UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Gabriela Maffei Moreira

Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental.

Araraquara
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Gabriela Maffei Moreira

Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental.

Dissertação 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 Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Araraquara
2006

Gabriela Maffei Moreira

Recursos e Condições Adversas na história pregressa de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental.

Dissertação 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 Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):
Profª Drª Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo

2º Examinador
Profª Drª Maria Regina Guarnieri

_____

3º Examinador
Profª Drª Cláudia Maria Simões Martinez

_____

Araraquara, 02 de junho de 2006.

Aos meus pais, Joaquim e Crélia, mestres primeiros e eternos.

Ao Guilherme, pelo apoio e companheirismo demonstrados durante todos esses anos.

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me encorajam a lutar e a buscar os meus sonhos, mesmo que para isso, eles tivessem que desistir dos seus.

Às minhas irmãs, Andreia e Fernanda, pelos anos de convivência e apoio. Os momentos em que ficamos distantes, por todos esses anos, contribuíram para que nós refletíssemos sobre a preservação dos nossos valores.

Ao Guilherme, por me acompanhar nessa trajetória de buscas e conquistas. Obrigada pela compreensão nos muitos momentos em que eu precisei me ausentar.

Agradecimentos especiais à Profª Drª Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, por potencializar os meus recursos, fazendo com que eu me esquecesse de muitas condições adversas. Seus votos de confiança foram presentes durante toda a minha caminhada.

À Profª Drª Edna Maria Marturano e Profª Drª Maria Regina Guarnieri, pelas valiosas contribuições no momento do Exame de Qualificação.

Agradecimentos aos docentes do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras. Obrigada aos colegas do curso de Mestrado, que dividiram momentos felizes e compartilharam das situações difíceis.

Agradeço à equipe da escola participante da pesquisa: professores, funcionários, pais e alunos. Vocês colaboraram imensamente para a concretização deste trabalho! Obrigada por abrirem os seus lares e os seus corações.

À Regiane Mariotto, pelo apoio técnico nos momentos finais de entrega do trabalho.

Às minhas queridas amigas Keila Marcondes e Carla Barreto, pela amizade, pelos auxílios prestados durante todos esses anos, pela confiança, pelas demonstrações sinceras de preocupação...muito obrigada!

Aos amigos Maristela Angotti, Carlos Motta, Carla, Tarcila, Jú, Bila, Daniel, Renata e Priscila, por me apoiarem desde o início dessa caminhada. A amizade prevalecerá sobre a distância e o tempo, sempre.

À Deus...por estar presente nos momentos mais sutis do dia a dia...

RESUMO

Moreira, G.M. Recursos e Condições Adversas na história pregressa de escolarização de crianças de 4ª série do Ensino Fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2006.

A presente pesquisa, fundamentada na perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano, tem como objetivo geral identificar, a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam, no momento do estudo, a 4ª série do Ensino Fundamental, os recursos e as condições adversas relacionadas ao desempenho acadêmico diferenciados em alto e baixo rendimento. Para tanto, buscou-se a identificação dos recursos e das condições adversas na história de escolarização das crianças mediante entrevistas semi-estruturadas com professoras, pais e crianças. Com as professoras, desenvolveu-se um protocolo de análise do roteiro de entrevista dividido em blocos temáticos. Tais blocos são subdivididos em categorias que buscaram respaldo na literatura especializada em ambiente escolar e nos relatos advindos das professoras. Com os pais procurou-se investigar o contexto familiar por meio do RAF (Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar), do EEA (Escala de Eventos Ambientais Adversos) e de entrevistas com roteiro semi-estruturado. Com as crianças, além das entrevistas, das sessões lúdicas e das análises dos seus registros acadêmicos arquivados na escola, foi realizada uma avaliação mediante o TDE (Teste de Desempenho Escolar). Participaram da pesquisa quatorze crianças de 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de uma escola situada no interior do Estado de São Paulo, divididas em dois grupos: alto e baixo rendimento escolar (AR e BR); suas respectivas famílias e duas professoras que lecionaram para tais crianças na série citada acima. Os resultados indicaram que as professoras possuem críticas quanto ao processo de Progressão Continuada, quanto aos meios de implantação e as desvantagens que podem acarretar para o rendimento acadêmico do aluno. Acreditam que o sucesso escolar está diretamente relacionado com o acompanhamento familiar na vida escolar do filho e com o interesse da criança. Por sua vez, o insucesso escolar, em sua maioria, está associado à fatores externos à sala de aula, tais como práticas docentes de séries anteriores, incapacidades do próprio aluno, condições sócio-econômicas desfavoráveis dos pais, pouco incentivo e escassa participação da família. As crianças referem-se à escola como um espaço para a recreação, onde podem encontrar e brincar com os amigos. A imagem de bom professor é apontada como aquele que se mostra exigente e ao mesmo tempo, próximo delas. Quanto ao nível acadêmico dos alunos, todos obtiveram a classificação final como inferior. As análises das entrevistas com os pais sinalizaram, referente ao grupo AR, que o sucesso escolar está associado à competência do professor. Quanto aos pais do grupo BR, estes creditam ao baixo rendimento do filho o pouco investimento no ensino de conteúdos na pré-escola, as práticas docentes como atitudes disciplinares coercitivas e punitivas e o pouco interesse do filho. A análise do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar permitiu observar que as crianças do grupo AR se envolvem em mais atividades de leitura, de passeios e de programas junto com os pais. Elas também realizam mais atividades programadas e possuem maior número de recursos no ambiente físico. O estudo dos resultados da Escala de Eventos Ambientais Adversos refletiu um maior número de eventos estressores no grupo de crianças BR, tais como conflitos no lar, abandono de pai, perda de emprego de um dos pais e falecimento de familiares. As crianças do grupo AR passaram por algumas condições adversas, como falecimentos de familiares e amigos, separações dos pais e momentos difíceis do ponto de vista financeiro. No entanto, essas condições não se configuraram em fracassos escolares. Ou seja, as crianças são afetadas pelas adversidades, mas as enfrentam e as superam. Percebeu-se a necessidade de maior diálogo entre a escola e a família, para que possam trocar experiências e contribuírem, dessa forma,

para o melhor rendimento do aluno. As crianças estão sinalizando que requerem ajuda para que possam progredir e melhorar na escola.Também se pode concluir que quanto mais recursos disponibilizados no ambiente familiar e menos eventos estressantes na história de vida familiar das crianças, mais resultados positivos elas alcançam na escola.

Palavras chaves: recursos; condições adversas; desempenho acadêmico, mesossistema.

ABSTRACT

Moreira, G.M. Resources and Adverse Conditions in the early education history of children from the 4th grade of Elementary School. 2006. Thesis – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2006.

Based on the bioecological perspective of human development, the general objective of this research is to identify the resources and the adverse conditions related to high and low achievement in academic performance. This study began with the partial ransom on the familiar scholastic history of children attending the 4th grade of Elementary School by the time of the study. Semi- structured interviews with teachers, parents and children identified resources and adverse conditions in the school history of these children. An analysis protocol of the interviews` guideline, divided into thematic parts, was developed with the teachers. These parts are divided into sub-categories which looked for back-up in specific literature on school environment and in the teachers` reports. The familiar context was looked into by RAF, EEA and interviews with semi-structured guideline with the parents. Interviews, play sessions, analysis of the academic register in the school files and evaluation by means of TDE were accomplished with the children. Fourteen children from the 4th grade of Elementary School of a public school in São Paulo State, divided into high and low achievement students (AR and BR); their families and teachers participated in the research. The results indicated that the teachers have constraints on Continuous Progression proccess, related to the method of its introducing and to likely disadvantages for the child´s academic accomplishment. They believe that school success is directly related with family attendence in the child´s school life and with the child´s interest. School failure is mostly associated with external factors to the classroom, such as educational practices of previous series, students´ own inabilities, parents`unfavorable socioeconomic conditions, little incentive and scarce participation of the family. The children referred to school as a place for recreation, where they can meet friends and play with them. The image of a good teacher is seen as demanding and at the same time close to the children. In relation to students` academic level , they all obtained the final classification as “inferior”. The analyses of the interviews with the parents signalled, regarding group AIR, that the school success is associated to the teacher's competence. The parents from group BR attributed their children's low accomplishment to the little investment in the teaching of contents in pre- school, the educational practices as coercive and punitive attitudes for discipline and the children`s little interest. The analysis of RAF allowed to observe that children from group AIR were involved in more reading activities, rides and activities with their parents. They also accomplish more scheduled activities and have larger number of resources in the physical environment. The study of the results of EEA reflected a larger number of stressful events in the children from group BR, such as home conflicts, parents' abandonment, one of the parents` job loss and death of family members. The children from group AIR faced some adverse conditions, such as death of relatives and friends, parents' divorce and difficult moments from the financial point of view. However, these conditions did not end in school failure. That is to say, the children are affected by the adversities, but they face and overcome them. It was noticed the need of more dialogue between school and family, so that they can exchange experiences and then contribute for the student's best accomplishment. The children are signalling that they request help so that they can make progress and improve in school. It is also possible to conclude that when children have more resources available in the family environment and less stressful events, they reach more positive results in school.

Key words: resources; adverse conditions; academic achievement, mesosystem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho de André 122
Figura 2. Desenho de Andreia 125
Figura 3. Desenho de Davi 127
Figura 4. Desenho de Daniela 129
Figura 5. Desenho de Diego 132
Figura 6. Desenho de Danilo..... 135
Figura 7. Desenho de Diogo 138
Figura 8. Desenho de Alice..... 142
Figura 9. Desenho de Aline..... 144
Figura 10. Desenho de Daniel..... 147
Figura 11. Desenho de Denise..... 150
Figura 12. Desenho de Douglas..... 152
Figura 13. Desenho de Denis..... 155
Figura 14. Desenho de Denílson..... 158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das professoras..... 48
Quadro 2. Tópicos que compõem o RAF..... 54
Quadro 3. Concepções do microssistema escola..... 198
Quadro 4. Triangulação mesossistema escola-família: AR..... 212
Quadro 5. Triangulação mesossistema escola-família: BR..... 229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados da seleção de alunos para a pesquisa..... 45
Tabela 2. Caracterização dos alunos com alto rendimento..... 46
Tabela 3. Caracterização dos alunos com baixo rendimento..... 46
Tabela 4. Freqüência de crianças AR e BR quanto à classificação do desempenho no T.D.E., em relação à série cursada..... 119
Tabela 5. Escores obtidos pelas crianças e classificação correspondente à série nas diferentes áreas do T.D.E..... 120
Tabela 6. Escores obtidos pelas crianças e classificação correspondente à série nas diferentes áreas do T.D.E..... 139
Tabela 7. Indicador Sócio-Econômico para o grupo AR..... 173
Tabela 8. Indicador Sócio-Econômico para o grupo BR..... 174
Tabela 9. Distribuição de pontuação do grupo AR em Supervisão e organização das rotinas..... 175
Tabela 10. Distribuição de pontuação do grupo BR em Supervisão e organização das rotinas..... 177
Tabela 11. Distribuição de pontuação do grupo AR em Oportunidades de interação com os pais..... 179
Tabela 12. Distribuição de pontuação do grupo BR em Oportunidades de interação com os pais..... 181
Tabela 13. Distribuição de pontuação do grupo AR em Presença de recursos no ambiente físico..... 183
Tabela 14. Distribuição de pontuação do grupo BR em Presença de recursos no ambiente físico..... 185
Tabela 15. Indicador de Instabilidade Financeira para o grupo AR..... 188
Tabela 16. Indicador de Instabilidade Financeira para o grupo BR..... 188
Tabela 17. Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida escolar..... 188
Tabela 18. Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida escolar..... 189
Tabela 19. Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida familiar..... 190

Tabela 20. Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida familiar..... 191
Tabela 21. Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida pessoal..... 192
Tabela 22. Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida pessoal..... 192

SUMÁRIO

1. Introdução..... 14
1.1. A Perspectiva Bioecológica..... 17
1.2. Recursos e Condições Adversas..... 20
1.3. Recursos e Condições Adversas no Contexto Escolar..... 22
1.4. Recursos e Condições Adversas no Contexto Familiar..... 37

2. Objetivos..... 42
2.1. Objetivos Gerais 42
2.2. Objetivos Específicos..... 42

3. Método..... 43
3.1.A escola..... 43
3.2.Participantes..... 44
3.3.Instrumentos..... 48
3.3.1.A entrevista..... 48
3.3.2.Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF)..... 53
3.3.3. Escala de Eventos Adversos (EEA)..... 55
3.3.4. Teste de Desempenho Escolar (T.D.E.)..... 56
3.3.5. Registros Acadêmicos..... 56
3.4. Procedimento de coleta de dados..... 57
3.5.Procedimento de análise dos dados..... 58
3.5.1.Proposta de análise dos relatos das professoras..... 58
3.5.2.Proposta de análise dos relatos das crianças..... 73
3.5.3. Proposta de análise dos relatos dos pais..... 75

4.Resultados..... 82
4.1. Professoras 82
4.1.1.Análise dos roteiros de entrevistas com as professoras..... 82
4.2. Crianças 113
4.2.1.Análise dos roteiros de entrevistas com as crianças..... 113
4.2.2. Análise do Desempenho Acadêmico 118

4.3. Pais 160
4.3.1.Análise do roteiro de entrevista com os pais..... 160
4.3.2.Análise do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF)..... 173
4.3.3.Análise da Escala de Eventos Ambientais Adversos (EEA)..... 187

5. Triangulações..... 194
5.1.Triangulações das intra-relações..... 194
5.1.1.Contexto: microssistema escola..... 194
5.2. Triangulações das inter-relações..... 199
5.2.1. Contexto: mesossistema escola-família: professoras, grupos de alunos e pais..... 199

6. Discussão 235

7. Considerações Finais..... 245

8. Referências Bibliográficas..... 250

Anexos..... 262

1. Introdução

A pesquisa objetiva identificar os recursos e as condições adversas na história pregressa de crianças com alto e baixo rendimento que freqüentam a 4ª série. Deve-se, porém, salientar que não se pretende atribuir a causalidade de sucesso e fracasso que envolvem o desempenho acadêmico da criança à escola ou à família.

A família pode mobilizar recursos no sentido de propulsar o desempenho acadêmico da criança, participando de sua vida escolar, ou seja, acompanhando-a nas tarefas escolares, participando de reuniões de pais, bem como de eventos organizados pela escola. Por outro lado, a família pode contribuir para o desencadeamento de uma série de condições adversas que podem vir a prejudicar a criança na escola, por exemplo, falta de incentivos e de acompanhamento na vida escolar, bem como problemas no relacionamento familiar.

O contexto educacional pode impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem, disponibilizando recursos para o enfrentamento de adversidades ou, ao contrário, acentuando-as. Práticas incentivadoras da professora e o compromisso profissional de toda a equipe escolar em estar se mobilizando para atender a criança nas suas necessidades, podem se converter em recursos positivos para o desempenho acadêmico. A escola pode também estar convertendo várias situações em condições adversas, refletidas em práticas docentes coercitivas e repressoras, assim como distanciamento da equipe escolar com a família.

Acredita-se que muitas vezes a família encontra-se impossibilitada de disponibilizar recursos à criança por dificuldades financeiras ou por falta de informação. Esta também é cobrada pela política educacional de caráter neoliberal e é lhe atribuído o papel de grande responsável pelo sucesso escolar dos filhos, negando assim a especificidade da função da educação escolar e afetando, inevitavelmente o trabalho docente.

Carvalho (2000) comenta que assim como nos Estados Unidos, aqui no Brasil a relação estabelecida entre família e escola passaria pela retórica de que quanto mais envolvimento dos pais, maior aproveitamento e permanência dos filhos na instituição educacional, resultando em melhores escolas. Essa retórica estaria sendo subsidiada pelo Banco Mundial, ao propagar a necessidade de apoio dos pais e da comunidade na escola dos filhos, além de incentivar a colaboração da família nos deveres de casa da criança, como recursos determinantes do sucesso escolar.

Nessa medida, conforme a autora

> Do ponto de vista histórico, essa política aparentemente tenta reverter o projeto da educação pública moderna que, precisamente, se sobrepôs à educação da família e da comunidade. Assim, o papel acadêmico atribuído à família nega a especificidade da educação escolar e afeta o papel profissional docente,"(...). "Além disso, apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente."(...) "Para a escola e para o professor essa política também traz contribuições."(...) "ao sugerir que os pais atuem como professores em casa, diminui o *status* profissional, o saber e a formação especializada da professora e do professor. (Carvalho, 2000, p.149).

Percebe-se que "o modelo de envolvimento dos pais na escola está sendo assimilado no contexto da atual tendência à descentralização da gestão educacional e melhoria da produtividade e qualidade escolar no sistema de ensino público."(Carvalho, 2000, p.147).

O regime de progressão continuada também se configura em mais uma das políticas educacionais da década de 90. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em julho de 1997, esse regime instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, a organização em um ou mais ciclos no ensino fundamental, com duração de oito anos (Deliberação CEE nº 09/97). Neste sentido

> O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (Deliberação CEE nº 09/97, Art.1º, §3º).

É neste contexto que a criança que passa por dificuldades na escola começa a sinalizar aspectos de crise psicológica, desencadeados pelos desgastes que paulatinamente vão infligindo criança e família (Linhares, 1998). Os pais, mediados por sentimentos de dúvida, conflito e irritação, começam a se questionar porque afinal, o seu filho não aprende, chegando, muitas vezes, a pensar que a criança pode ser desinteressada (Parreira, Marturano, 1999).

Diante deste contexto, os pais geralmente deixam transparecer a necessidade de ocuparem um espaço maior na escola, buscando o respaldo do professor, bem como da equipe em momentos de dificuldade. A escola, por sua vez, justifica-se mediante as precárias condições de trabalho, fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem.

