais e professores. Apenas três mães manifestaram o desejo de matricular os filhos em escolas particulares, pois acreditam ser mais exigentes.

O histórico escolar das crianças classificadas como G3 revela que as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento é um evento recorrente, fato que corrobora com os achados de Stoutjesdijk, Scholte e Swaab (2012). De acordo com os autores, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar são frequentemente encontrados e coincidem com os problemas comportamentais. Os dados quanto à sondagem de leitura e escrita evidenciaram que no início do terceiro ano, quatro crianças ainda não estavam alfabéticas. Uma delas terminou o ano sem alcançar essa hipótese de escrita. Na sondagem de matemática, quatro, das seis crianças do grupo, demonstraram desempenho inadequado em todas as áreas avaliadas, nos dois anos investigados. São crianças que também evidenciaram dificuldades na competência social ou seja, foram sinalizados conflitos em questões que envolvem a participação, relacionamento, cooperação e respeito com os colegas. Conforme Polk, apud Job (2000) há pessoas que conseguem desenvolver fatores de resiliência, dentre elas a sociabilidade. Esses ajudariam a enfrentar os riscos (GROTBERG, 2005).

As crianças com deficiência do estudo estão nesse grupo. Os dados ainda mostraram que quatro pais desse grupo não concluíram o Ensino Fundamental e que essas crianças possuem pouco ou nenhum livro em casa. Esses dados parecem corroborar com os achados de Rutter (1985, 1993). Segundo o autor, um único fator estressante não tem impacto significativo no desempenho escolar e no desenvolvimento, mas a combinação de dois ou mais estressores poderá reduzir a possibilidade de eventos positivos.

Esclarece-se ainda que o maior número de adversidades foi encontrado entre as crianças do G3. Bianca (C3), Gustavo (C14) e Renan (C18) foram as crianças com maior índice de adversidade dentre todos os participantes do estudo, respectivamente com 12, 18 e 16 eventos adversos.

Quanto à qualidade da escola, apenas uma mãe disse que a escola é ótima e que não tem reclamações. Três responsáveis disseram que gostam da escola, mas que ela não atende às necessidades da criança. Uma mãe se mostrou descontente com a escola porque não tem estrutura para atender a filha e um padrasto não soube falar da escola. De acordo com a pesquisa de Walsh (2005), o sistema de crença familiar pode impactar nos fatores de resiliência familiar, influenciando no desenvolvimento e na aprendizagem dos filhos.

Ainda quanto às crianças desse grupo, a maioria delas reconheceram que não aprenderam ou que aprenderam pouco, ou porque os amigos atrapalhavam ou porque se envolviam em brigas. Segundo Jacob e Loureiro, 2004:

A criança que vivencia o fracasso escolar enfrenta um círculo vicioso de fracasso, identificando-se como fracassada e como única responsável pelas dificuldades escolares. Essa percepção de si reflete negativamente no seu modo de enfrentar as diferentes situações na família e na escola. (p.140)

Essa situação parece encontrar consistência na trajetória escolar dessas crianças, visto que o histórico de baixo rendimento as acompanha a mais de um ano. Neste contexto, a falta de incentivos e a constante exposição a depreciações quanto às suas realizações, como comparações de desempenho, repercutem em resistência ou oposição às situações de aprendizagem.

No entanto, elas parecem gostar da escola e a associaram à práticas esportivas, brincadeiras e recreio. Algumas relataram que mesmo diante da dificuldade, tentavam ajudar os colegas. Esses fatos podem sinalizar que mesmo diante de uma multiplicidade de adversidades que estão presente na vida dessas crianças, elas evidenciaram senso de autocrítica e não desenvolveram aversão ao ambiente escolar. Conforme os estudos de Luthar

(1993), esse grupo de crianças pode ter desenvolvido aspectos da resiliência emocional, sobressaindo a capacidade de adaptação sobre as estratégias para a aprendizagem.

É interessante observarmos que as autopercepções das crianças são produtos das interações estabelecidas nos diferentes contextos em que ela participa. Assim, as percepções docentes sobre as crianças se constituem em um importante fator que influencia as autopercepções das crianças, o que conseqüentemente influencia seus comportamentos diante das atividades escolares. O desenvolvimento da personalidade se processa mediante as relações interpessoais (JACOB, LOUREIRO, 2004, RYZIN, 2011; VERONESE, CASTIGLIONI, BAROLA, SAID, 2012).

Durante a entrevista e observando as Fichas Individuais de Desempenho notou-se que as professoras, especialmente Maria e Andreia, apontaram com maior frequência dados sobre os alunos do G3. Esses dados se referem às suas dificuldades, incapacidades bem como as deficiências dos alunos e desestruturação do ambiente familiar. O fato pode sinalizar a associação desses aspectos à causalidade do desempenho escolar inadequado. As professoras Maria, Andreia e Eliana acreditam que o acompanhamento familiar é o alicerce que sustenta o desempenho acadêmico.

Recorreu-se às Fichas Individuais de Desempenho, preenchidas pelas professoras, pois Maria foi muito sucinta no fornecimento de dados e a professora que substituiu Andreia optou por não ceder a entrevista. Mesmo recorrendo às Fichas, a professora substituta relatou muito pouco sobre os alunos. Além disso, Andreia permaneceu por pouco tempo na escola, devido ao afastamento por licença maternidade a partir do mês de março e não retornou mais no mesmo ano letivo e desta forma, não pode contribuir com muitas informações sobre os alunos.

Enquanto que Maria, Andreia e a professora que a substituiu ofereceram informações restritas sobre os alunos, Fátima e Eliana colaboraram com muitos dados sobre o desempenho e o comportamento dos alunos, tanto nas entrevistas quanto nas Fichas Individuais. Seus relatos foram muito claros e confirmaram o preenchimento dos dados nas Fichas, apresentando sempre uma redação muito detalhada. Elas demonstraram conhecer as habilidades e



dificuldades dos alunos, bem como reconhecer os seus esforços, especialmente Fátima, que demonstrou muita preocupação e cuidado com esses aspectos dentro da sala de aula: “Elogio é constante. O pouquíssimo que fazem eu já faço um carnaval. Eles tem que dar conta de muita coisa.” Os registros da professora revelaram constantes intervenções com Bianca (C3) para realizar as atividades e com Marina (C6) para se socializar com o grupo, alunas classificadas como G3, com grande dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. O reconhecimento das habilidades das alunas Bianca e Marina pela professora Fátima revela o importante papel que os docentes possuem como modelo positivo de identificação pessoal. Quando os professores se tornam acessíveis e envolventes, há implicações para o engajamento em atividades escolares (McLAUGHLIN, 2008). Foi o que aconteceu com as alunas. Bianca, até o segundo bimestre do 3º ano, demonstrou muita dificuldade na leitura, na escrita e na matemática, mesmo com a mediação constante da professora. A partir do terceiro bimestre evidenciou avanços na matemática, quanto à contagem oral e grafias de alguns números. O comportamento também ficou melhor, demonstrando mais alegria e interação com o grupo. Quanto à Marina, conforme o ano foi avançando, ela foi se mostrando mais comunicativa, se expressando mais, verbalizando o que entendeu das atividades realizadas.

Os pais das crianças classificadas como G3, por sua vez, mostraram-se divididos, evidenciando concepções centradas no professor, na escola e no empenho do filho. Já os pais dos alunos classificados como G1 e a maioria dos pais dos alunos classificados como G2 demonstraram satisfação com a escola. O dado sugere que quanto maior é a dificuldade da criança, maior é exigência dos pais quanto à escola.

Nota-se a necessidade do estabelecimento de um clima harmônico entre família e escola, a fim de pensarem juntos em estratégias para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Bronfenbrenner (1996) comenta que a reciprocidade:

(...) motiva os participantes não só a perseverarem, mas também a se engajarem em padrões de interação

progressivamente mais complexos. (...) O resultado geralmente é uma aceleração do ritmo e aumento da complexidade dos processos de aprendizagem. (p.47)

Neste sentido, o estabelecimento de uma relação recíproca entre professores e alunos bem como entre família e escola pode favorecer a aprendizagem, potencializando as condições para o enfrentamento de adversidades, na medida em que tende a promover a competência social e desenvolver habilidades cognitivas (LISBOA; KOLLER, 2004).