Em ambas as instituições educativas no entanto, percebe-se um jogo de atribuição de responsabilidades, ora à escola, ora à família, pelo insucesso escolar. A criança se vê, mediante todo esse contexto conflituoso, como incapaz de fazer valer as suas potencialidades, além de arrogar a si o papel de grande desencadeadora de desentendimentos entre seus pais e sua escola.

Neste sentido, a literatura vem apontando a importância de conhecer a influência do contexto escolar no desempenho acadêmico das crianças, como possibilidade de esclarecer as razões de ocorrência do fracasso escolar e as alternativas de busca de sucesso (Buarque, 1990; Bueno, Garcia, 1996; Carmo, Chaves, 2001; Escolano, 2003; Ferreira, 1999; Gama, Jesus, 1994; Linhares, Marturano, 1994; Manteiga, 1998; Mazzotti, 2003; Monteiro, 2000; Santos, 2002; Sipavicius, 1992; Sirino, Cunha, 2002; Souza, 2002).

Do mesmo modo, autores brasileiros e estrangeiros sinalizam a influência de alguns recursos disponíveis no ambiente familiar que podem favorecer a aprendizagem escolar ou, ao contrário, impactar negativamente no desenvolvimento cognitivo e no rendimento acadêmico (Chechia, 2002; Ferrari, 2000; Ferreira, Marturano, 2002; Magna, Marturano, 1998; Marturano et al 1998; Oliveira, 2002).

No entanto, as pesquisas também vêm evidenciando as relações de influências entre o ambiente familiar e o educacional como preditores do desempenho escolar das crianças (Escolano, 2003; Lollato, 2000; Magalhães, 2004; Marini, Mello, 2000; Marini, 2003; Neves, Almeida, 1996; Oliveira, 2004; Rutter,1985; Zago,1998).

Atentar para a história pregressa de escolarização da criança, para impedir que a mesma chegue à quarta série do ensino fundamental acompanhada de condições adversas que poderiam ser identificadas na primeira série ou no decorrer de sua escolarização, bem como identificar os recursos que se fazem presentes durante tal período, consiste na idéia central da pesquisa.

Fundamentação teórica

Será discutida a perspectiva bioecológica de desenvolvimento, na qual se fundamenta este trabalho e após serão comentados os estudos que trazem referências sobre as variáveis recursos e condições adversas, bem como as pesquisas que sinalizam a influência dessas variáveis no desempenho acadêmico da criança, tanto no contexto escolar como no familiar.

1.1.A perspectiva bioecológica

A concepção contextual de desenvolvimento humano tem adquirido importância principalmente nas últimas décadas (Sigolo, 1998/2002). Dentro desse panorama, a perspectiva bioecológica de desenvolvimento têm se destacado, tendo Bronfenbrenner, como um dos seus principais representantes.

Segundo a visão bioecológica de desenvolvimento humano, indivíduo e ambiente são partes inseparáveis de um todo. A opção por esta perspectiva teórica respalda-se na consideração dos seguintes fatores: a multiplicidade de influências que recaem sobre a pessoa, o sentido de bidirecionalidade de influências, a realidade não imediatamente presente e o reconhecimento de alterações no contexto histórico-social ao longo da trajetória de vida como fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano.

Segundo Bronfenbrenner & Ceci (1994)

> O desenvolvimento humano acontece através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um ativo organismo biopsicológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato.(p.572).

De acordo com os autores, para que a interação seja efetiva, esta deve ocorrer mediante períodos prolongados de tempo, constituindo-se assim em processos proximais. Estes constituem-se 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. Estas referem-se à relação dinâmica interdependente existente entre quatro núcleos distintos, quais sejam, a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (ppct), para a qual, tal perspectiva volta o seu foco de análise e atenção (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Conforme os autores, o núcleo pessoa refere-se às características biológicas e psicológicas, bem como as formas como cada um reage aos estímulos ambientais. Deve-se aqui considerar as características de demanda, constituindo os fatores que incitam ou inibem uma resposta do ambiente, independente da manifestação explícita de comportamentos.

Neste mesmo núcleo, há que se considerar um segundo grupo de características, referente às disposições, que ativa ou impede o desenvolvimento dos processos proximais.

Assim, são os comportamentos expressos que incitam respostas do ambiente, alterando-o ou criando-o e consequentemente, influenciando o curso de vida da pessoa.

Há, por fim, um terceiro grupo de características, referentes aos recursos do organismo, constituídos das deficiências ou dotes biopsicológicos. 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, considerando como esta interpreta os fatores considerados importantes em determinado momento da sua vida. Aqui, 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 pessoa e contexto e o principal motor do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Para Narvaz e Koller (2004) os processos proximais são definidos entre as seguintes condições: 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 microssistema, que ao acontecer em uma base regular de tempo oferece as condições para que estas atividades se complexifiquem 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.

O núcleo contexto descreve e interrelaciona estruturas e processos do ambiente imediato e mediato, que exercem influências no curso do desenvolvimento. Desse modo, o ambiente ecológico constitui-se em uma série de estruturas encaixadas, distinguindo-se em termos de sistemas, aumentando em complexidade do mais interno para o mais externo. Assim, no sistema mais interno, microssistema, encontra-se a pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente. O seguinte seria o mesossistema, caracterizado pela participação da pessoa em desenvolvimento em dois ou mais ambientes. Aqui, a transição da criança 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 crescente de complexidade, consiste em um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo e por último, o macrossistema, referente

à todos os sistemas citados acima encaixados, manifestando-se em determinada cultura ou subcultura. (Alves, 1997; Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Segundo os autores, o último núcleo de análise da perspectiva bioecológica, é o tempo, também chamado de cronossistema. Consiste na temporalidade, 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. Sua importância decorre do fato de que os acontecimentos históricos e os da vida cotidiana influenciam o desenvolvimento e modelam a cultura.

No presente trabalho, a incorporação da dimensão do tempo é justificada ao se considerar o resgate parcial da história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam a quarta série do ensino fundamental no momento do estudo. Neste contexto, os modelos de cronossistema se caracterizam como de longa duração, na medida em que "permitem examinar a freqüência dos efeitos cumulativos de uma seqüência de transições ao longo do curso da vida". (Stefanello, 2000).

Considerando o segundo nível do ambiente ecológico já retratado aqui, tem-se no mesossistema o foco deste trabalho, visto que pretende-se abarcar os contextos escolar e familiar e suas relações com o desempenho escolar da criança.

De acordo com Bronfenbrenner (1996)

> Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com os amigos da vizinhança (...)). (p.21).

Neste contexto, Bronfenbrenner (1996) ressalta a família e a instituição escolar como contextos para o desenvolvimento humano pois considera a variedade e a complexidade das atividades e das estruturas interpessoais disponibilizadas às crianças e das quais estas participam. Esses ambientes configuram-se em processos de socialização, promovendo o desenvolvimento das crianças.

O movimento de um para outro ambiente é chamado de transição ecológica. Conforme Bronfenbrenner, 1996, "Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos." (p.22). Essa passagem "é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo." (Alves, 1997).

Neste sentido, a pesquisa contempla a investigação do microssistema escola, mediante os depoimentos das professoras, dos alunos e da análise de suas trajetórias de desempenho acadêmico, e do da família, representado pelos depoimentos dos pais e pela investigação sobre os recursos e eventos adversos neste ambiente. Assim, o trabalho enfoca a aliança entre esses dois contextos, escola e família, na tentativa de compreender a multiplicidade de influências que recaem sobre a criança.

Estudos que sinalizam algumas variáveis que podem se caracterizar em recursos ou em condições adversas para o desempenho acadêmico foram agrupados e serão apresentados no próximo tópico.

1.2.Recursos e condições adversas

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. Já 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 (Cecconelo, Koller, 2000; Magna, Marturano, 1998; Nunes, 1994; Oliveira, 1998; Santos, 2002; Yunes, Szymanski, 2001).

Os mecanismos de proteção têm sido definidos como processos que melhoram, alteram ou modificam a resposta de um indivíduo à algum evento do ambiente que predispõe a uma conseqüência 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 à processos mediante os quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo, alterando o percurso de vida do indivíduo (Yunes, Szymanski, 2001).

Em estudo realizado por Garmezy (1991), foram identificados três classes de mecanismos de proteção essenciais ao desenvolvimento da criança. A primeira delas se refere

às características pessoais da criança, como por exemplo, autonomia, atividade, auto-estima e orientação social positiva. A segunda diz respeito às características da família, como coesão e ausência de conflitos, enfatizando pelo menos a presença de um adulto que mostre interesse pela criança. A última aplica-se à disponibilidade de um sistema de suporte externo que incentive e reforce os esforços de enfrentamento de adversidades da criança. Neste contexto, mecanismos de proteção não necessariamente referem-se à experiências positivas da criança. Estes seriam recursos que a criança pode lançar mão de modo mais ativo e eficaz para a superação de situações estressantes, promovendo assim a sua competência.

De acordo com Rutter (1989) a discussão quanto aos mecanismos de proteção não pode ficar isenta do conceito de trajetória de desenvolvimento, pois os efeitos imutáveis sobre o desenvolvimento são substituídos pelo processo de desenvolvimento como conseqüência de interações contínuas, mediante o qual há que se considerar a história de vida passada assim como as influências presentes. Estas influências podem favorecer possibilidades para diferentes percursos de vida. Sendo assim, ainda conforme o autor, nenhum efeito adverso deve ser considerado como permanente, visto que a qualquer momento há a possibilidade de influências para reverter cadeias de eventos adversos.

Os 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 (Magna e Marturano, 1998; Rutter, 1987). 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), os meio-proximais (mecanismos de risco familiares) até os mais proximais (mecanismos de risco individuais) (Oliveira, 1998).

A seguir será apresentado um agrupamento dos estudos sobre variáveis contextuais da sala de aula e da família que objetivaram elucidar relações com o desempenho acadêmico de alunos.

Os estudos foram resgatados mediante uma análise minuciosa da literatura, que objetivou identificar pesquisas que apontassem pistas de atitudes docentes correlacionadas com o sucesso ou com o fracasso escolar. A partir daí, realizou-se um exercício analítico dos

estudos agrupados a fim de identificar as variáveis recursos e condições adversas no contexto escolar e familiar.

1.3.Recursos e Condições Adversas no Contexto Escolar

A escola deve ser um espaço de proteção para o desenvolvimento de crianças que nela estão inseridas. O contexto escolar, que para além do ambiente físico também é um ambiente social e de aprendizagem, deve contemplar a preparação da criança em um ser produtivo na sociedade. Nesse sentido, a escola deve promover a educação e a socialização dos educandos. No entanto, o sucesso escolar é um permanente desafio, pois é influenciado por inúmeros fatores (Lisboa, Koller, 2004). Assim, "A escola tem uma influência significativa no desenvolvimento (...) tem tanto o potencial de aumentar o risco quanto o de proteger as crianças" (Hutz, Koller, Bandeira, 1996, p. 81).

Os estudos que se referem ao ambiente escolar e mais especificamente ao contexto da sala de aula trazem algumas contribuições para o entendimento de práticas docentes que podem se configurar em recursos ou em condições adversas para o desempenho acadêmico. Esses estudos referem-se aos seguintes temas: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, estratégias para favorecer a aprendizagem, estratégias de disciplina, uso da linguagem, período de adaptação, estratégias de correção, estratégias de avaliação e percepções sobre a avaliação, a professora, a escola e o desempenho escolar, relatadas por docentes e alunos.

Pesquisas sobre a organização do contexto da aula sinalizam alguns indícios de atitudes docentes que podem favorecer ou prejudicar a aprendizagem do aluno. A literatura também refere que os bons professores demonstram a preocupação em conscientizar os alunos quanto à importância do conteúdo para a vida extra escolar. Conscientizar os alunos do objeto de sua aprendizagem é um recurso para motivá-los a compreenderem o que fazem (Cunha, 1999; Del Prette et al, 1998; Franchi, 1999; Manteiga, 1998; Mello, 1995; Monteiro, 2000).

Localizar historicamente o conteúdo é uma habilidade docente apontada como facilitadora para estabelecer estruturas de pensamento que levam à compreensão do conhecimento. Assim, conforme observou Cunha (1999)

> (...) os alunos ficam muito interessados quando os professores realizam esta localização histórica de modo a valorizar o conhecimento científico como produção social, isto é, como

> construído por um grupo social, com necessidades e anseios historicamente situados (p.138).

Do mesmo modo, estabelecer relações do saber com outras áreas possibilita a compreensão do conhecimento como um todo, e não como algo fragmentado. A autora ainda refere que destacar questões fundamentais para o melhor entendimento da matéria é uma atitude que contribui para a organização do contexto da aula, pois induz à percepção do significado do conteúdo ou explicita o que é mais importante (Cunha, 1999).

Recursos ainda são sinalizados na apresentação ou na escrita do roteiro da aula, pois ajuda o aluno a ter uma visão sincrética da aula, favorecendo a compreensão lógica do conteúdo bem como na sugestão de materiais de consulta para o aprofundamento dos estudos pois "dá margem a que o aluno procure as fontes, se desejar, e revela um comportamento intelectual aberto do professor" (Cunha, 1999, p. 139).

No entanto, a dificuldade da professora para decidir o que é importante para ser ensinado pode comprometer a organização do contexto da aula, pois evidencia a falta de articulação entre teoria e prática (Guarnieri, 2003; Perez, 2004).

A ação pedagógica fundamentada no cumprimento da transmissão de conteúdos sem considerar o significado do saber para os alunos também é indicativo de adversidades ao seu desenvolvimento intelectual na medida em que pode abrir espaço para classificações de desempenho, para preconceitos e para a falta de interesse em compreender as dificuldades de alguns alunos (Perez, 2004).

Essas atitudes denunciam a ausência de planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sinalizando a falta de sistematização dos conteúdos (Guarnieri, 1996; Manteiga, 1998; Perez, 2004).

As pesquisas ainda sinalizam que a falta de articulação entre as explicações e as respostas dos alunos pode prejudicar o encaminhamento das aulas (Perez, 2004) visto que limita a exploração da realidade e do entendimento dos conteúdos.

Na mesma medida, o baixo estímulo ao desenvolvimento de atividades compromete o incentivo ao aluno fazer as suas próprias pesquisas (Cunha, 1999).

Percebe-se, portanto, que práticas docentes comprometidas com o domínio do conteúdo, com estratégias pedagógicas que priorizam o significado dos saberes e com a conscientização dos alunos podem favorecer o rendimento acadêmico. Em contrapartida, dificuldades de articulação entre teoria e prática, entre as explicações e as respostas dos alunos, bem como a mera transmissão dos conteúdos, a ausência de planejamento e o baixo

estímulo ao desenvolvimento de atividades de pesquisa sinalizam indícios de prejuízo ao rendimento acadêmico do aluno.

O incentivo à participação do aluno pode ser verificado em estudos que indicam algumas práticas incentivadoras de professoras, que apontam para o estímulo à proposição de perguntas pelos próprios alunos, como um meio de estabelecer a participação dos mesmos na aula (Cunha, 1999; Monteiro, 2000).

O trabalho em conjunto, que por sua vez valoriza o diálogo, a interação social, a autonomia grupal e permite a expressão de comentários e sugestões por parte dos alunos é referenciado na literatura como propulsor de recursos ao rendimento acadêmico de crianças (Buarque, 1990; Carmo, Chaves, 2001; Cunha, 1999; Franchi, 1999; Mello, 1995; Monteiro, 2000). Como expressa Franchi, 1999

> A chave metodológica é a de que o conhecimento não é somente o resultado de um trabalho isolado do sujeito, mas o fruto (...) de um processo interativo e mesmo conflitivo. E esse é o melhor caminho pra assegurar às crianças, com suas diferenças, uma socialização mais distributiva dos conhecimentos.
> (p.260-261).

O uso de palavras de reforço positivo também favorece o desempenho acadêmico. De acordo com Sipavicius (1992), "o elogio tem a probabilidade de melhorar o desempenho e mantê-lo alto. O professor devia criar situações que lhe permitissem elogiar merecidamente o aluno."(p.125).

O aproveitamento das respostas dos alunos e a consideração por suas experiências cotidianas também podem fornecer recursos à escolarização (Buarque, 1990; Caldeira, 1995; Carmo, Chaves, 2001; Cunha, 1999; Del Prette, et al, 1998; Mello, 1995; Souza e Silva, 1993). Conforme os autores citados, essas práticas docentes permitem que a criança construa significado para seus aprendizados e evidencia a preocupação da professora em extrair das respostas dos alunos conteúdos próximos à realidade em que se encontram. Nesta medida, o conteúdo escolar é integrado aos saberes das crianças, bem como ao seu contexto sócio-familiar.

Os estudos que versam sobre práticas incentivadoras de professoras sinalizam a presença de condições adversas tais como a dificuldade em motivar os alunos, refletida na prática de não valorizar os esforços mas sim de fortalecer o quadro de defasagem de conteúdo

do aluno, sem contribuições para o abrandamento das dificuldades ao longo do ano letivo (Cunha, 1999; Perez, 2004).

Atitudes docentes que levam o aluno a propor questionamentos, que valorizam o diálogo na sala de aula, que fazem uso de palavras que atuam como reforçadores positivos, que aproveitam as respostas dos alunos e que evidenciam atenção às experiências cotidianas dos mesmos e as integra aos saberes escolares podem favorecer recursos à escolarização das crianças.

No entanto, condições adversas foram sinalizadas nos estudos que evidenciam a dificuldade para motivar os alunos, bem como na prática pedagógica voltada para o fortalecimento das defasagens dos mesmos.

Estratégias para favorecer a aprendizagem estão sendo referenciadas pelas pesquisas quanto às técnicas para melhor assimilação do conteúdo, materiais didáticos empregados, fatores motivacionais, manejo de sala de aula e envolvimento do contexto familiar.

A literatura sinaliza algumas estratégias que podem favorecer a assimilação do conteúdo pelos alunos, como o uso de exemplos, pesquisas e analogias. Além disso, conforme estudo realizado por Cunha, 1999, os esforços do professor para tornar a linguagem acadêmica acessível podem ser identificados nas estratégias para vincular a teoria com a prática e nos manejos para estabelecer a relação entre causa e efeito.

A adequação do plano de ensino às necessidades dos alunos também é tida como uma prática favorecedora ao melhor entendimento do que está sendo ensinado (Caldas, Hubner, 2001; Franchi, 1999; Manteiga, 1998; Monteiro, 2000; Perez, 2004). Caldas e Hubner, 2001, objetivaram verificar se há elevação gradual de desencantamento dos alunos com a aprendizagem na escola conforme avançam nas séries escolares. Os resultados apontaram que à medida que as crianças crescem, a escola parece ter menos habilidade em oferecer o conhecimento de forma agradável e interessante. O estudo mostrou que professores e alunos apontam a diversificação e adequação da metodologia de ensino como alternativas para a solução do problema de motivação. A conclusão da pesquisa parece estar com consonância com os estudos de Sipavicius (1992) e Buarque (1990). Esses autores apontaram a necessidade do uso de atividades criativas e diversificadas em sala de aula para o alcance de melhores resultados de rendimento acadêmico.

Atitudes docentes que oferecem novas explicações, reencaminhamento de exercícios e retomadas das instruções para atividades propostas, evidenciam a preocupação da professora em auxiliar o aluno a superar a impossibilidade ou a incapacidade momentânea de realizar algum exercício.

A prática de escriba, atitude em que a professora escreve palavras ainda não aprendidas pelas crianças, foi referenciado pela literatura como favorecedora da aprendizagem dos escolares (Franchi, 1999; Monteiro, 2000). Conforme Franchi, 1999, essa prática estimula o esforço da criança em ser fiel à leitura, ao mesmo tempo em que associa o texto escrito ao significado que ela mesma constrói previamente.

Os estudos que sinalizam estratégias de melhor assimilação do conteúdo para favorecer a aprendizagem, também indicam a presença de prováveis condições adversas como a falta de modificação do plano de ensino para atender as particularidades dos alunos e a falta de adequação do conteúdo à realidade escolar dos mesmos (Buarque, 1990; Monteiro, 2000; Perez, 2004). As autoras sinalizam que o distanciamento do contexto escolar da realidade do aluno, refletido em práticas pedagógicas que priorizam valores pré-definidos prejudicam a aprendizagem, pois não apresenta a preparação de um conteúdo compatível com o que seria mais adequado ao aluno.

Estudos sobre fatores motivacionais, também constituintes de estratégias para favorecer a aprendizagem, indicam que trabalhar com a auto estima do aluno oferece recursos à escolarização, pois resgata a identidade da criança

> Esta postura pedagógica que valoriza a interação entre o sujeito e seu objeto de estudo, tão fundamental no processo ensino-aprendizagem, evidencia a importância depositada na construção histórica que envolve cada aluno. (Carmo, Chaves, 2001, p.130).

A crença no potencial do aluno, a manifestação positiva da professora frente ao êxito do aluno e a consideração de suas produções são importantes recursos para a dinâmica do ensino, pois possibilita ao professor ver o aluno como ele é e não como deveria ser. Assim, as atividades são elaboradas visando desenvolver as reais potencialidades dos alunos (Caldas, Hubner, 2001; Dubet, 1997).

Do mesmo modo, estabelecer a reflexão de conceitos e instaurar o questionamento de verdades em sala de aula proporciona a motivação para a participação nas atividades propostas (Cunha, 1999).

No entanto, pesquisas evidenciam que a ênfase nos problemas e nas limitações dos alunos com descrições sobre erros e com confirmações de experiências de docentes de anos anteriores pode acarretar em prejuízos para a aprendizagem escolar. A descrença no potencial do aluno pode acarretar no surgimento de condições adversas para a escolarização, visto que

muitas vezes o aluno, ao aceitar o rótulo de fracassado, pode desistir de estudar. Os estudos indicam ainda que a desconsideração da produção do aluno limita os seus esforços na medida em que evidencia a exigência de um modelo padrão de resposta para determinados exercícios, prejudicando assim o seu processo de escolarização (Buarque, 1990; Del Prette, el al, 1998; Monteiro, 2000; Patto, 1990; Perez, 2004; Rosenthal et al, 1993).

Manejos de sala de aula também são referenciados pela literatura como estratégias para favorecer a aprendizagem. Aqui, encontram-se estudos que indicam a ocorrência de recursos à escolarização tais como a atenção diferenciada para alunos com dificuldades. Monteiro (2000) relata que a criança que apresenta dificuldades compreende com maior facilidade ao desfrutar de atenção diferenciada do professor.

As pesquisas ainda sugerem que proporcionar o auxílio entre os colegas de classe possibilita a construção mútua de aprendizagem na sala de aula, pois desta forma as crianças podem superar as suas limitações ao compactuarem com alunos com maior facilidade. Estes últimos estariam assim mediando o aprendizado dos alunos com maior dificuldade. É um fator importante para a escolarização porque desenvolve nos alunos a concepção de que aprender não é necessariamente uma atividade isolada e que o professor não é o detentor de todo o saber (Carmo e Chaves, 2001; Franchi, 1999; Mello, 1995; Monteiro, 2000).

A participação da professora em atividades junto com os alunos também é uma prática referenciada como favorecedora da aprendizagem na medida em que o docente pode fornecer apoio e incentivo ao aluno, atuando como mediador nas tarefas (Del Prette, et al, 1998).

Controlar o tempo de execução das atividades, manusear o material a ser utilizado e movimentar-se pelo espaço de ensino segundo pesquisas de Cunha (1999); Del Prette, et al (1998); Linhares, Marturano (1994); Zóboli, (1995) constituem-se em recursos para a aprendizagem visto que podem orientar melhor a prática docente. Assim, conforme o professor organiza mais efetivamente a atividade, ele consegue compartilhar a estruturação de conteúdos com os alunos, bem como potencializar as situações de interações em sala de aula (Del Prette, et al, 1998).

A literatura refere, no entanto, que diferenciar os níveis de desempenho escolar dos alunos bem como as atividades a serem trabalhadas evidenciam a dificuldade da professora para lidar com a heterogeneidade dos alunos (Monteiro, 2000; Perez, 2004).

Outro fator positivo para o processo ensino-aprendizagem são as aproximações da escola com a família, mediante a solicitação de intervenção dos pais para o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Do mesmo modo, oferecer suporte aos pais estando disponíveis

para ouví-los e ajudá-los é favorável para o envolvimento do contexto familiar (Monteiro, 2000; Sigolo, Lollato, 2001).

Desconhecer o contexto das famílias pode ocasionar no distanciamento da professora com os pais do aluno, trazendo assim obstáculos para entender as peculiaridades do desempenho de cada criança. Conforme alerta Perez (2004)

> Poderíamos pensar em melhoria na relação família-escola, refletindo sobre a necessidade de a escola conhecer mais a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando de forma coletiva encontrar estratégias adequadas para o enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição (Perez, 2004, p. 258).

Tem-se assim, nas pesquisas apresentadas quanto às estratégias para favorecer a aprendizagem, que o trabalho com os conteúdos a serem ministrados, o uso de materiais, os fatores motivacionais, os manejos de sala de aula e as relações entre família e escola podem se configurar em recursos ou em condições adversas, de acordo com as práticas docentes. Estas são fundamentais na promoção do alto ou baixo rendimento escolar do aluno.

Os estudos ainda trazem resultados referentes ao período de adaptação da criança na série a ser cursada. Carmo, Chaves (2001) e Monteiro (2000) sugerem que a realização de uma avaliação diagnóstica evidencia o interesse da professora em obter dados sobre as concepções dos seus alunos, bem como ter informações sobre o nível de leitura e escrita. Essa prática permite a identificação dos aspectos da aprendizagem dos alunos e por sua vez, auxilia o planejamento de atividades.

Monteiro (2000) também sinaliza que informar às crianças o significado de suas ações e utilizar palavras de abertura, desejando às crianças um ano letivo de conquistas, por exemplo, são atitudes que favorecerem o período de adaptação, pois permitem o envolvimento dos alunos.

As pesquisas ainda sinalizam que a instabilidade na relação professor-aluno perante as trocas de docentes que eventualmente possam vir a ocorrer durante um período do ano letivo

se configuram em condições adversas à escolarização das crianças. Conforme Escolano (2004)

> A mudança de professores trata-se de fator potencial de risco para o desenvolvimento de problemas de aprendizagem da criança. A troca de professores exige da criança novas e freqüentes adaptações a cada substituição que ocorre, causando instabilidade que afeta as interações professor-aluno que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. (Escolano, 2004, p. 170).

Neste sentido, a avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, as atitudes que procuram informar as crianças o significado das suas ações e a utilização de palavras de abertura pela professora favorecem o período de adaptação da criança na escola ou na série a ser cursada. Já a freqüente troca de professoras dificulta o desempenho acadêmico das crianças.

Outras pesquisas interessantes referem sobre o uso da linguagem do professor e suas conseqüências para o desempenho acadêmico de crianças. Práticas docentes voltadas para o uso de terminologia adequada e de pausas e silêncios durante as explicações são indicativas de recursos no uso da linguagem da professora (Cunha, 1999; Monteiro, 2000).

Além disso, o uso de frases humorísticas com os alunos em diversas situações favorece o clima emocional na sala de aula, diminuindo as distâncias entre o professor e aluno e fazendo com que o relacionamento interpessoal seja favorecido (Cunha, 1999; Mello, 1995; Monteiro, 2000).

Incentivar o hábito da leitura e da interpretação de textos também foi apontado pela literatura como favorecedor da aprendizagem escolar. Esse hábito aprimora as habilidades intelectuais dos alunos (Monteiro, 2000).

Contudo, a comparação de desempenhos entre os alunos e o uso de recompensas materiais ou verbais como estratégia de incentivo aos esforços são estratégias embutidas nas falas das professoras que não trazem contribuições ao processo de escolarização, visto que o aluno deve ser motivado ao gosto genuíno por aprender (Linhares, Marturano, 1994; Monteiro, 2000 e Perez, 2004).

Analisando estes estudos, nota-se que atitudes docentes que priorizam terminologias adequadas durante as explicações, o uso de pausas e silêncios e de senso de humor no trato com os alunos, bem como o incentivo ao hábito de leitura trazem contribuições ao processo

de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, comparações de desempenho e o uso de recompensas são associadas a prejuízos à escolarização.

A literatura também refere que algumas estratégias de disciplina são promotoras de recursos na escolarização. O uso de explicações, de orientação e de negociação favorece o clima da sala de aula, permitindo o estabelecimento de regras construídas em conjunto com os alunos, para a manutenção de condutas adequadas (Caldeira, 1995; Dubet, 1997, Linhares, Marturano, 1994; Marturano, 1988; Monteiro, 2000; Sipavicius, 1992).

Os estudos enfatizam que práticas docentes pautadas em estratégias disciplinares que priorizam o uso da punição, da repreensão verbal, da falta de negociação, de ameaças e que apelam para a emoção evidenciam a falta de esclarecimentos aos alunos quanto à aplicação de regras na sala de aula (Linhares, Marturano, 1988; Marturano, 1994; Monteiro, 2000; Perez, 2004; Sipavicius, 1992; Souza, 2002). Segundo Caldas e Hübner, 2001, "A utilização de controle aversivo, ameaças, punições e reforçadores arbitrários aumentam com o passar dos anos escolares", p.79.

Desta forma, estratégias disciplinares pautadas em explicações, em orientações e em processos de negociações, favorecem o desempenho acadêmico de crianças, ao passo que o uso de práticas coercitivas e punitivas traz prejuízos ao rendimento escolar, expondo a crianças a potenciais condições adversas.

Estratégias de correção e de avaliação de atividades também encontram respaldo na literatura, evidenciando recursos dependendo das atitudes da professora. Quanto às estratégias de correção, a estimulação da auto- correção entre os alunos é um ótimo exercício de aprendizagem (Zóboli, 1995). Outro recurso referenciado quanto à correção é a preocupação da professora em oferecer condições para que o aluno chegue à resposta adequada. Desta forma, a docente está indicando o erro, explicando e sugerindo a escrita correta, demonstrando o acompanhamento constante do desempenho do aluno (Linhares, Marturano, 1994; Manteiga, 1998; Zóboli, 1995).

O uso de feedback aos alunos também é apontado como estratégia de recurso à escolarização. O reforço positivo, o elogio, o crédito no potencial no aluno, bem como, o reconhecimento por seus progressos e esforços são apontados como incentivadores ao desempenho acadêmico (Cunha, 1999; Dubet, 1997; Linhares, Marturano, 1994; Manteiga, 1998; Monteiro, 2000; Sipavicius, 1992 e Souza, 2002).

Estudos sobre estratégias de correção indicam adversidades quando a tarefa é corrigida sempre pelos mesmos alunos na lousa, ou quando a mesma ocorre somente na mesa da professora (Manteiga, 1998; Perez, 2004). As autoras ainda alertam para o cuidado durante a

correção dos cadernos dos alunos, pois estas muitas vezes ocasionam em demarcações das condutas negativas e em ações que acentuam o erro.

As pesquisas revelam, portanto que quanto às estratégias de correção, os recursos centram-se na auto- correção pelos alunos, no acompanhamento constante da professora e no uso de feedback. As condições adversas parecem estar sinalizadas na correção na lousa pelos mesmos alunos, na mesa da professora e nas atitudes que reforçam o erro.

Nota-se quanto às estratégias de avaliação que oferecimento de orientação aos alunos quanto às atividades desenvolvidas favorece o desempenho acadêmico. Pesquisas salientam que a professora pode orientar os alunos a avançarem nas atividades quando houver a necessidade, prestando-lhe um atendimento específico, e que a preocupação com a inspeção do caderno e da atividade são necessários para o acompanhamento do rendimento do aluno (Manteiga, 1998; Mello, 1995; Monteiro, 2000).

Mello (1995) ainda sinaliza que a avaliação pode ser uma estratégia de reavaliação da própria prática pedagógica, oferecendo ao professor indícios de orientação às suas atitudes e posturas na sala de aula, que possam vir a favorecer o desempenho acadêmico das crianças.

Monteiro (2000) comenta que a preferência pelas avaliações tradicionais e formais acaba priorizando os resultados sobre os processos de construção do conhecimento do aluno, desmerecendo os esforços dos mesmos. Já Perez (2004) alerta para a prática da avaliação aleatória, que ocorre sem critérios ou justificativas. Tais práticas expõem as crianças a condições prejudiciais ao seu rendimento escolar.

As estratégias de avaliação que oferecem recursos à escolarização das crianças estão pautadas em orientações docentes e na reavaliação da prática pedagógica. Por outro lado, condições adversas foram percebidas quando há a prevalência de avaliações formais, tradicionais e aleatórias.

Esses estudos concluíram 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 para 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.

No entanto, nota-se que há a necessidade de conscientização dos professores de que as práticas pedagógicas homogêneas não surtem o sucesso coletivo. Nesse sentido, notou-se evidências de que 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. 196-97).

Além das pesquisas apontarem estratégias docentes que podem refletir em recursos ou em condições adversas para o desempenho acadêmico de crianças no Ensino Fundamental, elas também sinalizam algumas concepções de professores que se referem ao sucesso e ao fracasso escolar.

Quanto à avaliação, estudos revelam que os professores a concebem como uma auto avaliação discente em virtude de sua função mediadora, entre o aluno e a reconstrução do conhecimento. A avaliação ainda é percebida pelos professores como um instrumento de auxílio para a prática docente, pois se pode, mediante esse processo, observar e detectar os erros mais freqüentes dos alunos, possibilitando a programação das atividades (Barreto, 1993; Mello, 1995; Rodrigues, 1992). Também há referências de que a avaliação deve estar voltada para a transmissão crítica de conhecimentos significativos para a formação acadêmica do aluno (Perez, 2004).

As pesquisas ainda sinalizam que há concepções de avaliação que refletem o fracasso escolar, como a ênfase nos resultados em oposição à valorização dos esforços dos alunos (Monteiro, 2000). Os professores, segundo Cunha (1999) referem também a dificuldade em estar avaliando, em estar definindo parâmetros para atribuir conceitos.

Estudos sobre concepções de professores trazem, além dos dados sobre avaliação, questões que remetem ao desempenho escolar. As concepções de desempenho escolar estão justificadas, no sistema escolar, no professor, no aluno e na família.

Quanto às concepções positivas de desempenho escolar centradas no sistema escolar, estas estão pautadas nas condições físicas e instalações da escola e no baixo nível de exigência de desempenho escolar (Escolano, 2004; Gama et al, 1991; Gama, Jesus, 1994; Sá, 1984).

Estudos recentes também associam o sucesso escolar à freqüência à pré-escola. A influência da pré-escola manifesta-se na competência social e no potencial para minimizar vivências negativas no ambiente escolar, durante o período de transição para a 1ª série (Ferreira, 2005).

No entanto, o fato da criança não ter cursado a pré-escola, a precariedade de recursos na escola e o alto nível de exigência do desempenho escolar estão relacionados à concepções que se aproximam do fracasso escolar (Ferreira, 2005; Gama et al, 1991; Gama, Jesus, 1994; Monteiro, 2000; Sá, 1984). Essas concepções ainda sinalizam que as práticas docentes de séries anteriores podem ter contribuído para o baixo rendimento da criança. Segundo Oliveira

(2003) alguns professores manifestam o hábito de creditar às incapacidades da criança o trabalho pouco eficiente desenvolvido por outros professores.