Segundo a perspectiva bioecológica, o microssistema escola é caracterizado a partir do momento que professores e alunos estão convivendo. Conforme Habigzang, Lampert, Antoni e Koller (2004)

A escola desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e adolescentes. O microssistema escolar pode representar um espaço singular de socialização e educação, que potencializa a construção da cidadania e a promoção de saúde. (p. 370)

As relações interpessoais são estabelecidas, conforme Bronfenbrenner (1996) “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa” (p. 46), e concebidas como instrumentos básicos para que os processos proximais aconteçam, condições imprescindíveis para que o desenvolvimento se efetive. Mais precisamente no âmbito da educação escolar, de acordo com Habigzang, Lampert, Antoni e Koller (2004), as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem e pautadas na reciprocidade e no respeito às disposições, recursos e demandas das pessoas contempladas exercem um importante fator de proteção para o desenvolvimento humano.

Algumas considerações merecem ser observadas. Conforme descrito em estudo anterior da pesquisadora (MOREIRA, 2006), os resultados obtidos com o TDE ainda sinalizam que a escola está exigindo pouco dos conteúdos ministrados. Porém, o teste também está evidenciando que há a necessidade de se repensar alguns parâmetros de avaliação, visto que os esforços das crianças podem ter sido desconsiderados, na medida em que alguns escores brutos se aproximaram do escore previsto para a idade, mas nem por isso a

criança deixou de se classificar como inferior, em alguns casos. Ainda há que se considerar a necessidade da escola de repensar os seus processos avaliativos no que tange a sua valorização dos resultados sobre o processo.

É o que ocorre com a alta exigência do trabalho docente para preparar os alunos, ao longo do ano letivo, para a avaliação do SARESP. Eliana comentou sobre o planejamento do trabalho junto com a professora Fátima, envolvendo desde a seleção dos livros, realização de atividades em sala e simulados. As docentes se mostraram preocupadas com a preparação dos alunos para a prova bem como para o clima organizacional que envolve o processo.

É necessário ainda que a escola repense estratégias que possibilitem às docentes o acesso frequente às Fichas Individuais de Desempenho da criança, como medida de se conhecer o percurso escolar dela. Pode-se pensar ainda em possibilidades de estabelecimento e de fortalecimento dos vínculos efetivos entre a família e a escola, a fim de trocarem informações sobre a trajetória escolar da criança. Essas ações podem favorecer o processo ensino-aprendizagem, pois os professores podem se voltar para o atendimento das necessidades educacionais de cada criança. Os resultados ainda corroboram com os achados de Ryzin (2011), pois sugerem que o ambiente escolar representa um ponto de impulso para se pensar em reformas e intervenções que visam a promoção da autonomia e da auto estima, especialmente quando se pensa em mediações que prezam pelo apoio entre os pares dentro da sala de aula, com o desenvolvimento de atividades em torno dos agrupamentos produtivos. Essas medidas podem criar um ciclo de retorno positivo, favorecendo o desempenho e o ajustamento de comportamento ao longo do tempo.

É interessante ainda constatar que assim como no estudo anterior realizado pela pesquisadora (MOREIRA, 2006), os professores ainda tendem a atribuir aos pais a responsabilidade pelos estímulos à escolarização, esquivando-se talvez da responsabilidade de práticas docentes que potencializem os recursos da criança.

Percebe-se, portanto a necessidade de maior contato entre a família e a escola, para que sejam tomadas medidas que viabilizem não somente a

manutenção de um desempenho escolar satisfatório, mas como as trocas efetivas e frequentes entre as duas instituições socializadoras.

## 6. Considerações Finais

“Confiança. O aluno que tem confiança no professor se abre. Isso não significa que você tem que ser permissiva. Tem que ter limite e coerência desse limite”. (PROFESSORA FÁTIMA)

Neste momento, é pertinente a reflexão sobre os objetivos propostos para a pesquisa, bem como a apresentação de uma síntese dos resultados obtidos com a triangulação de dados realizada, buscando levantar as contribuições e possíveis limitações do estudo.

A partir da investigação do contexto familiar e escolar, a pesquisa procurou identificar as condições de enfrentamento de adversidades de alunos do Ensino Fundamental, que frequentam o segundo e o terceiro anos, a partir de instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico e do comportamento, bem como do relato de professores, pais e das próprias crianças. Nesse sentido, a pesquisa buscou verificar os indicadores dos fatores de risco e de proteção das crianças com problemas escolares a partir dos seus relatos, dos relatos dos seus responsáveis e de suas professoras.

Considerando este objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica com a seleção dos estudos que trazem elementos sobre o enfrentamento de adversidades, procurando identificar nesses a presença das variáveis recursos e condições adversas no desenvolvimento e no desempenho acadêmico. Foi possível constatar a escassez de pesquisas brasileiras realizadas no contexto escolar que contemplem essas variáveis. Além disso, foi possível observar que os trabalhos ainda estão pulverizados na área, principalmente quando associados à perspectiva bioecológica de desenvolvimento.

A abordagem bioecológica mostrou-se uma perspectiva adequada à fundamentação da pesquisa, pois possibilitou a apreensão e compreensão da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança em desenvolvimento, nos dois principais contextos que ela participa, ou seja, a família e a escola. Assim, essa perspectiva permitiu a compreensão das inter e intra relações estabelecidas nos microssistemas escola e família, bem como os intercâmbios estabelecidos entre eles, caracterizando assim o mesossistema, foco da pesquisa.

Definida a perspectiva teórica, organizou-se os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, bem como se estudou a forma de analisá-los. Buscou-se a apreensão dos dados que compõem os microsistemas escola e família mediante as entrevistas com roteiro semiestruturado, a aplicação do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF), a Escala de Eventos Ambientais Adversos (EEA), a avaliação do desempenho acadêmico mediante o Teste do Desempenho Escolar (TDE), da sondagem de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático e da Ficha Individual de Desempenho, a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) e a Escala Children's Action Tendency Scale (CATS).

O estudo desenvolvido trouxe contribuições quanto aos instrumentos utilizados. Os roteiros de entrevista semiestruturados mostraram-se condizentes com os objetivos propostos, visto que permitiram a apreensão de dados que complementaram o inventário e a escala utilizados no ambiente familiar (RAF e EEA). Além disso, as entrevistas possibilitaram a obtenção de concepções subjacentes às práticas pedagógicas e às atitudes educativas dos pais. É importante ressaltar aqui que a formação e o treinamento do pesquisador são essenciais para a condução da entrevista, visto que o exercício de escuta deve se centrar na apreensão das respostas das questões propostas. A formulação dos roteiros de entrevistas com professores e pais foi apoiada nas pesquisas que sinalizam as condições de enfrentamento de adversidades para o desempenho escolar de crianças.

A utilização do Teste do Desempenho Escolar (TDE) revelou informações que complementaram os dados subsidiados pelas Fichas Individuais de Desempenho das crianças e pelos relatos das professoras. Além disso, o Teste possibilitou que todas as crianças do estudo fossem avaliadas pelos mesmos parâmetros, não permitindo inferências subjetivas.

As Entrevistas Operativas Centradas na Aprendizagem (EOCA) proporcionaram o estabelecimento do vínculo de confiança com a pesquisadora, bem como propiciaram a análise dos aspectos do desenvolvimento, do comportamento e da aprendizagem dos alunos, possibilitando assim o enriquecimento de dados obtidos a partir do TDE, das

entrevistas, da sondagem, da Ficha Individual de Desempenho e da Escala CATS.

O Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar e a Escala de Eventos Adversos permitiram a caracterização do contexto das famílias participantes do estudo, possibilitando assim que os dados fossem comparados com os relatos das professoras e das crianças.