As concepções positivas de desempenho escolar centradas no professor estão associadas à habilidade para ensinar, habilidade para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, adequação do material didático e à prática docente bem sucedida. Esta última refletida na inter relação dos saberes teóricos e saberes construídos ao longo da prática docente (Carmo, Chaves, 2001; Cunha, 1999; Gama, Jesus, 1994; Manteiga, 1998). A reflexão sobre a prática também se insere nessa perspectiva: "O professor bem sucedido é o que reflete sobre sua ação, (re) pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino" (Dias-da-Silva, 1994, p. 40)

Já as concepções que associam a figura do professor ao fracasso escolar se referem à falta de habilidade para ensinar, para se relacionar com os alunos, à ausência de apoio ao aluno, à inadequação do material didático e à descrença na função da escola na formação dos alunos (Gama, Jesus, 1994; Perez, 2004).

Quanto às concepções de desempenho escolar centradas nos alunos, o esforço, o interesse, a capacidade intelectual e a auto- confiança estão associados ao sucesso escolar (Gama, Jesus, 1994). Em contrapartida, a falta de esforços e de interesses, o baixo nível intelectual, a falta de auto- confiança, a indisciplina e a imaturidade psicológica do aluno estão correlacionados ao fracasso escolar (Gama, Jesus, 1994; Mazzotti, 2003; Oliveira, 2003; Perez, 2004). Ainda se enquadra aqui a concepção de acerto, relacionada à sorte, ajuda ou cópia de um amigo (Perez, 2004).

As concepções positivas centradas na família estão associadas ao interesse pela vida escolar do filho e às condições sócio-econômicas (Gama, Jesus, 1994). Parece haver um consenso que indica que o sucesso escolar está relacionado com o monitoramento, supervisão e acompanhamento dos pais quanto à vida escolar dos filhos. Condições sócio-econômicas referentes à escolarização dos pais e renda familiar também refletem essa associação. Em contrapartida, a ausência desses fatores seria responsável pelo fracasso escolar da criança (Gama, Jesus, 1994; Mazzotti, 2003; Perez, 2004; Oliveira, 2003). Conforme Gama, Jesus, 1994

> A grande importância atribuída às condições sócio-econômicas da família como um dos principais determinantes do fracasso escolar sugere que, para o professor, o aluno se sai mal na escola porque é

> pobre e não tem as condições familiares e pessoais para superar as limitações da pobreza e ser bem sucedido. Entretanto, aquele que apresenta bom desempenho o faz apesar de ser pobre porque, além de se esforçar e ter o apoio da família, tem um professor que sabe ensinar e se relacionar bem com ele. (p.406)

Além das pesquisas que versam sobre as concepções de professores que refletem sucesso e fracasso, há estudos que trazem as concepções dos alunos, quanto ao desempenho acadêmico, à escola e à professora. Esses estudos refletem concepções positivas e negativas e nos ajudam a compreender as dinâmicas das práticas docentes e familiares que propiciam ou não o desenvolvimento acadêmico.

A literatura aponta que os alunos costumam conceber o cumprimento do período escolar como necessário para completar os estudos e importante para um futuro bem sucedido. Percebe-se, portanto, a valorização do estudo e do aprendizado, referenciando a associação entre sucesso escolar e o hábito de estudar (Chaves, Barbosa, 1998; Perez, 2004). Em estudo realizado por Chaves, Barbosa, 1998, cujo objetivo foi verificar como alunos de escolas públicas do ensino fundamental representam o ambiente escolar, constatou que a necessidade de estudar, de "completar os estudos é inquestionável para todas as crianças. A maioria afirma que só irá trabalhar depois de completar os estudos."(p. 36). O sucesso escolar, no entanto, centra-se na habilidade e no esforço do próprio aluno (Perez, 2004). Assim,

> As relações entre as crenças de capacidade na escrita, leitura e na aritmética demonstram que as crianças acreditam que seu bom desempenho pode ser atribuído a suas próprias habilidades (crenças de auto-eficácia). (Mayer, Koller, 2001, p. 291).

Os estudos também sinalizam que os alunos costumam preferir atividades que são mais comuns de serem trabalhadas pelas professoras. Acreditam, portanto na crença construída sobre o que é importante para ser trabalhado em sala de aula (Reis, 2002). Porém, eles também apontam que os alunos sugerem a diversificação e a adequação na metodologia de ensino e nas propostas de atividades como soluções para a falta de motivação em sala de aula (Caldas, Hübner, 2001).

Ainda considerando os estudos sobre concepções de alunos quanto ao desempenho acadêmico, tem-se que algumas associações evidenciam questões negativas. Estudos

sinalizam a necessidade de construção do sentido e do significado das situações desenvolvidas em sala de aula, assim como referem à ausência do lúdico nas tarefas pedagógicas (Reis, 2002). Também há referências de associações entre dificuldades de aprendizagem e a assimilação de um novo conteúdo (Perez, 2004).

Os alunos atribuem o insucesso escolar às suas próprias incapacidades (Medeiros, Loureiro, Linhares, Marturano, 2000; Neves, Almeida, 1996; Perez, 2004) e quando não, à ausência de auxílio da professora

> Crianças que não atribuem a si mesmas a capacidade de atingir suas metas e que acreditam não ter sorte para superar suas dificuldades (crenças de desamparo aprendido), tendem a atribuir as causas de seus fracassos a ausência de auxílio externo (crenças de *locus* de controle externo). O esforço e a possibilidade de contar com a ajuda da rede de apoio externo (outros poderosos) permitiria alcançar melhores resultados no desempenho acadêmico. (Mayer, Koller, 2001, p. 291).

Em relação à escola, as crianças apresentam representações que estão relacionadas às áreas de lazer, enfatizando as brincadeiras e as conversas com os alunos (Chaves, Barbosa, 1998; Sirino, Cunha, 2002; Reis, 2002). Apesar disso, elas evidenciam ter a consciência da função da escola, reconhecendo que ela está voltada para ensinar e demonstram afeição pela sala de aula, ao indicarem que é um espaço para ser arrumado e conservado, sinalizando proteção e afeto pelo ambiente (Reis, 2002).

Os alunos ainda oferecem sugestões para melhorar a utilização dos ambientes como pátios e quadros e almejam melhorias na merenda da escola. Para tanto, não deixam de reconhecer a escassez de recursos financeiros que é repassada para a escola (Reis, 2002).

Paralelo aos estudos que trazem concepções positivas da escola, há pesquisas que referenciam os sentimentos dos alunos de vergonha, de medo de ser humilhado, de errar ou de não conseguir fazer as atividades que a professora propõe. Eles também associam a escola com sentimentos de injustiça, por histórias que os fazem lembrar de segregação, de punição e de desrespeito (Sirino, Cunha, 2002).

O brincar está relacionado com estratégias de recusa às normas estabelecidas pela professora ou como fuga diante das dificuldades de aprendizagem (Sirino, Cunha, 2002). Quanto aos relacionamentos com os pares, há menções de conflitos com os colegas da classe (Reis, 2002).

As concepções dos alunos quanto às professoras indicam as eficiências e a amabilidade nas práticas docentes, como os elogios e a receptividade para conversas (Chaves, Barbosa, 1998; Reis, 2002). No entanto, pesquisas também sugerem deficiências no cumprimento da função docente, ausência de crença e de amabilidade da professora (Chaves, Barbosa, 1998; Reis, 2002)

> Observa-se que as crianças valorizam, por um lado, o professor que se relaciona bem, que não é agressivo para os alunos, que conversa e que é afetuoso; por outro lado, mostram-se críticas em relação ao serviço pedagógico que recebem, valorizam a competência e responsabilidade profissional do professor, ou seja, aquele que não falta e ensina bem. (Chaves, Barbosa, 1998, p. 39).

Os estudos também fazem referências às medidas disciplinares das professoras, associando-as a atitudes coercitivas e punitivas (Caldas, Hübner, 2001; Chaves, Barbosa, 1998; Sirino, Cunha, 2002; Reis, 2002).

O insucesso escolar está, neste contexto, relacionado com a prática do professor (Neves, Almeida, 2002).

Assim como os estudos que se referem ao ambiente escolar podem trazer esclarecimentos sobre as práticas docentes que podem se configurar em recursos ou em condições adversas para o desempenho acadêmico, as pesquisas sobre o ambiente familiar também trazem contribuições.

1.4.Recursos e Condições Adversas no Ambiente Familiar

As pesquisas referentes ao ambiente familiar oferecem pistas para a compreensão de práticas educativas dos pais que podem se constituir em recursos ou em condições adversas para o rendimento acadêmico dos filhos. Essas pesquisas discutem os temas: organização e rotina da família, incentivos para a participação no ambiente familiar, comunicação e relacionamentos, disciplina, contexto ambiental e apoio nas atividades escolares.

A literatura refere o oferecimento de recursos dos pais aos filhos quando há o incentivo para a participação na organização do lar regularmente. As associações com a aprendizagem são claras: "a criança que não sabe trabalhar de forma organizada vai ter problemas para acompanhar as atividades na escola e, conseqüentemente, pode apresentar dificuldades de aprendizagem" (Parreira, Marturano, 1999, p. 16).

Autores enfatizam a necessidade do estabelecimento de limites quanto aos horários para as atividades essenciais da rotina da criança, como as refeições, repouso, banho, lazer e lições de casa (Ferreira, Marturano, 2002; Magna, Marturano, 1998; Moreno, Cubero, 1995; Parreira, Marturano, 1999; Santos, Marturano, 1999). Segundo Parreira e Marturano (1999, p.22) conforme a criança "participa de atividades com horário estabelecido, ela irá incorporando noções de tempo (agora, antes, depois) e também vai se organizando internamente".

Condições adversas no ambiente familiar que refletem no rendimento acadêmico das crianças têm enfatizado a ausência de incentivo à participação na organização do lar, bem como a falta de limites (Ferreira, Marturano, 2002; Parreira, Marturano, 1999).

Estudos sinalizam os incentivos que os pais podem propiciar aos filhos para que os mesmos participem do ambiente familiar, como realizar atividades domésticas. A permissão e a estimulação de atividades tais como a preparação de refeições e a limpeza do lar (atividades desde que estejam adequadas à idade das crianças) podem propiciar o aprendizado na escola (Parreira, Marturano, 1999; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998). De acordo com as pesquisadoras

> *Quando a criança participa da vida familiar, adquire, mais facilmente, habilidades que são necessárias para a aprendizagem escolar*. Quando ela entra na escola, onde irá aprender a ler e a escrever, esse aprendizado novo será facilitado se ela já tiver alguns conhecimentos prévios, ou seja, ela precisa ter adquirido várias

> habilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita. (Parreira, Marturano, 1999, p. 47. Grifo das autoras).

Os incentivos para a criança relatar as suas experiências e expressar as suas opiniões sobre os fatos que a cercam também favorecem a aprendizagem escolar, pois estimulam a comunicação. Aqui, um importante meio para estar estimulando a criança é abordar assuntos que são de interesse dela (Ferreira, Marturano, 2002; Parreira, Marturano, 1999; Moreno, Cubero, 1995; Santos, Marturano, 1999).

A estimulação para a aquisição de independência fora do ambiente familiar também é referenciada como importante propulsora de recursos à escolarização de crianças, visto que deste modo a criança poderá desenvolver a sua linguagem, reconhecendo o mundo que a cerca, bem como motivando-se para conhecer coisas novas (Marturano, 1988; Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995; Santos e Marturano, 1999).

Em contrapartida, a isenção de realização de atividades domésticas, a falta de incentivos para a criança relatar as suas experiências e expressar a sua opinião sobre os fatos bem como a ausência de orientação para a aquisição de independência fora do lar acarreta em prejuízos para a criança, que podem vir a comprometê-la na escola, pois há o menor desenvolvimento de habilidades como linguagem e comunicação, além do menor aprimoramento do senso de responsabilidade (Ferreira, Marturano, 2002; Moreno, Cubero, 1995; Parreira, Marturano, 1999).

Os esclarecimentos quanto às regras colocadas para as crianças também são sinalizados pela literatura. Um importante recurso apontado são os exemplos, orientações e esclarecimentos quanto às conseqüências por um comportamento inadequado (Bolsoni-Silva, Marturano, 2002; Cubero, Moreno, 1995; Ferreira, 2005; Marturano, 1998; Newcombe, 1999; Parreira, Marturano, 1999; Santos, Marturano, 1999).

Incentivar os esforços, valorizar os bons comportamentos e as atitudes adequadas, bem como demonstrar interesse pelas preferências dos filhos são recursos que auxiliam as crianças na escola. Esses comportamentos devem ser estimulados para que ocorram outras vezes (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).

Os pais também podem estar incentivando a independência pessoal da criança, ajudando-a tomar decisões e ser responsável por suas atividades rotineiras, como por exemplo, horários de refeições, horário de tomar banho, roupas que irá vestir (Parreira, Marturano, 1999).

A família é a principal fonte de recursos de que a criança possui para lidar com as dificuldades da vida e neste sentido, a coesão familiar, a ausência de conflitos e o relacionamento harmonioso do casal são importantes para a ativação de recursos (Ferreira, 2005; Santos, 1999; Santos, 2002; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998; Magna, Marturano, 1998; Santos, Marturano, 1999; Parreira, Marturano, 1999). Filhos cujos pais são envolvidos com sua escolarização mostram-se mais participativos em sala de aula, demonstrando assim melhor rendimento acadêmico e maior motivação. Relacionamento desarmônico entre o casal abala o clima emocional da família, desestruturando a criança (Ferreira, 2005; Santos, 1999).

Estudos também indicam que a correção firme e imediata de comportamentos inadequados, como a retirada de privilégios, constitue em recursos para a criança (Moreno, Cubero, 1995; Parreira, Marturano, 1999). Conforme aponta Newcombe, 1999

> (...) se a meta é inibir ou extinguir uma ação indesejável, a consistência na punição é fundamental. O ato punitivo inconsistente ou errático – punir um determinado comportamento em algumas ocasiões e ignorá-lo em outras – provavelmente fará com o que comportamento persista. (p. 344).

No entanto, incoerência no estabelecimento de limites, bem como o uso de chantagens na correção de comportamentos inadequados e de cobranças por atitudes não ensinadas sinalizam adversidades para o desenvolvimento da criança (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).

As condições sócio-econômicas favoráveis, que pressupõem nível de escolaridade adequado, bem como estabilidade dos mesmos no emprego e na residência, são constituintes de recursos à vida escolar da criança (Magna, Marturano, 1998). Pais com poucos anos de escolarização e baixa qualificação profissional são apontados pela literatura como possíveis desencadeadores de condições adversas para o desenvolvimento dos filhos. As famílias nestas condições têm menos condições e recursos para auxiliar e orientar os filhos, bem como menos expectativas quanto ao futuro acadêmico da criança. (Magna, Marturano, 1998; Santos, 2002).

Os pais ainda podem apoiar os filhos nas atividades escolares freqüentando e participando das reuniões e das festividades escolares. Essas participações evidenciam o interesse pela vida escolar dos filhos, demonstrando disposição em ajudá-los nas tarefas. O suporte para as mesmas deve focar as orientações quanto aos horários e locais de realização, acompanhando e supervisionando diariamente a organização do material escolar (Magna,

Marturano, 1998; Parreira, Marturano, 1999). No entanto, a ausência de suporte ou o suporte intrusivo nas tarefas escolares além de não auxiliarem os filhos, pois não os encorajam, podem descaracterizar a atuação docente (D'Ávila-Bacarji, 2004; Parreira, Marturano, 1999).

Portanto, interessar-se pela vida escolar do filho, incentivando-o sem críticas nem ameaças e demonstrando expectativa positiva pelos esforços são importantes recursos de apoio à escolarização (D'Ávila-Bacarji, Marturano, Elias, 2005; Ferreira, 2005; Marturano, Alves, Santa Maria, 1998; Parreira, Marturano, 1999; Perez, 2004; Santos, 1999).

Na mesma medida, a não participação dos pais dos eventos da escola bem como das reuniões escolares, sinalizando o desinteresse pela vida escolar do filho, o uso de controle externo, a expectativa negativa pelo baixo rendimento escolar e a ausência de orientação quanto à organização do material escolar desencadeiam situações desestabilizadoras para os filhos na idade escolar (D'Ávila-Bacarji, 2004; Ferreira, 2005; Newcombe, 1999; Parreira, Marturano, 1999; Santos, 1999).

É interessante observar, no entanto, que a mobilização familiar não é condição para garantir o sucesso e a permanência da criança na escola (D'Ávila, 1998; Viana, 2000; Portes, 2000 e Zago, 1998; 2000). A presença e o acompanhamento da família na escolaridade dos filhos refletidos na disponibilidade em ouvir, no esforço para compreender, dar atenção e apoio são condições apontadas pelos autores acima como recursos de auxílio familiar.

Pensando nas pesquisas aqui apresentadas, tem-se que recursos e condições adversas do ambiente escolar e do ambiente familiar podem favorecer ou prejudicar o desempenho acadêmico de crianças. Assim:

Quais são as características dos ambientes, escolar e familiar, que podem influenciar positivamente o desempenho acadêmico de crianças que cursam o ensino fundamental?

Como as peculiaridades dos ambientes escolar e familiar podem exercer influências negativas sobre o desempenho acadêmico de crianças que cursam o ensino fundamental?

A influência das variáveis recursos e condições adversas sobre os professores e pais parece estar relacionada a condutas que conseqüentemente recaem sobre a escolarização de crianças.

Faz-se necessário, assim, investigar os contextos acima citados para a busca da compreensão da multiplicidade dos efeitos dessas variáveis sobre o desempenho acadêmico de crianças, mediante o resgate de sua história familiar e escolar.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

A pesquisa tem como objetivo geral identificar a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam, no momento do estudo, a quarta série do ensino fundamental, os recursos e as condições adversas relacionadas ao desempenho acadêmico diferenciados em alto e baixo rendimento. Neste sentido, tentar-se-á compreender como variáveis do contexto familiar e escolar se combinam para favorecer ou prejudicar o desempenho acadêmico das crianças.

2.2. Objetivos Específicos

Este projeto pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar os recursos e as condições adversas que se fazem presentes na história de vida de crianças de 4ª série do ensino fundamental, identificados com alto e baixo rendimento, mediante o relato dos pais;
b) Identificar os recursos e as condições adversas que se fazem presentes na escolarização de crianças de 4ª série do ensino fundamental, identificados com alto e baixo rendimento, mediante o relato dos professores;
c) Descrever e analisar a percepção das crianças sobre o seu desempenho acadêmico.

3. Método

3.1. A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública de um município do interior do estado de São Paulo.

O município, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localiza-se na região centro leste do Estado e em 2005 possuía uma população de 30.908 habitantes.

Os critérios para a seleção da escola partiram do fato de que a mesma localiza-se na área central. Nessa medida, a escola atende as famílias que moram a mais tempo na cidade, portanto, grande parte das crianças que ingressam na 1ª série, prosseguem até a 4ª série na mesma instituição. Ainda considerou-se a menor rotatividade dos professores nessa escola, pois os docentes melhores classificados em concursos municipais e estaduais demonstram preferência por esse estabelecimento de ensino. Assim, a estabilidade dos professores e das crianças configurou-se na justificativa quanto à escolha desta instituição para a presente pesquisa.

A escola, localizada no centro da cidade, foi fundada em 1903. O prédio dispõe de quinze salas, sendo doze para as aulas, uma para aula de informática, uma para o reforço e uma para armazenamento de materiais escolares e pedagógicos. Além dessas, há outras oito salas, destinadas ao uso da diretoria, de reunião dos professores, da secretaria, dos arquivos escolares, da sala de vídeo, da sala de materiais lúdico-pedagógicos, da biblioteca e do gabinete dentário.

Há três pátios, sendo dois descobertos para apresentações artísticas e atividades recreativas. Os alunos ainda têm disponíveis duas quadras poliesportivas, refeitório, cantina e dois banheiros. Os recursos físicos da escola contemplam também banheiros para os professores e funcionários, cozinha com despensa e uma sala para o almoxarifado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa a escola atendia os alunos de 1ª à 4ª série no período matutino e vespertino e os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. No ano de 2004, havia uma população de 331 estudantes no período matutino e 252 no período vespertino. A escola continha seis classes de 4ª série do Ensino Fundamental, sendo três em cada período, matutino e vespertino. Das duas 4ªs série investigadas, uma delas continha 37 alunos e a outra, 32.

Vinte e três docentes trabalhavam na escola, sendo treze concursados pelo Estado e dez, pelo Município. Dezoito deles possuíam curso superior, dois estavam cursando a faculdade e três haviam concluído o curso de magistério.

Além da diretora e da coordenadora pedagógica, a escola dispõe de secretária, escriturários, auxiliar de biblioteca, auxiliar de serviços gerais, agente de organização, agente de servente escolar e artífice**.**

3.2. Participantes

Os participantes da pesquisa são: quatorze crianças de 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de uma escola situada no interior do Estado de São Paulo, divididas em dois grupos: alto e baixo rendimento escolar; suas respectivas famílias e duas professoras que lecionaram para tais crianças na série citada acima. [1]

Das três 4ªs séries do período matutino investigadas, duas foram selecionadas para a escolha das crianças da pesquisa, pois estavam sendo dirigidas pelas professoras titulares. Essa informação foi obtida na secretaria da escola, mediante a observação dos registros acadêmicos.

O critério para a seleção dos alunos contemplou duas etapas. Na 1ª etapa, a pesquisadora recorreu aos registros acadêmicos dos alunos arquivados na escola, com o consentimento da diretora e da coordenadora pedagógica e com o auxílio da secretária da instituição. Nesse momento, foram selecionados, mediante a observação das menções atribuídas pelas professoras, os alunos que apresentavam menção P.E.[2] para compor o grupo de AR (Alto Rendimento) e menção P.I.[3] para compor o grupo de BR (Baixo Rendimento). Além de atender a esse critério, os alunos ainda deveriam ter freqüentado as aulas desde a 1ª série na mesma escola ou quando não, pelo menos três anos na instituição. Na impossibilidade de encontrar alunos com alto rendimento, portanto com menção P.E., o critério para a seleção partiu para a 2ª etapa. Aqui, a pesquisadora retornou aos registros acadêmicos e localizou

[1] A fim de preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios às docentes, aos funcionários e aos alunos.
[2] P.E. Progressão Excelente: indica que o aluno teve aproveitamento excelente na aprendizagem, bem como organização, comportamento e responsabilidade.
[3] P.I. Progressão Insatisfatória: indica que o processo de aprendizagem não atingiu o nível adequado à série e aos conteúdos.

crianças que apresentavam menção P.S.[4] e que haviam cursado desde a 1ª série na escola ou pelo menos os três últimos anos na mesma escola.

A Tabela 1 mostra os dados referentes à seleção de alunos para a pesquisa.

Tabela 1 – Dados da seleção de alunos para a pesquisa.

Descrição	Classe 1	Classe 2	Total
Alunos matriculados nas classes selecionadas	37	32	69
Alunos excluídos por não preencherem o critério	32	21	53
Alunos não localizados	1	1	2
Alunos que participaram da pesquisa	4	10	14

Foram selecionados ao total quatorze alunos de ambos os sexos, sendo cinco meninas e nove meninos. A idade das crianças no início da coleta variava de dez a doze anos.

Dos quatro alunos participantes da pesquisa da Classe 1, três deles freqüentavam a escola desde a 1ª série e um havia cursado apenas a 1ª série em outra escola.

Quanto aos dez alunos participantes da pesquisa da Classe 2, oito concluíram as três primeiras séries do Ensino Fundamental na escola da pesquisa, sendo um deles repetente da 1ª série na mesma instituição. Dentre os demais, um deles concluiu a 1ª série em outra escola e o outro aluno concluiu a 1ª e a 2ª série em outra instituição, mas foi reprovado nesta última, vindo a concluir a 2ª e a 3ª série na escola da pesquisa.

A fim de preservar a privacidade dos alunos, dos familiares responsáveis por eles assim como das professoras, todos os nomes citados no trabalho são fictícios.

Os alunos e suas famílias

Será apresentada uma descrição dos alunos e de suas famílias, com informações sobre a constituição de cada grupo familiar, bem como sobre a escolarização dos alunos.

[4] P.S. Progressão Satisfatória: indica que em sua aprendizagem (aspectos cognitivos e formativos), seu desempenho foi regular.

Tabela 2 – Grupo AR: alunos e famílias.

Criança	Cl	Idd	Hist. Esc.	Anos na escola	Situação na 4ª s.	Freq. à pré-escola	Const. Familiar	Formação Pai	Formação Mãe	Nº irmãos	R.F.	Moradores na casa	Resp. na escola
1.André	**1**	**10**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.M.C.**	**E.F.I.**	**1**	**3SM**	**P-M-C**	**M-P**
2.Andreia	**1**	**11**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.I.**	**E.M.I.**	**1**	**5SM**	**P-M-C-I**	**M-P**
3.Davi	**2**	**10**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.I.**	**E.F.I.**	**1**	**5SM**	**P-M-C-I**	**M**
4.Daniela	**2**	**11**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.I.**	**P. G.**	**2**	**7SM**	**P-M-C-I**	**M-P**
5.Diego	**2**	**10**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.C.**	**S.C.**	**1**	**5SM**	**P-M-C-I**	**M**
6.Danilo	**2**	**10**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.C.**	**E.M.C.**	**1**	**4SM**	**P-M-C-I**	**M**
7.Diogo	**2**	**10**	**S.R.**	**4**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.C.**	**E.F.C.**	**2**	**4SM**	**P-M-C-I**	**M-P**

Legenda: Cl = Classe; Idd = Idade; R.F. = Renda Familiar; S.R. = Sem Reprovação; A = Aprovado; Nuclear = Família constituída por pai, mãe e irmãos; E.F.C = Ensino Fundamental Completo; E.F.I. = Ensino Fundamental Incompleto; E.M.C. = Ensino Médio Completo; E.M.I.= Ensino Médio Incompleto; S.C. = Superior Completo; P.G. = Pós Graduação; S.M. = Salário Mínimo; P-M-C = Pai – Mãe – Criança; P–M –C –I= Pai-Mãe-Criança-Irmão.

Tabela 3 – Grupo BR: alunos e famílias.

Criança	Cl	Idd	Hist. Esc.	Anos na escola	Situação na 4ª s.	Freq. à pré-escola	Const. Familiar	Formação Pai	Formação Mãe	Nº irmãos	R.F.	Moradores na casa	Resp. na escola
8.Alice	**1**	**10**	**S.R.**	**4**	**R**	**SIM**	**Recomposta**	**E.F.I.**	**E.F.C.**	**3**	**3SM**	**Pd-M-C-I**	**M**
9.Aline	**1**	**11**	**S.R.**	**3**	**A**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.I.**	**E.F.I.**	**1**	**4SM**	**P-M-C-I**	**M**
10.Daniel	**2**	**12**	**S.R.**	**3**	**R**	**SIM**	**Recomposta**	**E.F.I.**	**E.F.C.**	**0**	**2SM**	**Pd-M-C**	**M**
11.Denise	**2**	**10**	**S.R.**	**4**	**R**	**SIM**	**Ampliada**	**E.F.I.**	**E.F.I.**	**2**	**2SM**	**P-M-C-I-T-A**	**M**
12.Douglas	**2**	**12**	**S.R.**	**3**	**R**	**SIM**	**Nuclear**	**E.F.I.**	**E.F.I.**	**1**	**3SM**	**P-M-C-I**	**M**
13.Denis	**2**	**11**	**S.R.**	**4**	**R**	**SIM**	**Ampliada**	**E.F.I.**	**E.F.I.**	**2**	**1SM**	**M-C-I-A**	**A**
14.Denílson	**2**	**11**	**C.R.**	**5**	**A**	**SIM**	**Recomposta**	**E.M.I.**	**E.F.I.**	**3**	**5SM**	**P-M-C-I**	**M**

Legenda: Cl = Classe; Idd = Idade; R.F. = Renda Familiar; S.R. = Sem Reprovação; C.R. = Com Reprovação; A = Aprovado; R = Reprovado; Nuclear = Família constituída por pai, mãe e irmãos; Ampliada = Família com presença de outros parentes morando com os pais e os filhos; Recomposta = Família reconstituída com outro casamento; E.F.C = Ensino Fundamental Completo; E.F.I. = Ensino Fundamental Incompleto; E.M.I.= Ensino Médio Incompleto; S.M. = Salário Mínimo; P- Pd-M-C-I-T-A = P–M –C –I= Pai-Padrasto-Mãe-Criança-Irmão-Tia-Avós.

O grupo A.R. é constituído por duas meninas e cinco meninos, sendo dois alunos da classe 1 e cinco alunos da classe 2, com idade entre dez e onze anos. Todos os alunos deste grupo freqüentaram a pré-escola, assim como freqüentaram a mesma escola por quatro anos, sem histórico de reprovação. A constituição das famílias é nuclear, com dois filhos por casal em sua maioria. A escolarização entre os pais revela que três deles concluíram o Ensino Fundamental e um, o Ensino Médio. Quanto às mães, quatro delas concluíram os estudos, em níveis diferentes: Fundamental, Médio, Superior e Pós Graduação. A renda familiar do grupo varia de três a sete salários mínimos. As mães são as responsáveis pela supervisão das atividades escolares, sendo que quatro pais dividem esse papel com as esposas.

O grupo B.R. é constituído por três meninas e quatro meninos, sendo dois alunos da classe 1 e cinco alunos da classe 2. A idade varia entre dez e doze anos. Um dos alunos freqüentou a mesma escola por cinco anos, com histórico de reprovação. Três dos alunos freqüentaram a mesma escola por quatro anos e três por três anos. Estes últimos, sem histórico de reprovação nas séries anteriores, visto que cinco deles foram reprovados na 4ª série. Todos freqüentaram a pré-escola. Três das famílias foram recompostas, ou seja, reconstituíram-se com outro casamento. Duas delas se caracterizaram por terem sido ampliadas, com a presença de um terceiro adulto, além do pai e da mãe. Duas famílias são nucleares. O número de filhos por casal varia de zero a três. A escolarização dos pais é incompleta, seja no Ensino Fundamental como no Médio. Dentre as mães, duas delas concluíram os estudos no Ensino Fundamental. Varia de um a cinco salários mínimos a renda familiar do grupo. As mães são as responsáveis pela supervisão das atividades escolares dos filhos, com exceção em apenas um caso, em que é feita pelo avô.

Selecionados os alunos, foram contatadas as professoras. Após os esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa, estas concordaram em participar do estudo.

As professoras

Apresentar-se-á uma descrição das professoras com informações sobre a idade, a formação acadêmica e o tempo de magistério.

Quadro 1 – Caracterização das professoras

Professora	Classe	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Magistério
1. Ana	1	21	Magistério	Dois anos
2. Dalva	2	39	Graduação em Pedagogia, História e Geografia; Pós Graduação em Supervisão e Administração Escolar	Vinte anos

A professora Ana tem 21 anos de idade, cursou o magistério e exerce há dois anos a profissão docente. A professora Dava tem 39 anos de idade. Ela cursou os cursos de Graduação em Pedagogia, História e Geografia e o de Pós-Graduação em Supervisão e em Administração Escolar. Dalva exerce há vinte anos a profissão docente.

3.3. Instrumentos

3.3.1. A entrevista

A entrevista é uma técnica de coleta de dados que pode ser caracterizada como uma relação diádica, ao criar uma forma de 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 (Ferreira, Moura e Paine, 1998; Ludke e André, 1986; 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 estudos vêm chamando a atenção para a necessidade da tecnologia de gravação (Biasoli-Alves e Dias da Silva, 1992; Hill e Hill, 2000; Manzini, 1990; Paludo e Koller, 2004). Assim, 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.

A pesquisa utilizou a Entrevista Semi-Estruturada, visto que esta segue um roteiro flexível, deixando a seqüência e o detalhamento a cargo dos sujeitos, bem como da dinâmica que a relação pode proporcionar. Assim, as questões foram abertas, com perguntas simples, devendo provocar 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. (Biasoli-Alves, 1998; Laville e Dionne, 1999; Manzini, 1990).

Além disso, para a presente pesquisa, a entrevista foi tida como um recurso metodológico apropriado, visto que as informações pertinentes aos objetivos pretendidos estavam na memória ou no pensamento das pessoas (Manzini, 1990).

Com as professoras foram realizadas entrevistas baseadas em dois roteiros, o primeiro pretendeu investigar o ambiente escolar de forma geral (ANEXO 4) e o segundo, o desempenho acadêmico dos alunos envolvidos no estudo (ANEXO 5).

O roteiro - Ambiente Escolar - apresenta um total de 81 questões, abrangendo os seguintes tópicos: *Formação e atuação profissional, Execução do trabalho pedagógico (Início do ano letivo; Práticas docentes), Avaliação, Conhecimento do Sistema Educacional e Organização e Funcionamento da escola, Percepções e Relacionamentos com a família, Percepções sobre os alunos* e *Relacionamentos interpessoais.*

Formação e atuação profissional compreende oito questões sobre a formação acadêmica da professora, a opção pela profissão e as suas primeiras experiências profissionais. Além disso, as questões permitem a investigação da atuação recente da professora.

Execução do trabalho pedagógico é dividido em dois momentos: *Início do ano letivo,* com quatro questões que investigam a rotina dos primeiros dias de aula, as atividades desenvolvidas, o processo de adaptação dos alunos e as dificuldades encontradas e *Práticas docentes,* composto por sete questões que tratam do planejamento e do desenvolvimento das atividades de ensino, bem como dos objetivos alcançados. Esse último ainda possibilita investigar a possível inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais e os procedimentos adotados.

Avaliação investiga em quinze questões, a percepção da docente sobre alto e baixo rendimento escolar, sobre o que é avaliar e os meios para se alcançar esse fim, as formas de

registro e de correção das atividades, as dinâmicas estabelecidas em sala de aula durante o processo de avaliação e de correção e a decisão de aprovação ou retenção de um aluno.

Conhecimento do Sistema Educacional compreende sete questões sobre as percepções do modo como o sistema de ensino está estruturado e o seu funcionamento. Resgata ainda a opinião da docente sobre o currículo mínimo estabelecido pelo Governo, quanto à sua eficácia e abrangência e investiga, em quatro questões, as opiniões sobre a dinâmica da escola, quanto aos recursos humanos e materiais oferecidos.

Percepções e Relacionamentos com a família abordado em sete questões temas envolvendo percepções sobre o envolvimento dos pais pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança, o relacionamento entre a docente e os pais, as formas de interação proporcionadas pela escola, sugestões para os pais poderem auxiliar o trabalho docente e as impressões sobre os relatos que os alunos trazem do ambiente familiar. As *Reuniões escolares dos pais* são investigadas a partir de quatro questões, referentes à organização, temas abordados, freqüência e participação dos pais nos encontros com a professora. Ainda são discutidas as *Tarefas Escolares* em cinco questões quanto à freqüência de envio e de realização pelas crianças das tarefas, além das formas de cobrança e correção.