Definidos os instrumentos a serem utilizados, partiu-se para a coleta dos dados no ambiente familiar e escolar. É necessário esclarecer que se procurou apreender os dados de ambos os ambientes de inserção da criança: escola e família.

As crianças selecionadas para participar do estudo foram aquelas classificadas com desempenho inferior no TDE. Elas evidenciaram dificuldades na escrita, leitura e raciocínio lógico matemático porém reconhecem comportamentos inadequados em sala de aula e as suas dificuldades quanto ao desempenho escolar. Mesmo diante das adversidades, reconhecem as suas qualidades bem como o que sabem fazer.

Os dados ainda revelaram adversidades vivenciadas pelas crianças dos três grupos pensados para o estudo, G1, G2 e G3. No entanto, alunos classificados como G1 e G2 mostraram que enfrentam e superam as adversidades, fazendo com que estas não se configurem em fracasso escolar. Elas se classificaram para o ano subsequente. No G2, apenas duas crianças de onze do grupo, no 2º ano, receberam indicações da professora para prosseguir para o 3º ano com acompanhamento no projeto de reforço e recuperação paralela. Foram o Caio (C17) e Vanessa (C11). No G3, todas as crianças, com exceção de Eva (C12) e Lia (C13) não possuem esse histórico de indicação. Vale ressaltar que a ficha do 2º ano de Eva não foi encontrada pela escola. Ainda quanto ao G1 e G2, foi constatado que questões que envolvem participação, relacionamento, cooperação e respeito não foram registradas pelas professoras como associadas ao comportamento.

Todos os participantes da pesquisa acreditam que os esforços e os interesses das crianças podem acarretar em consequências para a aprendizagem. As professoras, além disso, deram ênfase para a relação entre família estruturada e bom desempenho escolar.

Dentre os pais, 14 possuem o Ensino Fundamental completo. No G1, nenhum deles concluiu essa modalidade de ensino. No G2, todos concluíram e no G3, dois pais, de um total de seis, concluíram essa etapa do ensino. Na maior parte das famílias, dentre os três grupos, a mãe é a responsável por acompanhar as atividades da escola, que envolve horários, tarefas, reuniões e frequência. No caso de alunos do G2, três crianças possuem tanto as mães quanto os pais acompanhando, juntos essas atividades. Quanto à qualidade da escola, os pais do G1 disseram que não possuem reclamações. Do G2, dos doze pais, nove relataram que gostam muito da escola. Eles comentaram que a instituição atende a comunidade, que envolve a família, que exige um bom desempenho dos alunos, mas que também tem muito a oferecer. Disseram ainda que a escola possui bons livros e bons professores. Três mães disseram que apesar da escola ser boa, já desejaram ou desejam matricular os filhos em escolas particulares, porque são mais exigentes. No G3, apenas uma mãe disse que a escola é ótima e que não tem reclamações. Ela acredita que são os pais que cobram muito da instituição. Três responsáveis disseram que gostam da escola, mas que ela não atende às necessidades da criança. Uma mãe se mostrou descontente com a escola porque não tem estrutura para atender a filha e um padrasto não soube falar da escola.

A proposta de análise dos relatos das professoras mostrou-se pertinente quanto ao estudo dos dados, através do sistema de categorias desenvolvido, visto que os discursos das docentes revelam associações fundamentadas na literatura especializada. Essa proposta de análise, que pode auxiliar futuras pesquisas, respaldou-se nos instrumentos que procuram investigar o contexto familiar e escolar.

Contribuições para a formação e prática docente podem ser apontadas. A pesquisa sinaliza atitudes que podem potencializar as condições de enfrentamento de adversidades por escolares, mediante o investimento na formação docente e programas de acompanhamento da prática docente em serviço. A formação docente deve contemplar estratégias didáticas voltadas para o desenvolvimento dos recursos presentes nas crianças. Seria interessante ainda discutir nos cursos de Pedagogia essas temáticas, mediante a leitura e discussão de teses e dissertações. Os programas de



acompanhamento da prática docente em serviço podem se estruturar em torno da troca de experiências bem sucedidas em sala de aula, analisando estratégias de sucesso e repensando ações que não impactaram de forma positiva no desempenho escolar dos alunos. Também é preciso aproximar os contextos, disponibilizando aos docentes informações sobre as famílias, ou seja, elementos para compreender como é a rotina dos pais com os filhos.

Quanto ao ambiente familiar, pode-se pensar em programas preventivos que sinalizem aos pais atitudes favoráveis aos progressos escolares de seus filhos.

É importante ressaltar ainda algumas limitações encontradas na pesquisa. O objetivo do estudo foi recorrer ao estudo da percepção da criança, quanto às suas estratégias de enfrentamento de condições adversas nos contextos em que está inserida, ou seja, procurou-se levantar as condições de enfrentamento pelas crianças para superarem as adversidades. Sendo assim, uma ferramenta fundamental para a pesquisa foi a voz da criança, resgatar o seu relato, fazer com que ela refletisse sobre algumas situações e verbalizasse. No entanto, observou-se que nem sempre a pesquisadora conseguiu atingir o seu objetivo. Vilma (C10) exigiu muitas manobras da pesquisadora durante os encontros. As suas respostas foram pontuais. Vilma não fornecia detalhes sobre as situações investigadas. É nesse sentido que a confluência de diversos instrumentos possibilitou levantar aspectos da vida escolar e familiar das crianças.

Outra limitação encontrada foi o número reduzido de sujeitos participantes da pesquisa, constituindo-se assim uma população pouco representativa de crianças com problemas escolares, ou seja, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento. Nessa medida, não é possível generalizar os dados aqui encontrados, visto que estes se referem a uma parcela da população da escola estudada.

Ainda ressalta que em um dos anos investigados, a professora substituta optou-se por não ceder a entrevista. O fato influenciou a coleta bem com a análise dos dados, mas não a inviabilizou, na medida em que foram resgatadas as Fichas Individuais de Desempenho preenchidas pela professora. Além disso, uma das crianças do estudo, Ester (C19), foi transferida de escola

durante o desenvolvimento do estudo porém, a maioria dos dados da aluna já havia sido coletados.

Diante dos resultados encontrados, sugerem-se realizações de novas pesquisas, norteadas por observações em sala de aula. As categorias de análises desenvolvidas no estudo poderiam ser contempladas em Inventários de práticas e concepções docentes. Pode-se, a partir daí, desenvolver novas categorias ou aprimorar as já existentes.

Também se mostra pertinente o desenvolvimento de estudos voltados para a classe de professores, mediante a análise das condições de enfrentamento de adversidades durante o seu percurso de formação e atuação docente. A literatura sinaliza pesquisas voltadas para as adversidades que os professores enfrentam na carreira, mas poucas sinalizam os recursos disponibilizados ou mobilizados pelos docentes, ou ainda para os docentes, enquanto política educacional. Assim, em que medida as situações adversas que os professores enfrentam durante o trabalho podem interferir no desempenho acadêmico das crianças?

Portanto, várias pesquisas podem ser desenvolvidas a partir dos resultados encontrados no presente estudo, dado que a multiplicidade de influências que recaem sobre a escola, a professora, a criança e a família configuram atitudes que podem favorecer ou prejudicar o desempenho acadêmico.

A presente pesquisa trouxe contribuições importantes para a área educacional, visto que na realidade brasileira os estudos sobre o enfrentamento de adversidades ainda são pontuais quando se referem ao ambiente escolar.

Percebeu-se a necessidade imediata e frequente do estabelecimento de vínculo efetivo entre a família e a escola, para que se possa desta forma pensar em medidas de prevenção para o fracasso escolar, bem como de manutenção do desempenho acadêmico adequado. O estabelecimento de contato entre a família e a escola ainda possibilitaria reflexões sobre o contexto macrossistêmico, favorecendo discussões pertinentes para o desempenho acadêmico, como o SARESP.

Ainda observou-se que a criança possui estratégias que precisam ser potencializadas para o enfrentamento de adversidades que podem se configurar em fracasso escolar. Neste sentido, atentar para a sua realidade e se voltar para sua trajetória de vida escolar se constituiriam em estratégias eficazes para a identificação de adversidades que podem influenciar negativamente o seu rendimento e nessa medida, elaborar ações que possam minimizar ou mesmo eliminar tais adversidades. É preciso atentar para a trajetória escolar da criança, para os contextos dos quais ela participa bem como para as estratégias que ela mobiliza para impedir que ela chegue nos anos finais do Ensino Fundamental com fatores que podem influenciar negativamente o seu desenvolvimento e aprendizado.

## 7. Referências Bibliográficas

ANTHONY, E.J. Children at high risk for psychosis growing up successfully. Em E.J. Anthony e B.J.Cohler, **The Invulnerable Child**. (pp. 147-184) New York: The Guilford Press. 1987a.

ANTHONY, E.J. Risk, vulnerability, and resilience: an overview. Em E.J. Anthony e B. J. Cohler, **The Invulnerable Child**. (pp. 3-48) New York: The Guilford Press. 1987.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D. e BANDEIRA, D.R. O conceito de coping: uma revisão teórico. **Estudos de psicologia** [versão eletrônica], 3 (2), 273-294. 1998.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P. e AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed. 2006.

ATZABA-PORIA, N., PIKE, A., & DEATER-DECKARD, K. D. Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(4), 707-718, 2004.

BEER, F.P.; JOHNSTON, E. R., Jr. **Resistência dos Materiais**. (P.P.Castilho, Trad.; J. Havy, revisão técnica) São Paulo: McGraw-Hill. (Original publicado em 1981).

BIASOLI-ALVES, Z. M. M e DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista**: uma proposta. Paidéia, Ribeirão Preto, n.2, p.60-69, 1992.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégia na construção de um conhecimento que se pretende científico. In ROMANELLI, G (Org) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, p. 135-157., 1998

BONANNO, G.A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? **American Psychologist** [versão eletrônica], 59 (1), 20-28. 2004.

BOWLBY, J. **Apego e perda**: Apego (2. Ed, vol. 1). Martins Fontes, 1990. Original publicado em 1969.

BRANCALHONE, P.G.; FOGO, J.C.; WILLIAMS, L.C.A. Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 20 n. 2, pp. 113-117, 2004.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência: de que se trata?** O conceito e suas implicações. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2009

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 02 de maio de 2014.

BRASIL. Lei nº 11.770, de 9 de Setembro de 2008. Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. **Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm)** Acesso em 12 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 e fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.Br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>>. Acesso em: 19 abr. 2007.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejamentos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S.J. Nature –nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v.110, n.4, p.568-86, 1994.

BRYMAN, A. Quantitative and Qualitative Research: Further Reflections on their Integration, in **J. Brannen (ed.), Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research.** Aldershot: Avebury, pp. 57-80, 1992.

CECCONELLO, A. M. & KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos em Psicologia** (Natal), v.5, n.1, jan/jun,p.1-16, 2000.

CIA, F.; BARHAM, E.J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia** | Campinas | 26(1) | 45-55 | janeiro - março 2009.

CIA, F; BARHAM, E.J.: Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estud.psicol**(Campinas) vol.26 no.1 Campinas jan./mar. 2009

CIA, F.; BARHAM, E.J.; FONTAINE, A.M.G. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola **Psicol. Reflex. Crit.** vol.23 no.3 Porto Alegre, 2010.

CIA, F.; D’AFFONSECA, S.M.; BARHAM, E.J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia**, 14(29), 277-286, 2004.

COHLER, B.J. Adversity, resilience, and the study of lives. Em E.J. Anthony e B. J. Cohler, **The Invulnerable Child**. (pp.363 – 424) New York: The Guilford Press. 1987.

CONTRERAS, J. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, p.89-188, 2002.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantelho**: Histórias de resiliência: o retorno à vida /Boris Cyrulnik; tradução Claudia Berliner. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CYRULNIK, B. **La maravilla del dolor**: el sentido de la resiliencia. (G. González-Zafra, trad.) Barcelona: Granica. (Original publicado em 1999).2001.

CYRULNIK, B. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. (A. Rabaça, trad.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2001). 2003.

D’AVILA-BACARJI, K.M.G.; MARTURANO, E.M.; ELIAS, L.C.S. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre, **Paidéia**, 15(30), 43-55, 2005.

DELUTY, R. H. Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 47 (6), 1061-1071, 1979.

DELUTY, R.H. Children’s evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses. **Journal of Clinical Psychology**, v. 12., n. 2, p. 124 – 129, 1981.

DOLL, B.; JONES, K.; OSBORN, A.; DOOLEY, K; TURNER, A. The promise and the caution of resilience models for schools. **Psychology in the Schools**, Vol. 48(7), Wiley Periodicals, Inc., 2011.

ENGELMANN, S. The benefits of direct instruction: affirmative action for at-risk students. **Educational Leadership**, 57(1), 77-79, 1999.

FANTOVA, F. J. M. **Resiliência i voluntad de sentit em la promoció de la salut psicosocial em els docents**: capacitat de reconstrucció positiva a partir d’um context inicial d’adversitat. Estudi de cas em um institut d’educació secundària. Tese de doutorado, Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport Blanquerna, Barcelona, Espanha, 2008.

- FERNANDES, A. Agressividade. Qual o teu papel na aprendizagem? (E. Tavares, Trad). Trabalho apresentado na **II Jornada de Estudos Pedagógicos**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1992.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. (I. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1987), 1990.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1981.
- FIELDING, N., e M. SCHREIER. "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", em **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research** (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). 2001. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- FLACH, F. **Resiliência: a arte de ser flexível**. Saraiva, 1988.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**: tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed. 2009.
- FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**, 2.<sup>a</sup> ed., Ed. Monitor.2005a.
- FLICK, U. "Triangulation in Qualitative Research", em Flick, U., E. V. Kardorff, e I. Steinke (eds.), **A Companion to Qualitative Research**, Sage, pp. 178-183. 2005b.
- FRANCA, C.A; LEAL, E.Q. A influência do stress excessivo no desenvolvimento da criança. In Lipp. M.E. (org). **Mecanismos neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GALENDE, E. Subjetividad y resiliencia: Del azar y La complejidad. Em A. Melillo; E. N. S. Ojeda e D. Rodriguez (org.) **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida** (PP.23-61). Buenos Aires: Paidós. 2004.
- GARMEZY, N. Foreword. Em E.E.Werner e R.S. Smith. **Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth**. (2a edição, pp.xiii-xix). New York: Adams, Bannister, Cox. 1989.
- GATTI, B. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004
- GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo; E. N. S. Ojeda e col. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. (V.

Campos, trad.) (pp.15-22). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001). 2005.

GROTBERG, E.H. **Tapping your inner Strength**: how to find resilience to deal with anything. California: New Harbinger Publications. 1999.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Marin, A. J.; Souza, M.I.M. e Silva, A .M.M.(org). **Situações Didáticas**. Araraquara: J.M. Editora, p.99-117, 2003.

HILL, N. E., & TAYLOR, L. C. Parental school involvement and children's academic achievement. **Current Directions in Psychological Science**, 13 (4), 161-164, 2004.

HINSHAW, S.P. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 60 (6), 893 – 903. 1992.

JACOB, A.V. & Cols. Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares Psicologia: **Teoria e Pesquisa**. Vol. 15 n. 2, pp. 153-162, 1999.

JOB, J. R. P. P. **A escritura da resiliência**: testemunhas do holocausto e a memória da vida. Tese de doutorado, Núcleo de Psicologia Hospitalar e Psicossomática do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. e DESLANDES, S. F. **Resiliência e maus-tratos à criança**. **Cadernos de Saúde Pública** [versão eletrônica], 19 (1), 227- 235. 2003.

KAVALE, K.A., & FORNESS, S.R. Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, 29, 226-227. 1996.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber** \_ Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999.

LIBORIO, R. M. C., CASTRO, B.M e COELHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. Em D. D. Dell'Aglio; S. H. Koller e M. A. M. Yunes (org). **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. (pp.89-116). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, 22(140), 1-55, 1932.