Percepções sobre os alunos é composto por dez questões que abordam as concepções sobre a freqüência à pré-escola, as percepções sobre o nível acadêmico e de saúde dos alunos (percepções de sintomas de ordem psicológica ou física), o envolvimento deles nas atividades e as perspectivas da professora quanto ao futuro dos mesmos.

Relacionamentos interpessoais são investigados em treze questões temas como a relação estabelecida entre a docente e os alunos, as percepções sobre uma relação bem sucedida e um ambiente de aprendizagem produtivo, o conhecimento das preferências dos alunos, o comportamento dos alunos em sala de aula e atitudes disciplinares empregadas como medida de contenção ou repreensão de um comportamento inadequado. Aborda ainda o nível de relacionamento entre os alunos da classe, quanto aos auxílios proporcionados entre eles e o desenvolvimento de atividades em grupo.

O segundo roteiro, Desempenho Acadêmico, é composto por trinta questões, específicas sobre o rendimento de cada criança participante da pesquisa. São analisados os conhecimentos da professora sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como são resgatadas as percepções sobre as oscilações de desempenho.

O roteiro de entrevista com as crianças contêm 46 questões que estruturam os seguintes tópicos: *Atividades na escola, Relacionamentos interpessoais, Tarefas Escolares, Percepções sobre a família e Percepções e Expectativas da criança* (ANEXO 6).

Atividades na escola compreende cinco questões sobre as tarefas desenvolvidas pela criança na instituição, bem como sobre as suas percepções do que é ser professor e do que é ser aluno. O que agrada e o que não agrada a criança na escola também são investigados.

Relacionamentos interpessoais traz doze questões sobre as amizades e brincadeiras da criança com os pares, bem como sobre as suas percepções quanto à professora, referente à prática docente durante o desenvolvimento das atividades, a supervisão oferecida e as atitudes disciplinares e incentivadoras empregadas.

Tarefas Escolares compreende cinco questões sobre a freqüência de envio e grau de dificuldade para realizá-las. Além disso, são analisadas as supervisões oferecidas pelos pais e os locais e horários em que as mesmas são desenvolvidas.

Percepções sobre a família é composto por treze questões e diz respeito ao monitoramento dos pais quanto às atividades escolares dos filhos, como verificação do material escolar, supervisão dos estudos para as provas, notas e freqüências. Também é investigado o comparecimento dos pais às reuniões e eventos realizados pela escola, assim como se há o diálogo sobre as atividades desenvolvidas pela criança na escola. A rotina da família quanto aos passeios realizados, brincadeiras e hábitos de leitura também são verificados.

Percepções e Expectativas da criança compreende onze questões sobre a percepção da criança quanto ao processo de Progressão Continuada, sobre a sua história escolar desde a pré-escola até a quarta série (quanto ao seu desempenho e aos seus relacionamentos em cada uma das séries), sobre a sua rotina quando não está na escola (as preferências por brinquedos e brincadeiras) e também quanto às suas expectativas pelo futuro.

Para as entrevistas com as famílias foi elaborado um roteiro com 69 questões, cujos tópicos envolveram: *Trajetória Escolar, Interesse da criança pela escola, Tarefas escolares, A professora atual e os colegas, Relacionamento da família com a escola, Relacionamentos familiares, Rotina da criança e Percepções e Expectativas da família* (ANEXO 7).

Trajetória Escolar é analisada em doze questões, temas que se referem à história escolar dos filhos. Experiências vivenciadas desde a pré-escola são resgatadas a partir dos relacionamentos da criança com os colegas e com a professora. Ainda são investigadas questões quanto ao desempenho escolar dos filhos em cada uma das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Interesse da criança pela escola é composto por sete questões e se refere à disposição do filho para estudar, à organização do material e das atividades escolares. Aqui também são investigados os pedidos para faltar à aula e as supervisões oferecidas pelos pais.

Tarefas Escolares compreende seis questões e investiga o envio de lição para a casa, bem como as dificuldades encontradas pelos filhos durante a realização destas tarefas. Ainda é analisada aqui a oferta ou não de auxílio dos pais.

A professora atual e os colegas é composto por cinco questões, cujo objetivo é resgatar as concepções dos pais quanto ao trabalho da docente, referente às práticas didáticas e relacionamentos. Esse tópico ainda investiga os relacionamentos do filho com os colegas de classe, verificando a ocorrência ou não de incidentes na escola.

Em *Relacionamento da família com a escola*, as sete questões que o compõem fazem referência à procura dos pais pela escola, às concepções sobre as reuniões e festividades realizadas, às opiniões sobre os bilhetes enviados pela professora e às práticas de incentivo aos filhos.

Relacionamentos Familiares abrange oito questões e procura investigar o clima emocional do ambiente familiar. São abordados os relacionamentos entre pais e filhos e entre irmãos. O interesse da criança por aprender, a procura por auxílio, a participação em conversas da família, os hábitos de leitura em casa e os incentivos para a comunicação são enfatizados.

Rotina da criança compreende nove questões sobre os hábitos do filho em casa, quanto às atividades realizadas, à ajuda em tarefas domésticas, ao nível de independência, ao sono e à alimentação. Também envolve questões sobre as ocorrências de doenças graves e hospitalizações e sintomas percebidos pelos pais.

Percepções e Expectativas da família investiga em quinze questões o nível de escolaridade dos pais e dos irmãos e a história pregressa de dificuldade de aprendizagem durante o período de escolarização dos familiares. Ainda são investigadas questões que se referem às percepções sobre a estrutura e o funcionamento do ensino, concepções quanto à importância dos estudos e se há planos para que os filhos concluam os níveis mais avançados de ensino. Expectativas quanto ao futuro dos filhos também são resgatadas quanto ao que os pais sabem sobre as pretensões das crianças e o que eles percebem sobre os seus sentimentos quanto à escola.

Com as entrevistas, objetivou-se obter informações que demonstrassem o relacionamento dos professores com a família e com as crianças, assim como dados que se

referissem ao desempenho acadêmico destas últimas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

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, "faz-se uma apreciação sobre a linguagem, a compreensão das perguntas feitas pelo entrevistador, a verificação da necessidade de alteração de perguntas, a verificação da necessidade de incorporação de perguntas ao roteiro original" (p.21).

3.3.2. Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF)

Elaborado por Marturano (1999) com o objetivo de obter dados sobre condições relevantes para o desempenho escolar, este instrumento (ANEXO 8), através de diferentes questões, permite a obtenção de informações sobre os diversificados tipos de recursos materiais bem como de suporte psicológico oferecido pelas famílias aos filhos.

O roteiro é aplicado sob forma de entrevista semi-estruturada, sendo cada tópico apresentado oralmente, podendo o entrevistador esclarecer o conteúdo da questão, caso o entrevistado apresente dificuldade para compreendê-la. Cada tópico é iniciado mediante uma pergunta aberta, seguida de questões fechadas. O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar é composto por três módulos, sendo eles: *supervisão e organização das rotinas; oportunidades de interação com os pais e presença de recursos no ambiente físico.*

Supervisão e organização das rotinas compreende os seguintes tópicos: o que a criança faz quando não está na escola; ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas; arranjo espaço-temporal para a lição de casa; supervisão para a escola; atividades diárias com horário definido. *Oportunidades de interação com os pais* abrange: passeios proporcionados/compartilhados com os pais; atividades desenvolvidas em conjunto entre os pais e a criança, no lar; ocasiões em que a família está reunida; pessoas as quais a criança recorre para pedir ajuda ou conselho. *Presença de recursos no ambiente físico* inclui: atividades programadas que a criança realiza regularmente; disponibilidade de livros; disponibilidade de jornais/revistas; oferta de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento.

A seguir estão listados os tópicos que compõem o Inventário bem como o respectivo formato e número de itens:

Quadro 2 – Tópicos que compõem o RAF

Tópico	Formato dos itens	Número de itens
O que a criança faz quando não está na escola	Sim/não	6
Ajuda em tarefas domésticas	Sim/não	3
Passeios proporcionados/compartilhados	Sim/não	19
Atividades programadas que a criança realiza regularmente	Sim/não	9
Atividades compartilhadas pela criança e os pais no lar	Sim/não	11
Oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento	Sim/não	19
Disponibilidade de jornais/revistas	Sim/não	8
Disponibilidade de livros	Sim/não	8
Supervisão para a escola	Quatro alternativas	6
Atividades diárias com horário definido	Escala de 3 pontos	8
Ocasiões em que a família está reunida	Escala de 3 pontos	6
Arranjo espaço temporal para a lição de casa	Sim/não	7
Pessoas as quais a criança recorre para pedir ajuda ou conselho	Sim/não	8

O escore total corresponde à soma das médias dos escores obtidos nos 13 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 sócio-econômico que compreende 13 itens de conforto disponíveis na moradia, como aparelhos eletrodomésticos e eletroeletrônicos, computador e veículos, entre outros.

3.3.3. Escala de Eventos Adversos (EEA)

A Escala de Eventos Adversos (EEA), elaborada por Marturano (1999) se refere a eventos adversos que podem ter ocorrido nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Essa escala é composta por 35 itens, divididos em vida escolar (5 itens), vida familiar (26 itens) e vida pessoal (5 itens) (ANEXO 9).

Para a aplicação, o entrevistador lê a lista de situações que podem ocorre na vida das crianças, para que a mãe informe se alguma delas ocorreu com seu filho/filha. Preenche-se cada item com um X na coluna apropriada. Caso o evento tenha ocorrido tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, marca-se X nas duas colunas. Atribui-se a cada item o escore: zero, um ou dois, sendo o escore total a soma dos escores individuais, podendo variar de zero a 72.

Da Escala de Eventos Adversos foram derivados indicadores de adversidades presentes na família, na vida pessoal da criança, como também na vida escolar da mesma. O indicador de Instabilidade Financeira foi obtido a partir da soma dos itens: momento difícil do ponto de vista financeiro, perda do emprego do pai ou da mãe, mãe passou a trabalhar fora. Os indicadores de adversidade parental foram: (1) Adversidade nas relações parentais (conflitos entre os pais, separação temporária dos pais, divórcio dos pais, abandono do lar pelo pai ou pela mãe, recasamento da mãe, litígio judicial pela guarda da criança, litígio judicial por pensão), (2) Adversidade associada às condutas parentais (alcoolismo/drogadição parental, envolvimento com a polícia ou a justiça); (3) O indicador de outras adversidades familiares (doença grave/hospitalização do pai ou da mãe, nascimento de um irmão, doença grave/hospitalização de um irmão, gravidez de irmã solteira, abandono do lar por um irmão, mudança de cidade, aumento da ausência do pai ou da mãe por 8 horas ou mais, acréscimo de terceiro adulto na família, problema de saúde mental do pai ou da mãe).

As medidas de adversidade incidindo diretamente sobre a criança foram: (1) Eventos adversos na vida pessoal (hospitalização/enfermidade grave da criança, acidente com seqüela); (2) Eventos adversos na vida escolar (mudança de escola, repetência, mais de uma troca de professora no mesmo ano letivo); (3) Problemas nas relações interpessoais (o relacionamento deteriorado com o companheiro, a criança sofreu agressão por parte da professora, a criança foi suspensa da escola); (4) Perdas (morte do pai ou da mãe, morte de avô ou avó, morte de um irmão (ã), morte de um amigo).

3.3.4. Teste do Desempenho Escolar (TDE)

Desenvolvido por Stein (1994), consiste em uma avaliação das habilidades essenciais para o desempenho escolar, fornecendo indicadores para a idade e a série cursada pelo aluno. É composto de três subtestes: Escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas que são ditadas pelo avaliador), Aritmética (solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito) e a Leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto) (ANEXO 10). Os subtestes possuem uma escala de questões em ordem crescente de dificuldade, que são apresentadas para a criança independente de sua série. Cada um dos subtestes é interrompido pelo examinador na medida em que as questões apresentadas são impossíveis de serem resolvidas pela criança.

O Escore Bruto de cada subteste e o Escore Bruto Total são convertidos mediante uma tabela que fornece as classificações superior, médio e inferior para cada série escolar. Há também uma tabela que indica médias e desvios-padrão dos escores brutos em relação à série, assim como tabelas de previsão dos escores brutos a partir da idade.

O TDE foi elaborado para a avaliação de estudantes de 1ª à 6ª séries do Ensino Fundamental, embora possa ser utilizado com algumas ressalvas para alunos de 7ª e 8ª séries. O processo de concepção do teste está respaldado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira.

3.3.5. Registros acadêmicos

As informações que constam nos registros acadêmicos dos alunos arquivados na escola referem-se à identificação e procedência do estudante, matrícula e processo de renovação, dispensa de prática de Educação Física além de dados sobre transferência de escola. Ainda constam autorização para participar de atividades extraclasse, registro do nascimento, cartão de saúde e uma ficha individual de cada aluno, composta de dados sobre o desempenho escolar em cada um dos bimestres freqüentados. Anexado a essa ficha do desempenho escolar, há um espaço facultativo para que o professor possa discorrer sobre o aproveitamento do aluno, compondo uma avaliação qualitativa do mesmo.

A análise dos registros acadêmicos das crianças possibilitou a verificação da viabilidade do estudo. Assim, selecionamos, por meio dos registros, crianças que estavam cursando a 4ª série, que haviam preferencialmente estudado nos anos anteriores na mesma escola e que se enquadravam em alto ou em baixo rendimento escolar. Além disso, o estudo

dos registros acadêmicos favoreceu a elaboração do roteiro específico de entrevista para o professor, elucidando questões detalhadas sobre o rendimento escolar de seus alunos.

De acordo com os instrumentos aqui citados, pretendeu-se compor um quadro compreensivo das condições adversas e dos recursos presentes em ambos os contextos, tanto escolar como familiar, advindos de instrumentos de coleta de dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

3.4. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi efetuada entre os meses de agosto de 2004 e fevereiro de 2005. Após os esclarecimentos à coordenação da escola e a obtenção do consentimento, organizou-se as visitas à instituição para verificação dos registros escolares dos alunos. Foram resgatados os dados pessoais das famílias dos alunos. Os responsáveis foram contatados por telefone, ou pessoalmente para agendamento das visitas às residências.

Foram realizadas três visitas a cada família, com duração em média de uma hora e trinta minutos cada uma. No primeiro encontro foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados - instrumentos utilizados, números de visitas na residência e garantia do sigilo dos dados mediante o termo de consentimento. Após a permissão dos pais, seguia-se a aplicação do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar e da Escala de Eventos Ambientais Adversos. Finalizado o preenchimento dos prontuários, realizou-se a sessão lúdica com a criança no mesmo dia. Nesse momento, após a pesquisadora se apresentar para a criança, foi colocado o interesse em conhecê-la, bem como a sua escola e a sua professora. Foi perguntado para todas as crianças se poderiam ajudar, e estas concordaram. Nesta atividade, foi solicitado um desenho livre, a escrita sobre o mesmo e leitura da produção escrita. A sessão era finalizada com um jogo.

As sessões lúdicas permitiram o estabelecimento do primeiro contato com as crianças antes da entrevista, bem como possibilitaram-nos a realização da sondagem da leitura e da escrita (Marturano, 1999). Para a realização de tal sessão, foram fornecidos materiais de atividades pedagógicas para as crianças, como caixa de lápis de cor, canetas hidrográficas e giz de cera (cada uma das caixas com doze opções de tonalidades), cola colorida com seis opções, folhas de papel sulfite, folhas pautadas, dois lápis pretos nº 2 sem ponta, apontador, borracha e tabuleiros de jogos (jogo da velha, tria, damas, a escolher pela criança).

No segundo encontro, foram realizadas as entrevistas com as crianças e com os pais ou responsáveis.

No terceiro e último encontro, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar nas crianças. Neste momento, foi colocado para cada uma das crianças o objetivo do teste:

> "(nome da criança), *eu estou aqui para que possamos fazer alguns exercícios parecidos com os que você faz lá na escola. São exercícios que foram feitos para alunos de diferentes idades, que estão estudando da 1ª à 6ª série do Ensino Fundamental. Assim, pode ser que alguns exercícios você já tenha estudado, outros talvez você ainda não estudou ou você não conhece. Mas eu gostaria que você tentasse fazer com atenção todos os que você conseguir, da melhor forma possível. Os exercícios são divididos em três partes e eu vou explicar o que deve ser feito antes de começarmos cada uma delas".*

As instruções específicas para cada um dos subtestes (Escrita, Aritmética e Leitura) eram fornecidas à medida que a criança avançava de uma fase para outra.

Das quatorze famílias participantes da pesquisa, apenas uma mãe não permitiu que as entrevistas e a sessão lúdica fossem gravadas.

Para o contato com as professoras, foram solicitadas informações na secretaria da escola. Após a permissão da visita, foram apresentados os objetivos e a metodologia empregada na pesquisa, o critério de seleção dos alunos e os instrumentos. Após os consentimentos, foram agendadas as entrevistas nas residências das professoras. Estas totalizaram dois encontros com Ana e três encontros com Dalva, que duraram em média uma hora e meia cada uma. As entrevistas com as professoras foram gravadas após a permissão.

3.5. Procedimento de análise dos dados

Serão apresentadas as propostas de análises das entrevistas com as professoras, pais e crianças.

3.5.1.Proposta de análise dos relatos das professoras

Os relatos das professoras foram gravados em fitas K 7, transcritos e digitados integralmente.

O estudo dos relatos permitiu a elaboração de dois eixos de análise. O primeiro se refere ao levantamento de *recursos e condições adversas do trabalho docente,* divididos em oito blocos:

1) Organização do Contexto de aula; 2) Incentivo à participação do aluno; 3) Estratégias para favorecer a aprendizagem: a) Conteúdo e materiais; b) Fatores motivacionais; c) Manejo de sala de aula; d) Envolvimento do contexto familiar; 4) Estratégias de Disciplina; 5) Uso da linguagem; 6) Período de Adaptação; 7) Estratégias de Correção e 8) Estratégias de Avaliação.

O Bloco 1 – Organização do Contexto de aula contemplou questões referentes a relatos que evidenciassem atitude 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 também são investigadas.

Bloco 1	
Organização do Contexto de aula.	
Recursos	Condições Adversas
	A.1.1.Dificuldade para articular teoria e prática (Guarnieri, 2003; Perez, 2004): Relatos que evidenciam a dificuldade para decidir o que é importante para ser ensinado.
R.1.2.Explicita a importância do conhecimento para a vida extra escolar (Cunha, 1999; Del Prette, et al, 1998; Franchi, 1999; Manteiga, 1998; Mello, 1995; Monteiro, 2000): Relatos que indicam a preocupação da professora em conscientizar os alunos da importância de aprenderem, destacando o conteúdo para a vida extra escolar.	A.1.2.Ação pedagógica pautada no cumprimento da transmissão dos conteúdos escolares (Perez, 2004): Relatos evidenciam o exercício da prática pedagógica voltada para a transmissão estreita dos conteúdos e não na importância ou significado dos conteúdos para os educandos.
R.1.3.Planejamento das atividades: Relatos indicam a organização dos conteúdos a serem tratados em sala de aula.	A.1.3.Ausência de planejamento (Guarnieri, 1996; Manteiga, 1998; Perez, 2004): Relatos indicam a falta de sistematização dos conteúdos.
R.1.4.Localiza historicamente o conteúdo (Cunha, 1999): Relato faz referência à preocupação da professora em explicar como o conhecimento foi construído, valorizando o grupo social que se deteve a tal tarefa.	
R.1.5.Estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber (Cunha, 1999): Relatos indicativos da capacidade da professora de relacionar o conteúdo em pauta com outras áreas do saber, permitindo a compreensão do conhecimento como um todo.	
R.1.6.Destaca questões fundamentais do conteúdo (Cunha, 1999): Quando a professora relata o uso de expressões que levam o aluno à percepção do significado do conteúdo ou quando explicita o que é mais importante.	
R.1.7.Apresenta ou escreve o roteiro da aula (Cunha, 1999): Relato indica que a professora oferece uma visão sincrética da aula.	
R.1.8.Referencia materiais de consulta (Cunha, 1999): Relatos que evidenciam sugestões da professora de obras e autores que aprofundam determinado conhecimento.	
	A.1.4.Falta de articulação entre as explicações e as respostas dos alunos (Perez, 2004): Relatos indicam a dificuldade em conciliar as explicações com as respostas dos alunos.
	A.1.5.Baixo estímulo ao desenvolvimento de atividades de pesquisa (Cunha, 1999): Relato sinaliza o pouco estímulo oferecido ao aluno para fazer as suas próprias pesquisas.

O Bloco 2 – 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. Este bloco 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.

Bloco 2	
Incentivo à participação do aluno.	
Recursos	Condições Adversas
R.2.1.Provoca o aluno para propor as próprias perguntas (Cunha, 1999; Monteiro, 2000): Quando o relato indica que a professora instiga o aluno a fazer questionamentos.	A.2.1.Falta de incentivo à participação dos alunos (Perez, 2004): Relatos deixam transparecer a prática pedagógica voltada para a não valorização dos esforços do aluno, com atitudes que privilegiam o fortalecimento do quadro de defasagem de conteúdo do aluno, sem contribuição para a amenização das dificuldades ao longo do ano letivo.
R.2.2.Valoriza o diálogo (Buarque, 1990; Carmo e Chaves, 2001; Cunha, 1999; Franchi, 1999; Mello, 1995; Monteiro, 2000;): Relatos que indicam a valorização do diálogo, da interação social, da autonomia grupal e da permissão de comentários e sugestões dos alunos.	
R.2.3.Usa palavras de reforço positivo (Cunha, 1999; Manteiga, 1998; Monteiro, 2000; Sipavicius, 1992; Souza, 2002): Quando os relatos indicam o uso de expressões que atuam como reforçadores positivos, incentivando os alunos à participarem da aula.	A.2.2.Dificuldade para motivar os alunos (Cunha, 1999): Relatos indicativos de dificuldade para motivar os alunos a participarem das aulas.
R.2.4.Aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula (Buarque, 1990; Carmo e Chaves, 2001; Cunha, 1999; Del Prette, et al, 1998): Relatos indicativos de que a professora aproveita as respostas das crianças e, a partir delas, dirige perguntas à turma, determinando diretrizes flexíveis de trabalho na classe.	
R.2.5.Ouve as experiências cotidianas dos alunos (Buarque, 1990; Caldeira, 1995; Cunha, 1999; Mello, 1995; Souza e Silva, 1993): Quando a professora evidencia uma prática voltada para o trabalho multidisciplinar, preocupando-se em extrair das respostas dos alunos um significado próximo à realidade deles, esgotando, com o próprio grupo, as alternativas que este pode oferecer, integrando assim o conteúdo escolar aos saberes da criança e ao seu contexto sócio-familiar.	

O Bloco 3 – Estratégias para favorecer a aprendizagem incluiu os relatos docentes divididos em quatro itens: A) *Conteúdo e materiais* diz respeito ao ensino do conteúdo e ao uso de materiais, 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* refere-se aos meios utilizados para motivar os alunos, mediante discursos que sinalizam o trabalho com a auto-estima, 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.

Bloco 3	
Estratégias para favorecer a aprendizagem.	
A) conteúdo e materiais	
Recursos	Condições Adversas
R.3.a.1.Esforço para tornar a linguagem acadêmica acessível: Relatos que evidenciam o esforço da professora para: a) clarear conceitos; b)uso de analogias; c) relação entre causa e efeito; d) uso de exemplos; e) uso da pesquisa (Cunha, 1999).	
R.3.a.2.Adequação do ensino às necessidades dos alunos (Caldas e Hubner, 2001; Franchi, 1999; Perez, 2004): Relatos que evidenciam o oferecimento do mesmo encaminhamento da professora aos alunos, respeitando a diversidade de ritmos, interesses e desempenhos.	A.3.a.1.Falta de adequação do conteúdo à realidade escolar do aluno (Monteiro, 2000; Perez, 2004): Relatos indicam o distanciamento do contexto escolar à realidade do aluno, refletido em práticas pedagógicas com modelos e valores pré-definidos e sem a preparação de um conteúdo compatível com a realidade do aluno.
R.3.a.3.Plano de ensino flexível: Relatos evidenciam que houve adequação e modificação do plano de ensino para atender a dinâmica da sala de aula.	A.3.a.2.Plano de ensino inflexível (Buarque, 1990; Perez, 2004): Relatos deixam transparecer que não houve a modificação do plano de ensino para o atendimento das particularidades do aluno.
R.3.a.4. Uso de material concreto ou estratégias lúdicas (Buarque, 1990; Caldas e Hubner, 2001; Franchi, 1999; Manteiga, 1998; Monteiro, 2000; Perez, 2004; Sipavicius, 1992): Relatos indicativos de que a professora faz uso de vários materiais em diversas situações, desenvolvendo atividades de modo diferente.	
R.3.a.5.Novas explicações, reencaminhamento de exercícios, retomada das instruções para atividades (Monteiro, 2000): Relatos demonstram a preocupação da professora em auxiliar o aluno a superar a impossibilidade ou a incapacidade momentânea de realizar uma atividade.	
R.3.a.6. Prática de escriba (Franchi, 1999; Monteiro, 2000): Relatos que evidenciam a atuação da professora como escriba das crianças, escrevendo palavras ainda não aprendidas.	
B) fatores motivacionais	
R.3.b.1.Trabalho com a auto-estima (Carmo e Chaves, 2001): Relatos demonstram a preocupação da professora em desenvolver atividades para resgatar a identidade do aluno.	A.3.b.1.Ênfase nas dificuldades (Monteiro, 2000; Perez, 2004): Relato evidenciam que os problemas e as limitações apresentados pelos alunos são reforçados, com descrições da professora sobre os erros e com a confirmação de experiências das professoras anteriores.
R.3.b.2.Crença no potencial do aluno: Relatos sinalizam a expectativa positiva da professora quanto ao desempenho escolar do aluno.	A.3.b.2.Descrença no potencial do aluno (Patto, 1990; Rosenthal et al, 1993): Relatos indicam a expectativa negativa da professora quanto ao desempenho escolar do aluno.
R.3.b.3.Estimula a divergência e a criatividade (Cunha, 1999): Relatos sinalizam a preocupação em estabelecer a reflexão de conceitos nos alunos.	
R.3.b.4.Preocupa-se em instalar a dúvida (Cunha, 1999): Relato fazem referências ao esforço da professora em instaurar o questionamento de	

verdades em sala de aula.	
R.3.b.5.Consideração pela produção do aluno: Relatos evidenciam o respeito pelas respostas fornecidas pelos alunos nas atividades propostas.	A.3.b.3.Desconsideração da produção do aluno (Buarque, 1990; Del Prette et al, 1998): Relatos deixam transparecer a exigência de um modelo padrão de resposta a determinados exercícios.
R.3.b.6.Interesse e preocupação com a satisfação do aluno ante a experiência escolar (Caldas e Hubner, 2001; Dubet, 1997): Relatos indicativos da manifestação positiva da professora quanto à experiência de êxito do aluno frente ao seu desempenho.	
R.3.b.7.Interesse pelas preferências dos alunos: Relatos indicam a prática pedagógica voltada para o conhecimento das preferências dos alunos.	
C)manejo de sala de aula	
R.3.c.1.Atenção diferenciada para alunos com dificuldades (Monteiro, 2000): Relatos indicam a preocupação da professora em dispensar maior atenção aos alunos que estão apresentando dificuldades de aprendizagem.	A.3.c.1.Diferenciação de níveis de desempenho (Monteiro, 2000; Perez, 2004): Relatos referem à dificuldade da professora em lidar com a heterogeneidade dos alunos, separando-os por níveis de desempenho: fortes e fracos.
R.3.c.2.Auxílio entre os colegas (Franchi, 1999; Mello, 1995; Monteiro, 2000): Quando a professora incentiva o colega a levar o caderno com as atividades realizadas em sala para a criança ausente fazer em casa, a ajuda mútua entre os colegas da classe, permitindo agrupamentos.	A.3.c.2.Atividades diferenciadas (Monteiro, 2000): Relatos indicam o oferecimento de atividade diferenciada para os alunos que terminam mais rápido as atividades propostas.
R.3.c.3.Participação da professora (Del Prette, et al, 1998): Relatos que sinalizam a participação da professora em atividades junto com os alunos.	
R.3.c.4.Controla tempo de execução da atividade (Del Prette, et al, 1998; Zóboli, 1995): Relatos que indicam a estratégia da professora em cronometrar o tempo para a realização das atividades.	
R.3.c.5.Manuseio do material da atividade (Linhares; Marturano, 1994): Relatos que indicam a recomendação do manuseio do material escolar.	
R.3.c.6.Exploração das diferenças entre os alunos (Carmo e Chaves, 2001): Relatos indicativos da prática docente voltada para formação de grupos de trabalhos com alunos de diferentes níveis.	
R.3.c.7.Remanejamento físico da sala de aula: Relatos sinalizam a mudança de alunos das carteiras, seja por problema de indisciplina ou como estratégia para a efetivação de atividades pedagógicas.	
R.3.c.8. Movimenta-se no espaço de ensino (Cunha, 1999; Del Prette, et al, 1998): Relatos que indicam que a professora passeia pela sala de aula, não se mantendo em uma determinada posição ou em um determinado espaço da sala, estimulando e supervisionando os alunos.	
D)envolvimento do contexto familiar	
R.3.d.1.Solicitação de intervenção dos pais (Monteiro, 2000; Sigolo; Lollato, 2001): Relatos que indicam a preocupação da professora em procurar os	A.3.d.1.Distanciamento da realidade do aluno (Paro, 2000; Perez, 2004): Relatos evidenciam o desconhecimento da realidade da família dos alunos.

pais, estimulando-os a incentivar a mudança de comportamento dos filhos e a acompanhar sua vida escolar.	
R.3.d.2.Oferecimento de suporte aos pais: Relatos evidenciam a disponibilidade da professora para atender e ouvir os pais.	

O Bloco 4 – Período de Adaptação contemplou os depoimentos das docentes que sinalizam a preocupação em informar as crianças sobre o significado de suas ações. Este bloco ainda procurou pistas, mediante o discurso, do uso de avaliação diagnóstica e de palavras de abertura no início do ano letivo, bem como se houve mais de uma troca de professoras na mesma série.

Bloco 4	
Período de Adaptação.	
Recursos	Condições Adversas
R.4.1.Informar às crianças o significado das suas ações (Monteiro, 2000): Relatos indicativos da estratégia docente de estimular a apropriação das idéias e da adaptação consciente dos alunos.	
R.4.2.Avaliação diagnóstica (Carmo e Chaves, 2001; Monteiro, 2000): Relatos que evidenciam o interesse da professora em obter dados sobre as concepções das crianças e informações sobre o nível de leitura e de escrita.	
R.4.3.Estratégia no primeiro dia de aula (Monteiro, 2000): Relatos que demonstram a utilização de palavras de abertura da professora, apresentando-se e envolvendo os alunos.	
	A.4.1.Instabilidade na relação professor-alunos: troca de professoras (Escolano, 2004): Relatos sinalizam que houve freqüentes trocas de professoras durante o ano letivo.

O Bloco 5 – 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.

Bloco 5	
Uso da linguagem.	
Recursos	Condições Adversas
R.5.1.Tem clareza nas explicações (Cunha, 1999; Monteiro, 2000): Relatos que evidenciam o uso de terminologia adequada durante as explicações.	
R.5.2.Uso de pausas e silêncios (Cunha, 1999): Quando a professora relata a utilização de ênfases para a exteriorização do significado que dá às palavras.	
R.5.3.Senso de humor no trato com os alunos (Cunha, 1999; Franchi, 1999; Mello, 1995): Relatos que indicam o uso de frases humorísticas da professora com os alunos em diversas situações.	
R.5.4.Ler ou contar histórias diariamente (Monteiro, 2000): Quando a professora evidencia a preocupação em incentivar o hábito da leitura e da interpretação de textos entre os alunos.	
	A.5.1.Comparação de desempenho (Perez, 2004): Relatos que fazem referência à utilização de comparação de desempenho entre o aluno com dificuldade e o modelo ideal de aluno inteligente, interessado e preparado.
	A.5.2.Recompensa (Linhares; Marturano, 1994; Monteiro, 2000): Relatos indicam o uso de recompensas materiais ou verbais como estratégia de incentivo ao esforço do aluno.

O Bloco 6 – Estratégias de disciplina agrupou relatos sobre práticas docentes preocupadas com o uso de explicações, orientações e negociações em sala de aula. O Bloco 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.

Bloco 6	
Estratégias de Disciplina.	
Recursos	Condições Adversas
R.4.1.Uso de explicações (Marturano, 1988; Sipavicius, 1992): Quando os relatos indicam que a professora procura explicar qual o comportamento é o adequado e as explicações sobre os erros.	A.4.1.Uso de punição (Caldas e Hubner, 2001; Perez, 2004; Sipavicius, 1992; Souza, 2002): Quando os relatos evidenciam o uso de punição como não deixar sair na hora do recreio, não deixar freqüentar a aula de Educação Física ou não deixar visitar a sala de informática.
R.4.2.Orientação (Dubet, 1997; Linhares e Marturano, 1994): Quando os relatos evidenciam a preocupação da professora em estabelecer ordens quanto às regras de conduta em sala de aula, objetivando a conquista da disciplina.	A.4.2.Repreensão verbal (Sipavicius, 1992; Linhares, Marturano, 1988; Marturano, 1994; Souza, 2002): Relatos indicam o uso de repreensão verbal como estratégia para alcançar a disciplina em sala de aula.
R.4.3.Negociação (Caldeira, 1995; Monteiro, 2000): Relatos que sinalizam a estruturação de um conjunto de regras construídas, que permite a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem, estimulando a argumentação, e do direito de voz.	A.4.3.Falta de negociação (Monteiro, 2000): Relatos deixam transparecer a falta de esclarecimento aos alunos a respeito do significado da existência e da necessidade de aplicação de determinadas regras; ênfase no que não pode fazer.
	A.4.4.Apelo à emoção (Souza, 2002): Relatos evidenciam o uso da autoridade (figura da professora/ adulta) via apelo à emoção (coação, dependência afetiva do adulto), como forma de desaprovar os alunos.
	A.4.5. Ameaças (Caldas e Hubner, 2001; Linhares, Marturano, 1994; Monteiro, 2000; Perez, 2004 Sipavicius, 1992; Souza, 2002): Relatos demonstram o uso de ameaças (como por exemplo, a transferência para uma outra classe) em decorrência de comportamentos indisciplinados ou problemas com assimilação de novos conteúdos.

O Bloco 7 – Estratégia 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. Este Bloco 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.