LINDSTRÖM, B. **O significado da resiliência**. Adolescência Latino-americana [versão eletrônica], 2 (3), 133, 137.



LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U. 1986

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

LUTHAR, S.S. Vulnerability and resilience: a study of high risk adolescents. **Child Development** [versão eletrônica], 62, 600-16. 1991.

LUTHAR, S.S. e ZELAZO, L.B. Research on resilience: an integrative review. Em S. S.Luthar (Ed.) **Resilience and vulnerability**: adaptation in the context of childhood adversities (2a edição, pp.510- 549). New York: Cambridge University Press. 2003.

MANZINI, E. J. A Entrevista na Pesquisa Social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Marquezine, M.C.; Almeida, M.A.; Omote, S. (org). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARGALIT, M., & IDAN, O. **Resilience and hope theory**: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 22 (1), 58-64, 2004.

MARTURANO, E.M. O inventário de Recursos do Ambiente Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (3), 498 -506, 2006.

MARTURANO, E.M. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 15, 135-142, 1999.

MARTURANO, E. M. . Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: E.G. Mendes; M. A. Almeida; L. C. A. Williams. (Org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, v. , p. 159-165, 2004.

MASTEN, A. S. e POWELL, J. L. A resilience framework for research, policy, and practice. Em: S.S.Luthar (org.) **Resilience and vulnerability**: adaptation in the context of childhood adversities (2a edição, pp.1-25). New York: Cambridge University Press. 2007.

MASTEN, A.S. e COATSWORTH, J.D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. **American Psychology** [versão eletrônica], 53 (2), 205-220. 1998.

MASTEN, A.S. Ordinary Magic: resilience process in development. **American Psychologist** [versão eletrônica], 56, (3), 227-238. 2001.

MELILLO, A. Resiliencia. **Revista Psicoanálisis**: ayer y hoy, 1, retirado em 02/05/2012, de [www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm](http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm). 2004a.

MELILLO, A. Sobre La necesidad de especificar um nuevo pilar de la resiliência. Em A.Melillo; E.N.S.Ojeda e D.Rodríguez (org.) **Resiliencia y subjetividad**: los ciclos de la vida (pp.77-90). Buenos Aires: Paidós. 2004b.

McLAUGHLIN, C. Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. **British Journal of Guidance & Counselling**, Vol. 36, No. 4, 353\_366, 2008.

McMAHON, R.J. Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing problems in children: The role of longitudinal data. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 62 (5), 901-917. 1994.

MILICH, R. & LANDAU, S. The role of social status variables in differentiating subgroups of hyperactive children. In L. M. Bloomingdale & J.M. Swanson (Ed.), **Attention Deficit Disorder** (Vol. 4, pp. 1-16). Oxford: Pergamon Press. 1989.

MITCHELL, D.K.; ADAMS. S;K.; MURDOCK, K.K. Associations Among Risk Factors, Individual Resources, and Indices of School-Related Asthma Morbidity in Urban, School-Aged Children: A Pilot Study. **Journal of School Health d December**, Vol. 75, No.10, 375 – 383. 2005.

MOREIRA, G.M. **Recursos e Condições Adversas na história progressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MURPHY, L.B. Further Reflections on Resilience. Em E.J. Anthony; B.J. Cohler (org.), **The Invulnerable Child**. (pp.84-105) New York: The Guilford Press. 1987.

NASH, W. A. **Resistência dos Materiais**. (G. E. O. Giacageia, trad.;2ª edição). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil (Original publicado em 1982). 1982.

NUNES, T. O ambiente da criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 5-23, maio, 1994.

OJEDA, E. N. S. Introducción: resiliencia e subjetividad. Em A. Melillo, E. N. S. Ojeda e D. Rodríguez (org.) **Resiliencia e subjetividad**: los ciclos de la vida (pp. 17-20). Buenos Aires: Paidós, 2004.

OKANO, C.B.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M.B.M.; MARTURNO, E.M. Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(1), pp.121-128, 2004.

OLIVEIRA, E. A. Modelos de Risco na Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan/Abr, vol.14, n.1, p.19-26, 1998.

OLIVEIRA, F. G. de. **Adaptação da criança à forma escolar: elementos para uma reflexão**. Dissertação. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. Faculdade de Educação, 2003.

OLIVEIRA, M.B. ; SOARES, A.B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 27 n. 1, pp. 33-39, 2011.

OSTI, A.; BRENELLI, R.P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013.

PAIVA, M.L.M.F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010

PAIVA, M.L.M.F., DEL PRETTE, Z.A.P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** \* Volume 13, Número 1, 75-85, 2009.

PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. **Como ajudar o seu filho na escola**. São Paulo, Editora Ave Maria, 1999.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SANTOS, N. C.; MALAQUIAS, J. V. e CARVALHAES, R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública** [versão eletrônica], 21 (2), 436-448. 2005.

PIANTA, R. C.; WALSH, D. J. Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. **School Psychology Review**, v. 27, n. 3, p. 407-417. 1998.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (orgs).- São Paulo: Cortez, p.17-52, 2002.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em estudo** [versão eletrônica], 9 (1), 67-75. 2004.

PINTO, J. L. T. **Compêndio de resistência dos materiais**. São José dos Campos: UNIVAP. 2002.

POLETTI, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. Dissertação de

mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

RACHMAN, V. C. B. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**. Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. Em J. Tavares (org.). **Resiliência e educação**. (pp.95-113) São Paulo: Cortez. 2001.

ROSSETTI, C. B. et al. Jogos eletrônicos violentos e estratégias de resolução de conflitos de jovens da cidade de Vitória. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 2(1), São João del-Rei, Mar./Ag., 2007.

RUTTER, M. La “resiliencia”: consideraciones conceptuales. **Journal of Adolescent Health** [versão eletrônica], 14 (8), 690-696. 1993a.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British Journal of Psychiatry** [versão eletrônica], 147, 598-611.1985

RUTTER, M. Family and school influences on cognitive development. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, 26, 683-704, 1985.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health** [versão eletrônica], 14 [8], 626-631.1993b.

RYZIN, M.J.V. **Protective Factors at School: Reciprocal Effects Among Adolescents’ Perceptions of the School Environment, Engagement in Learning, and Hope**. *J Youth Adolescence*, 40:1568–1580, 2011.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, L. C. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, n.2, Porto Alegre, 1999.

SANTOS, P. L. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: um estudo comparativo**. 113f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

SÃO PAULO. Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968. **Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado**. Disponível em [http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/estatuto\\_func\\_publico.htm](http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/estatuto_func_publico.htm)  
Acesso em: 13 jan. 2014 às 01:59.

SIGOLO, S.R.R.L. Educação de crianças com atraso de desenvolvimento na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. In: SIGOLO, S.R.R.L. e MANZOLI, L.(Orgs). **Educação Especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Araraquara: FCL/UNESP, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p.11-39, 2002.

SIGOLO, S.R.R.; LOLLATO, S.O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. IN: CHAKUR, C.R.de S.L. **Problemas da educação sob o olhar da psicologia**. Araraquara, UNESP, p. 37-65. 2001.

SIGOLO, S. R. R. L.; MOREIRA, G. M. . Recursos y condiciones adversas al desarrollo académico: elementos para pensar la atención a la diversidad. In: Eladio Sebastián Heredero ; Mario Martín Bris.. (Org.). **La escuela de la sociedad del conocimiento. Perspectivas innovadoras em Brasil y España**. 1ed.Alcala de Henares: Universidad de Alcala - Servicio de Publicaciones, p. 145-157, 2011.

SMOLE, K. S. & DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

STEIN, M. L. T. D. E. **Teste do Desempenho Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STOUTJESDIJK, R.; SCHOLTE. E.M.; SWAAB, H. Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders** 20(2) 92– 104, 2012.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada/ Anselm Strauss, Juliet Corbin; tradução Luciane de Oliveira da Rocha. - 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.56-111, 2002.

TAVARES, J. (Org). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TIMOSHENKO, S. P. **Resistência dos Materiais** (vol.I, J.R.Carvalho, trad.) Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. (Original publicado em 1966). 1976.

TROMBETA, L. H. A. P. e GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Editora Alínea. 2002.

VERONESE, G.; CASTIGLIONI, M.; BAROLA, G.; SAID, M. Living in the shadow of occupation: Life satisfaction and positive emotion as protective factors in a group of Palestinian school children. **Children and Youth Services Review** 34, 225–233, 2012.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 223p. 2009.

VISCA, J. Clínica Psicopedagógica. Epistemologia convergente. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

WALLER, M.A. Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. **American Journal of Orthopsychiatric** [versão eletrônica], 71 (3), 290-297. 2001.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. Tradução Magda França Lopes: revisão científica Claudia Brusca. São Paulo: Roca, 2005.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica** – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13 ed. Ver. E aml: RJ Lamparina. 2003.

WERNER, E.E. e SMITH, R.S. **Vulnerable but invincible**: a longitudinal study of resilient children and youth. (2a.edição). New York: Adams, Bannister, Cox. 1989.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. IN: TAVARES, J. (org). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, p.13-42, 2002.

## **8. Anexos**

1 - Escala Children's Action Tendency Scale – CATS

2 – Ficha Individual de Desempenho

3 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara

## Anexo 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_

### Escala Children's Action Tendency Scale – CATS

Deluty (1981)

Vicentin (2009)

Eu vou fazer algumas perguntas para você, por que eu quero saber como você resolve algumas situações. Nós vamos fazer de conta que você está em vários lugares diferentes, com pessoas diferentes. Procure responder como você faria se realmente estivesse nas situações que eu vou falar e porque reagiria desta forma. Me conte também em cada situação como você se sentiria se isto ocorresse com você. Muito obrigada!

1. Faz de conta que você está jogando com os seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes feios. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

2. Imagine que você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e te castigam. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---



- 
- 
3. Agora vamos imaginar que você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

- 
- 
- 
- 
- 
4. Vamos supor que você emprestou o seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

- 
- 
- 
- 
- 
5. Faz de conta que você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?
- 
- 
- 
- 
-

6. Pense agora que você viu alguns colegas jogando. Você foi até lá e pediu para entrar no jogo. Eles disseram “não” porque você não joga bem. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

7. Agora vamos imaginar que você está vendo um programa ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

8. Faz de conta que você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede para te dar um só, mas ele diz “Não”. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

9. Imagine que um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você, mas você tem certeza de que ele está errado,

que você é mais inteligente. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

10. Por fim, vamos supor que você e um colega estão jogando. Quem ganhar vai levar um prêmio muito bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Como você se sentiria? O que você faria nessa situação. Por quê?

---

---

---

---

---

## Anexo 2

**FICHA INDIVIDUAL DE DESEMPENHO - 2014**  
**ENSINO FUNDAMENTAL - I**

**ALUNO:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_

**ANO** \_\_\_\_\_ **PROF<sup>a</sup>.** \_\_\_\_\_ **TURNO:**

DISCIPLINAS BIMESTRES	PORT	MAT	CIÊN	HIST	GEO	ARTE	ED. FÍS.	FALTAS
	<b>1º</b>							
<b>2º</b>								
<b>3º</b>								
<b>4º</b>								
<b>FINAL</b>								

PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ALUNOS											
COMPETENCIA PESSOAL		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM	COMPETENCIA SOCIAL		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM
1	INTERESSE					1	PARTICIPAÇÃO				
2	CONCENTRAÇÃO					2	RELACIONAMENTO				
3	DISCIPLINA					3	COOPERAÇÃO				
4	AUTONOMIA					4	RESPEITO				
5	RESPONSABILIDADE										
6	AUTO-ESTIMA										
COMPETENCIA COGNITIVA		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM	COMPETENCIA PRODUTIVA		1ºBIM	2ºBIM	3ºBIM	4ºBIM
1	LEITURA					1	PRODUÇÃO EM AULA				
2	ESCRITA					2	TAREFA DE CASA				
3	ORALIDADE					3	ORG. MATERIAL ESCOLAR				
4	COMPREENSÃO					4	ASSIDUIDADE				
5	ANÁLISE CRÍTICA					5	CUMPRIMENTO DE				

							REGRAS				
6	RETER CONHECIMENTO										
7	OPERACIONALIZAÇÃO (RACIOCÍNIO LÓGICO)										

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**SIM ( )**      QUAL?

<b>INTERVENÇÕES EDUCATIVAS</b>		1° BIM	2° BIM	3° BIM	4° BIM
<b>PROFESSOR / ESCOLA</b>					
Desenvolver trabalhos diferenciados / extras – individual ou em grupo - na escola ou em casa.					
Orientação aos pais para encaminhamento, quando necessário, para atendimento de Saúde (médico, psicológico), Pedagógico ou Conselho Tutelar.					
<b>PAIS / ALUNOS</b>		1° BIM	2° BIM	3° BIM	4° BIM
Observar diariamente as tarefas de casa.					
Estimular o aluno a criar hábitos de estudo.					
Manter contato regular com a Escola (telefone e endereço atualizados).					
Orientar no sentido de evitar problemas de relacionamento.					
Estar atento diariamente com a Agenda Escolar.					
Respeitar o horário escolar.					

**OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES**





**CLASSIFICAÇÃO FINAL**

CLASSIFICADO PARA O ANO SUBSEQUENTE		CLASSIFICADO NO MESMO ANO		CLASSIFICADO PARA O ANO SUBSEQUENTE COM ACOMPANHAMENTO NO PROJETO REFORÇO E RECUPERAÇÃO PARALELA	
-------------------------------------	--	---------------------------	--	--	--

**ASSINATURAS**

	PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	PROFESSORES	PROF. COORDENADOR	DIRETOR
<b>1° BIM</b>				
<b>2° BIM</b>				
<b>3° BIM</b>				
<b>4° BIM</b>				

### Anexo 3

#### Parecer do Comitê

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - UNESP – CAMPUS ARARAQUARA

#### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Estratégias para enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental.

**Pesquisador:** Gabriela Maffei Moreira Malagolli

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 207096412.6.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Número do Parecer:** 244.615

**Data da Relatoria:** 05/04/2013

#### **DADOS DO PARECER**

O presente projeto de pesquisa é respaldado pela perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano e investiga as estratégias de enfrentamento de adversidades de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram elaborados instrumentos de coleta e análise de dados com vistas a identificar no relato de professores os recursos e as condições adversas que poderiam estar associados ao baixo e alto rendimento. A partir de revisão de estudos sobre variáveis contextuais da sala de aula, foram elaborados roteiros de entrevista semi-estruturados para professores, pais e crianças sobre o desempenho acadêmico e dois Inventários de investigação das práticas e das concepções docentes objetivando apurar, junto às práticas dos professores, os fatores de risco e de proteção que podem influenciar o desempenho acadêmico. Buscar-se-á compreensão da resiliência enquanto processo, com ênfase nas estratégias que as crianças desenvolvem para superar as adversidades.

#### **Apresentação do Projeto:**

Identificar as estratégias de enfrentamento de adversidades de crianças com problemas escolares, que frequentam o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a partir de instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico e do comportamento, bem como do relato de professores, pais e crianças da rede regular de ensino.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Identificar as estratégias de enfrentamento de adversidades de crianças com problemas escolares, que frequentam o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a partir de instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico e do comportamento, bem como do relato de professores, pais e crianças da rede regular de ensino.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**



Os benefícios científicos propiciados pela investigação residem em compreender melhor os diferentes resultados escolares de alunos, com a identificação das estratégias de enfrentamento de adversidades que crianças desenvolvem para superá-las. No que tange aos riscos, a pesquisadora ressalta que poderão ser minimizados ao assegurar a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta referencial teórico-metodológico consistente, com detalhamento das etapas e justificativas adequadas para a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Os esclarecimentos solicitados em parecer anterior incidiam no número definitivo de sujeitos da pesquisa e se o estudo seria de natureza longitudinal. A pesquisadora esclareceu devidamente ao que foi observado justificando a ampliação do número de sujeitos ao prever possíveis perdas amostrais e confirma que a pesquisa é longitudinal.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido destinados aos professores e familiares dos alunos estão devidamente elaborados em todos os quesitos que os compõem, com apresentação e justificativa de cada etapa do estudo e o que será pedido aos sujeitos assegurando pleno sigilo sobre tal participação, o que implica não identificar os nomes dos participantes, da escola e da cidade. Esclarece que a pesquisa não trará despesas aos sujeitos e, possíveis situações não previstas, a pesquisadora informa que fará ressarcimento de todos os gastos. Consta também, a autorização do diretor da escola em que se realizará a pesquisa.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto é relevante e encontra-se bem estruturado em todas as partes que o compõe com referencial teórico-metodológico claramente explicitado e justificado. A proposta metodológica e os procedimentos de análise estão adequados aos propósitos da pesquisa. Os esclarecimentos solicitados anteriormente foram devidamente respondidos.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto de pesquisa “Estratégias para enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamenta”, encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS. Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução. O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa,

no qual deverá constar os Termos de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa devidamente assinados.

Araraquara, 12 de Abril de 2013.

**Assinado por:**

**Adalberto Luís Vicente**

**(Coordenador)**

## **9.Apêndices**

- 1 – Roteiros de Entrevistas
- 2 – Carta de apresentação
- 3 – Termo de consentimento para o diretor
- 4 – Autorização do diretor
- 5 – Termo de consentimento para professoras
- 6 – Termo de consentimento para pais

## Apêndice 1

### Roteiro de entrevista com crianças

#### Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades

- 1 – O que você consegue fazer sozinho, sem a ajuda de outras pessoas?
- 2 – Quando você está com algum problema, o que você faz?
- 3 – O que você espera do futuro? O que é o futuro para você?
- 4 – O que você acha da escola? Para que ela serve?
- 5 – Você quer continuar na escola? Para que?
- 6 – Como você é na sala de aula? Você acha que você aprende?
- 7 – E a sua professora? Como ela é na sala de aula?
- 8 – Ela manda tarefa? Você consegue fazer?
- 9 – E os seus pais? Eles vão às reuniões? E nas festas, eles vão?
- 10 - Você acha que tem alguém que quer que você aprenda? Quem?
- 11 – Você tem muitos amigos? Quem são? Vocês fazem o que juntos?  
Brincam do que?
- 12 - Você confia nas pessoas que tem por perto, seus colegas de escola e sua família?
- 13 - Quando você vê alguém com dificuldades, o que você faz?
- 14 - Você tem alguém para lhe ajudar? Quem te ajuda?
- 15 - Quando você faz algo errado na sala de aula ou em casa, o que acontece?  
Como você fica e o que você faz?
- 16 - Quais são as suas qualidades? O que você tem de bom?
- 17 - Você tem alguém que lhe ensina as regras? Quem?
- 18 - Você tem alguém que você olha e diz: “quero ser como essa pessoa”?
- 19 - Quem você acha que gosta de você?
- 20 - O que te assusta?
- 21 - Quem fica feliz por você?

## **2º Roteiro de entrevista com crianças**

### **Desempenho acadêmico e estratégias de enfrentamento de adversidades no 3º ano**

- 1 – Como foi o ano que passou para você?
- 2 – O que você aprendeu? O que achou difícil? Por que?
- 3 – E esse ano? Como está sendo?
- 4 – Como é a sua sala deste ano? E os seus amigos? E a professora?
- 5 – O que você espera aprender até o fim do ano?
- 6 – De todas as professoras que você teve até hoje, qual você gostou mais?  
Por que?
- 7 – Dos anos que você está nesta escola, qual você mais gostou? Por que?
- 8 – No ano passado, você me contou que...(relembrar dificuldades/situações de conflito levantadas pela criança). E esse ano? Como você está se saindo?
- 9 – E a sua família? Como estão?

## **Roteiro de entrevista com pais e ou responsáveis**

### **A escola, a família e as estratégias de enfrentamento de adversidades**

- 1 – O que o seu filho tem de bom? E o que você acha que ele precisa melhorar?
- 2 – Quando seu filho está com algum problema, o que ele faz? O que você faz?
- 3 – O que você acha que o seu filho espera para o futuro?
- 4 – O que você acha da escola? Para que ela serve?
- 5 – E da professora? O que você acha do trabalho dela?
- 6 – Você vai à escola? Em que momento?
- 7 – Você participa das reuniões? Como são?
- 8 – Seu filho quer continuar na escola? Para que?
- 9 – O que ele fala da escola? Como você acha que ele se sente em relação à escola?
- 10 – Como é o seu filho na sala de aula? Você acha que ele aprende?
- 11 – Quem torce por sua aprendizagem?
- 12 – Ele tem muitos amigos? Quem são?
- 13 - Ele confia nas pessoas que tem por perto?
- 14- Quando ele vê alguém com dificuldades, o que ele faz?
- 15 – Quem o ajuda nos momentos de dificuldades?
- 16 – O que ocorre quando ele faz algo errado?
- 17 – Quais regras são importantes e quem ensina as regras para a criança? Quem põe limites?
- 18 – Quem ele admira?
- 19- Quem gosta dele? Quem fica feliz por ele?
- 20 - O que o assusta?
- 21 – Como é a rotina em casa?
- 22 – Seu filho participa das atividades de casa? O que ele pode fazer em casa?

## **Roteiro de entrevista com professores**

### **Ambiente escolar e estratégias de enfrentamento de adversidades**

- 1 - Quantos anos você tem?
- 2 - Conte-me um pouco sobre a sua formação profissional.
- 3 - A quanto tempo você leciona?
- 4 - Como foram as primeiras semanas de aula?
- 5 - Como é a sua rotina em sala de aula?
- 6 - Quando e como você trabalha a leitura na sua rotina?
- 7 - E o planejamento das suas aulas? Como se desenvolve?
- 8 - Como você corrige as atividades: entre os alunos, na carteira deles, na sua mesa, na lousa? O que faz diante do erro?
- 9 - Como são pensadas as avaliações, para os alunos e para a sua prática?
- 10 - Você encontra dificuldades na tarefa avaliativa?
- 11 - Você manda tarefa para casa? Qual é a frequência? Eles fazem? Como você corrige?
- 12 - Como é o nível acadêmico geral dos seus alunos?
- 13 - Como trabalhar com os agrupamentos produtivos?
- 14 - Como você trabalha com um aluno com dificuldades de aprendizagem?
- 15 - O que fazer com um aluno que não atinge o mínimo esperado?
- 16 - Há alunos com necessidades especiais na sala? Como você trabalha com ele (s)?
- 17 - Como é o comportamento deles?
- 18 - Quais são as suas estratégias de disciplina (comportamento) em sala de aula? Como são estabelecidos os combinados?
- 19 - O que é um conflito em sala de aula, ou seja, uma situação difícil? Como você resolve esses conflitos? Me dê exemplos.
- 20 - É importante ter uma relação afetiva com o aluno? Para que? Como você enriquece os vínculos?
- 21 - Como você descreveria o seu relacionamento com os alunos?
- 22 - O que espera dos seus alunos? Quais são as suas expectativas?

23 - O que fazer para promover uma participação significativa em sala de aula?  
Para que?

24 - É preciso trabalhar com recompensas na sala de aula?

25 - O que leva ao sucesso escolar?

26 - O que é considerado fracasso escolar?

27 - Diante da demanda de conteúdos que o professor deve contemplar em sala de aula, dentre eles os Projetos do governo estadual como o Ler e Escrever, como conciliar os objetivos do bimestre com as exigências da Diretoria de Ensino?

28 - E da escola? O que você acha?

29 - Como promover uma maior participação dos pais na aprendizagem escolar dos filhos?

30 - Como são as reuniões com os pais? Como são organizadas e desenvolvidas?

31 - Os pais comparecem? Participam?

32 - Como é a sua relação com esses pais?

33 - De que forma os pais podem colaborar com o trabalho do professor?



## Apêndice 2

### Carta de Apresentação

Eu, Gabriela Maffei Moreira Malagolli, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, venho por meio desta apresentar a minha pesquisa pretendida junto à Escola de Ensino Fundamental “X”.

A pesquisa intitulada “Estratégias para o enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental”, objetiva Identificar as estratégias de enfrentamento de adversidades de crianças com problemas escolares, que frequentam o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a partir de instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico e do comportamento, bem como do relato de professores, pais e crianças da rede regular de ensino.

Com o intuito de poder contribuir para a identificação das estratégias de enfrentamento de adversidade em escolares e seu impacto junto ao processo de escolarização de crianças no Ensino Fundamental, venho muito respeitosamente solicitar a colaboração da Equipe Escolar para a realização da pesquisa.

Atenciosamente

---

Gabriela Maffei Moreira Malagolli

## Apêndice 3

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor da Escola

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“Estratégias para enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental”**.

2) A escola estadual “X”, foi selecionada para participar desta pesquisa pois no projeto de tese de doutoramento, há o intuito de acompanhar os alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I que apresentam problemas escolares, ou seja, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, segundo os resultados de um teste padronizado (T.D.E.) e de provas psicopedagógicas, desenvolvidas pela pesquisadora.

3) O objetivo geral deste estudo é o de verificar as estratégias de enfrentamento de adversidades em escolares de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, ou seja, a proposta é levantar dados para compreender como as crianças superaram momentos difíceis na escola.

4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que a mesma seja realizada na escola pontuada, ciente de que haverá realização de entrevistas com os professores, pais e alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I. Isso ocorrerá somente quando tais professores também aceitarem participar do estudo; os mesmos serão convidados, esclarecidos e se aceitarem, assinarão um termo de consentimento e terão suas identidades preservadas, assim como ocorrerá com esta instituição e com todos os envolvidos nela, não havendo nenhuma identificação da escola, das pessoas (direção, professores, familiares, alunos, funcionários ou qualquer outra pessoa envolvida) ou da cidade onde ocorrerá a pesquisa.

5) Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:

a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles são mínimos no caso deste estudo, pois não se trata de uma intervenção no contexto escolar. Mesmo assim, possíveis riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos sujeitos, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso.

b. Espera-se avançar, com esta pesquisa, nos desdobramentos da relação entre os temas desempenho acadêmico e resiliência, pois considera-se que não foram identificados trabalhos que analisassem as estratégias de enfrentamento por escolares no Ensino Fundamental.

6) Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la: Esta pesquisa coletará os dados nos anos de 2012 e 2013 pela pesquisadora principal (abaixo assinada). Nestes anos, ocorrerão entrevistas e aplicação de Inventários com os professores dos alunos, entrevistas e aplicação de provas psicopedagógicas com os alunos descritos acima e entrevista e aplicação de um questionário com os pais.

A análise dos dados se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa que fará uso de análise de registros escolares e entrevistas, as quais serão gravadas e transcritas.

**Esta análise irá focar cada membro participante da pesquisa como fonte de conhecimento separadamente, sendo possível num outro momento confrontar os dados adquiridos, buscando tendências e contrariedades apontadas por professores, familiares e crianças, por meio de triangulações dos dados obtidos.**

Destaca-se que os familiares irão autorizar ou não a participação das crianças no estudo, não sendo esta responsabilidade da escola. O contato com os sujeitos da pesquisa será realizado pela pesquisadora principal, sem intervenção da escola.

7) Há garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pela pesquisadora responsável a qualquer momento. Inclusive, você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

8) Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da participação na pesquisa.

9) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Gabriela Maffei Moreira Malagolli

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

**Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.**

---

## Apêndice 4

### Autorização

Eu, **X**, diretor da Escola Estadual “X”, autorizo a realização da pesquisa: **“Estratégias para o enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental”**, na Escola Estadual “X”, sob responsabilidade de Gabriela Maffei Moreira Malagolli, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – doutorado, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Informo que tenho ciência sobre o projeto de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados envolvidos no mesmo. Assim como sei que posso desistir de autorizar este estudo a qualquer momento e se houver qualquer problema entrarei em contato com o comitê de ética e pesquisa pelo telefone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

Atenciosamente;

---

XXX  
Diretor da E. E. “X”  
Fone:  
Email:

## Apêndice 5

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para o professor

1) Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“Estratégias para enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental”**.

2) Foi escolhido por ministrar aulas ao (s) aluno (s) do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, sujeitos da pesquisa.

3) Neste momento, o objetivo geral deste estudo é o de verificar as estratégias de enfrentamento de adversidades em escolares dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, ou seja, a proposta é levantar dados para compreender como as crianças superaram momentos difíceis na escola.

4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em dialogar durante uma entrevista, assim como disponibilizar avaliações escolares bimestrais dos alunos selecionados ou documentos que possam indicar análises sobre o desempenho escolar deles. Além disso, responder a Inventários de investigação das práticas e das concepções docentes.

5) Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:

a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida.” (Resolução 196/96 Art. II.12).

b. Espera-se avançar, com esta pesquisa, nos desdobramentos da relação entre os temas desempenho acadêmico e resiliência, pois considera-se que não foram identificados trabalhos que analisassem as estratégias de enfrentamento por escolares no Ensino Fundamental.

10) Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la:

Esta pesquisa coletará os dados nos anos de 2012 e 2013 pela pesquisadora principal (abaixo assinada). Nestes anos, ocorrerão entrevistas e investigações por meio de inventários com os professores dos alunos.

A análise dos dados se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa que fará uso de análise de registros escolares e entrevistas, as quais serão gravadas e transcritas.

**Esta análise irá focar cada membro participante da pesquisa como fonte de conhecimento separadamente, sendo possível num outro momento confrontar os dados adquiridos, buscando tendências e contrariedades apontadas por professores, familiares e crianças, por meio de triangulações dos dados obtidos.**

Destaca-se que os familiares irão autorizar ou não a participação das crianças no estudo, não sendo esta responsabilidade da escola. O contato com os sujeitos da pesquisa será realizado pela pesquisadora principal, sem intervenção da escola.

11) Há garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pela pesquisadora responsável a qualquer momento. Inclusive, você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

12) Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da participação na pesquisa. Mas caso haja, a pesquisadora irá ressarcir todos os gastos.

13) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma sua identidade será revelada, assim como não haverá identificação da escola onde a pesquisa ocorreu, nem da cidade onde ela se localiza.

14) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Gabriela Maffei Moreira Malagolli

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br) Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.**

---

Professor

## Apêndice 6

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para o familiar/responsável

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“Estratégias para enfrentamento de adversidades em escolares do Ensino Fundamental”**.
- 2) Foi escolhido por ser responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ que faz parte dessa pesquisa.
- 3) Neste momento, o objetivo geral do estudo é o de verificar as estratégias de enfrentamento de adversidades em escolares do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, ou seja, a proposta é levantar dados para compreender como as crianças superaram momentos difíceis na escola.
- 4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em dialogar durante uma entrevista, em responder um questionário assim como autorizar a participação do aluno citado, que também irá participar do estudo por meio de uma entrevista com a pesquisadora e por meio da aplicação de um teste do desempenho escolar e de provas psicopedagógicas.
- 5) Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:
  - a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Contudo, caso os riscos se concretizem haverá indenização com “cobertura material, em reparação a dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa ao ser humano a ela submetida.” (Resolução 196/96 Art. II.12).
  - b. Espera-se compreender melhor os diferentes resultados escolares de alunos.
- 6) A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa.
- 7) Você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- 8) Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da participação na pesquisa. Mas caso haja, a pesquisadora irá ressarcir todos os gastos.
- 9) Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma sua identidade será revelada, assim como não haverá identificação da escola onde a pesquisa ocorreu, nem da cidade onde ela se localiza.
- 10) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Gabriela Maffei Moreira Malagolli

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**  
Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Familiar/Responsável