Bloco 7	
Estratégia de Correção.	
Recursos	Condições Adversas
R.7.1.Importância dos alunos corrigirem os exercícios (Zóboli, 1995): Relatos indicativos da preocupação da professora em estimular a autocorreção entre os alunos.	A.7.1.Na lousa pelos mesmos alunos (Perez, 2004): Relatos sinalizam que as correções das atividades são feitas na lousa sempre pelos mesmos alunos.
R.7.2.Preocupação em oferecer condições para que o aluno chegue na resposta adequada (Linhares; Marturano, 1994; Manteiga, 1998; Zóboli, 1995): Quando a professora demonstra uma prática voltada para a indicação do erro, explicando a forma correta e sugerindo a escrita correta, evidenciando assim um acompanhamento constante do desempenho.	
R.7.3.Uso de feedback (Cunha, 1999; Dubet, 1997; Linhares; Marturano, 1994; Manteiga, 1998; Monteiro, 2000; Sipavicius, 1992 e Souza, 2002): Relatos que indicam a utilização do reforço positivo, do elogio, do crédito no potencial e do reconhecimento do progresso e do esforço do aluno.	A.7.2. Acentuação do erro (Manteiga, 1998; Perez, 2004): Relatos indicam que as vistorias nos cadernos ocasionam demarcações das condutas negativas e ações que acentuam o erro.
	A.7.3.Na mesa da professora (Manteiga, 1998): Relatos evidenciam que apenas o aluno vai até a mesa da professora para a correção dos cadernos.

O Bloco 8 – Estratégias de Avaliação agrupou os discursos sobre práticas voltadas para a orientação, o atendimento aos alunos com dificuldades e a reavaliação da própria atuação. O Bloco diz respeito ainda aos depoimentos de atitudes tradicionais e aleatórias de avaliação, que não apresentam critérios ou justificativas ante ao processo.

Bloco 8	
Estratégias de Avaliação.	
Recursos	Condições Adversas
R.8.1.Orientação ao aluno quanto à adequação da atividade ao seu desempenho (Monteiro, 2000): Relatos indicativos de que a professora orienta os alunos a pularem as atividades (quando o aluno apresenta pré-requisito para continuar).	A.8.1.Tradicional/formal (Monteiro, 2000): Relatos deixam transparecer a preferência da avaliação tradicional, com prevalência dos resultados sobre o processo de construção do conhecimento pelo aluno.
R.8.2.Orientação aos alunos quanto ao seu próprio trabalho (desempenho) (Monteiro, 2000): Quando a professora evidencia a preocupação quanto à inspeção do caderno (adequação, capricho e coerência) e da atividade.	A.8.2. Aleatória (Perez, 2004): Relatos evidenciam a prática de avaliar sem critério ou justificativa.
R.8.3.Reavaliação da prática pedagógica (Mello, 1995): Relatos que sinalizam a reavaliação de sua prática pedagógica.	
R.8.4.Atendimento ao aluno com dificuldade (Manteiga, 1998; Mello, 1995): Relatos indicativos da possibilidade de oferecer um atendimento específico ao aluno com dificuldade.	

O segundo eixo de análise corresponde ao levantamento das *concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar* referente aos seguintes blocos: 9) Concepções de Avaliação; 10.a) Concepções de desempenho escolar centrado no sistema escolar; 10.b) Concepções de desempenho escolar centrado no professor; 10.c) Concepções de desempenho escolar centrado no aluno e 10.d) Concepções de desempenho escolar centrado na família.

O Bloco 9 – Concepções de Avaliação contemplou 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.

Bloco 9	
Concepções de Avaliação	
Concepções que refletem sucesso	Concepções que refletem fracasso
9.a.1.Ênfase no processo: Quando os relatos deixam transparecer que a professora considera a participação e os esforços dos alunos durante as atividades.	9.b.1.Ênfase nos resultados (Monteiro, 2000): Quando os relatos indicam o uso constante de práticas avaliativas, preocupando-se apenas com os resultados e não com os esforços do aluno durante o processo.
9.a.2.Revisão do processo (Perez, 2004): Relatos que sinalizam a concepção da professora de que a avaliação deve estar voltada para a transmissão crítica de conhecimentos significativos para a formação e desenvolvimento do educando.	9.b.2.Dificuldade quanto ao processo avaliativo (Cunha, 1999): Relatos sinalizam a dificuldade da professora para avaliar, para definir parâmetros de avaliação.
9.a.3.Auto-avaliação discente (Barreto, 1993): Relatos que sinalizam a concepção da avaliação como um instrumento que pode despertar no aluno a preocupação com a avaliação do seu próprio desempenho.	
9.a.4.Função mediadora (Rodrigues, 1992): Relatos que indicam a função mediadora entre o aluno e a reconstrução do conhecimento.	
9.a.5.Programação das atividades (Mello, 1995): Quando a professora argumenta que seria um instrumento que possibilita um norte para a programação das atividades.	
9.a.6.Observação e detecção de erros (Barreto, 1993): Quando os relatos indicam que a professora concebe a avaliação como instrumento para observar e detectar os erros dos alunos.	
9.a.7.Auxílio da prática docente: Relatos evidenciam que a avaliação seria um instrumento de auxílio aos alunos.	

O Bloco 10 resgatou concepções das professoras de desempenho escolar centradas no sistema escolar, no professor, no aluno e na família. Assim, o bloco permitiu, quanto ao sistema escolar, verificar no discurso das docentes a presença de concepções que refletem sucesso tais como a freqüência 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.

Quanto às concepções de desempenho centradas no professor, estas 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.

As concepções centradas nos alunos permitem 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.

Quanto à família, as concepções que refletem sucesso estão direcionadas ao interesse pela vida escolar do filho bem como às condições sócio-econômicas favoráveis. A ausência dessas condições está relacionada com o fracasso escolar.

Bloco 10	
Concepções de desempenho escolar	
A) centrado no sistema escolar	
Concepções que refletem sucesso	Concepções que refletem fracasso
10.a.1.Freqüência à pré-escolar (Escolano, 2004; Gama, et al, 1991; Gama e Jesus, 1994; Ferreira, 2005; Sá, 1984): Relatos que sinalizam a relação entre sucesso escolar e a freqüência à pré-escola.	10.a.7.Não ter cursado a pré-escola (Sá, 1984; Gama, et al, 1991; Gama e Jesus, 1994; Ferreira, 2005): Associação entre fracasso escolar e o fato de não ter cursado a pré-escola.
10.a.2.Condições físicas e instalações da escola (Gama e Jesus, 1994): Relatos evidenciam que o sucesso escolar tem relação com as condições físicas e instalações da escola.	10.a.8.Precariedade de recursos na escola (Gama e Jesus, 1994; Monteiro, 2000): Relatos evidenciam que a concepção do fracasso escolar está relacionada com as más condições físicas e instalações da escola.
10.a.3.Baixo nível de exigência (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicativos de que o sucesso escolar está relacionado com o nível baixo de exigência do desempenho escolar.	10.a.9.Alto nível de exigência (Gama e Jesus, 1994): Relatos sinalizam a proximidade entre a concepção do fracasso escolar com o nível alto do trabalho escolar.
10.a.4.Recursos humanos da escola: Relatos sinalizam que o sucesso escolar está relacionado com o apoio oferecido pela equipe de recursos humanos da escola ao professor.	10.a.10.Burocratização do sistema: Relatos evidenciam que o fracasso escolar está associado com a imposição da forma tradicional de avaliação.
10.a.5.Reforço escolar: Relatos demonstram a correspondência entre o desempenho escolar e o reforço escolar paralelo, no decorrer do ano letivo.	10.a.11.Reforço escolar: Relatos sinalizam a associação entre fracasso escolar e o reforço escolar paliativo, oferecido no final do ano letivo.
10.a.6.Organização da escola: Relatos indicam a associação entre o desempenho escolar e a distribuição de recursos materiais para os alunos carentes.	10.a.12.Organização da escola: Relatos sinalizam a falha no sistema de fiscalização dos recursos materiais disponibilizados aos alunos carentes.
	10.a.13.Práticas docentes anteriores (Oliveira, 2003): Relatos deixam transparecer a atribuição de fracasso escolar à práticas docentes de professoras de séries anteriores.
B) centrado no professor	
10.b.1.Habilidade para ensinar: (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicativos de que o sucesso escolar está associado à habilidade para ensinar.	10.b.10.Falta de habilidade para ensinar (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicam que a concepção do fracasso está associada à falta de habilidade para ensinar.
10.b.2.Oferecimento do apoio necessário (Gama e Jesus, 1994): Relatos sinalizam a proximidade entre o sucesso escolar e o apoio dado pelo professor.	10.b.11.Falta de apoio (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicativos de que a concepção do fracasso escolar está relacionada à falta de apoio dado pelo professor.
10.b.3.Habilidade para se relacionar com os alunos (Gama e Jesus, 1994): Relatos que sinalizam que o sucesso escolar está relacionado com a habilidade do professor para se relacionar com os alunos.	10.b.12.Falta de habilidade para se relacionar com os alunos (Gama e Jesus, 1994): Relatos sinalizam que a concepção do fracasso escolar está relacionada à falta de habilidade do professor para se relacionar com os alunos.
10.b.4.Identificação com o trabalho docente (Cunha, 1999; Manteiga, 1998): Relatos evidenciam que a professora gosta de lecionar.	10.b.13.Inadequação do material didático (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicam que a concepção do fracasso escolar está associada à inadequação do material didático.
10.b.5.Prática docente bem sucedida (Carmo e Chaves, 2001): Relatos que se referem à inter-relação de saberes teóricos e saberes construídos	10.b.14.Descrença na função da escola (Perez, 2004): Relatos evidenciam a descrença no papel da escola na formação dos alunos.

ao longo da prática docente.	
10.b.6.Reflexão sobre a prática (Dias da Silva, 1992, 1994; Manteiga, 1998): Relatos evidenciam a reparação das dificuldades da professora ante o processo ensino-aprendizagem.	
10.b.7.Adequação do material didático (Gama e Jesus, 1994): Relatos sinalizam que a concepção de sucesso escolar está relacionada à adequação do material didático.	
10.b.8.Crítica quanto ao processo de progressão continuada: Relatos evidenciam a crítica ao processo de progressão continuada, quanto aos meios de implantação do sistema e às desvantagens que pode trazer ao aluno.	
10.b.9.Observação do aspecto psicológico do aluno: Relatos indicam a habilidade de observação dos aspectos psicológicos dos alunos.	
C) centrado no aluno	
10.c.1.Esforço/interesse (Gama e Jesus, 1994): Relatos evidenciam que o sucesso escolar depende do esforço e do interesse do aluno.	10.c.5.Falta de esforço/interesse (Gama e Jesus, 1994): Relatos demonstram que a concepção do fracasso escolar está atrelada à falta de esforço do aluno.
10.c.2.Capacidade intelectual (Gama e Jesus, 1994): Relatos se aproximam da idéia de que o sucesso escolar tem relação com a capacidade intelectual do aluno.	10.c.6.Baixo nível intelectual (Gama e Jesus, 1994; Mazzotti, 2003; Oliveira, 2003; Perez, 2004): Relatos sinalizam a atribuição de fracasso escolar ao baixo nível intelectual do aluno (incapacidades orgânicas, emocionais ou cognitivas).
10.c.3.Autoconfiança (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicativos de que o sucesso escolar está relacionado com a autoconfiança do aluno.	10.c.7.Falta de autoconfiança (Gama e Jesus, 1994): Relatos sinalizam que a concepção do fracasso escolar está ligada à falta de autoconfiança do aluno.
10.c.4.Maturidade psicológica: Relatos indicam que a concepção de sucesso escolar está relacionada à maturidade psicológica do aluno.	10.c.8.Exterior à capacidade do aluno (Perez, 2004): Relatos indicam que a concepção de acerto está relacionada à sorte, à ajuda ou à cópia do livro ou do caderno de um amigo.
	10.c.9.Centrado na indisciplina do aluno (Oliveira, 2003; Perez, 2004): Concepções de erro e de fracasso estão associadas à indisciplina.
	10.c.10.Imaturidade psicológica (Oliveira, 2003): Relatos sinalizam que a concepção de fracasso escolar está relacionada à imaturidade psicológica do aluno.
D) centrado na família	
10.d.1.Interesse pela vida escolar do filho (Gama e Jesus, 1994): Relatos que indicam a associação entre sucesso escolar e o interesse pela vida escolar do filho.	10.d.3.Não oferecimento de auxílio ao filho (Gama e Jesus, 1994; Mazzotti, 2003; Perez, 2004; Oliveira, 2003): Quando a concepção do fracasso escolar está associada à falta de investimento da família, quanto ao apoio escolar e aos cuidados básicos dos filhos.
10.d.2.Condições sócio-econômicas favoráveis (Gama e Jesus, 1994): Relatos indicam que a concepção do sucesso escolar está associado às condições sócio-econômicas da família.	10.d.4.Condições sócio-econômicas desfavoráveis (Gama e Jesus, 1994): Relatos evidenciam que a concepção de fracasso escolar está ligada às condições sócio-econômicas da família.

3.5.2. Proposta de Análise dos relatos e do desempenho acadêmico das crianças

O relato das crianças foram gravados em fitas K 7, transcritos e digitados integralmente. Mediante o estudo dos relatos, obtivemos informações que permitiram a estruturação de um grupo de *concepções positivas e negativas da criança sobre o ambiente escolar* quanto a: 1) Concepções sobre a Escola, 2) Concepções sobre a Professora e 3) Concepções sobre o Desempenho Acadêmico.

O Bloco 1 – Concepções sobre a Escola agrupou relatos referentes às opiniões positivas das crianças sobre a dimensão física e comportamental 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.

Bloco 1	
Concepções sobre a Escola	
Concepções Positivas	Concepções Negativas
Dimensão física e comportamental do ambiente escolar (Chaves, Barbosa, 1998; Sirino, Cunha, 2002; Reis, 2002): Relatos indicam uma representação da escola associada às áreas de lazer propícias para brincadeiras e conversas.	Objeto de Temor (Sirino, Cunha, 2002): Relatos indicativos de que a escola está associada a sentimentos de vergonha, medo de ser humilhado e de errar ou de não conseguir realizar as atividades propostas.
Importância da instituição (Reis, 2002): Relatos evidenciam a consciência sobre a função desempenhada pela escola: ensinar (ler, escrever, fazer cálculo, desenhar, pintar).	Sentimento de injustiça (Sirino, Cunha, 2002): Relatos evidenciam que a escola está associada a uma história marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito à subjetividade e ao saber do aluno.
Sugestões de mudanças (Reis, 2002): Relatos sugerem mudanças físicas associadas ao cuidado e à preservação da escola (como reformas de quadra, pátio e limpeza dos ambientes).	Brincar como forma de recusa (Sirino, Cunha, 2002): Relatos indicativos de que as brincadeiras na escola podem ser estratégias de recusa às normas estabelecidas pela professora.
Sugestões para melhor utilização dos ambientes (Reis, 2002): Relatos evidenciam sugestões para melhor utilização dos pátios e das quadras para brincadeiras ou jogos.	Brincar como forma de fuga (Sirino, Cunha, 2002): Relatos indicativos de que as brincadeiras na escola podem ser uma forma de fuga diante das dificuldades de aprendizagem.
Sugestões para merenda (Reis, 2002): Relatos demonstram o desejo de melhorias na merenda.	Conflitos nos relacionamentos (Reis, 2002): Relatos sinalizam relacionamentos conflituosos com os colegas de classe.
Recursos financeiros (Reis, 2002): Relatos sinalizam a percepção de necessidade de verbas para a escola.	
Respeito ao espaço da sala de aula (Reis, 2002): Relatos indicam que a sala de aula é um espaço para ser conservado e arrumado.	

O Bloco 2 – Concepções sobre a Professora contemplou depoimentos sobre o que as crianças pensam da competência profissional da docente, bem como sobre como ela trata os alunos. Resgatou 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.

<table>
<tr><td colspan="2">Bloco 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Concepções sobre a Professora</td></tr>
<tr><td>Concepções Positivas</td><td>Concepções Negativas</td></tr>
<tr><td>Competência na função profissional (Chaves, Barbosa, 1998): Relatos indicam as eficiências nas práticas dos professores, durante o cumprimento de suas funções.</td><td>Deficiências no cumprimento de sua função (Chaves, Barbosa, 1998): Relatos indicam as deficiências nas práticas dos professores, durante o cumprimento de suas funções, tais como falta de explicação, falta de comparecimento à escola e realização de atividades não concernentes à sala de aula.</td></tr>
<tr><td>Amabilidade da professora (Chaves, Barbosa, 1998; Reis, 2002): Quando os relatos evidenciam que a professora elogia o aluno ou é receptiva para conversas.</td><td>Ausência de crença da professora (Chaves, Barbosa, 1998): Quando os relatos evidenciam que a professora apresenta descrença no potencial do aluno.</td></tr>
<tr><td></td><td>Ausência de amabilidade da professora (Chaves, Barbosa, 1998; Reis, 2002): Quando os relatos evidenciam que a professora é pouco receptiva para conversas.</td></tr>
<tr><td></td><td>Atitudes disciplinares coercitivas e punitivas (Caldas, Hübner, 2001; Chaves, Barbosa, 1998; Sirino, Cunha, 2002; Reis, 2002): Relatos evidenciam que a professora demonstra práticas disciplinares fundamentadas em ações coercitivas e punitivas.</td></tr>
<tr><td></td><td>Insucesso escolar (Neves, Almeida, 2002): Relatos sinalizam que as causas de insucesso escolar estão relacionadas com a prática do professor.</td></tr>
</table>

O Bloco 3 - Concepções sobre o Desempenho Acadêmico agrupou 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.

Bloco 3	
Concepções sobre o Desempenho Acadêmico	
Concepções Positivas	Concepções Negativas
Cumprimento do período escolar (Chaves, Barbosa, 1998; Perez, 2004): Quando os relatos evidenciam que os alunos concebem a necessidade de completar os estudos como importante para um futuro bem sucedido.	Situações partilhadas em sala de aula (Reis, 2002): Quando os relatos sinalizam a escassez de construção do sentido e do significado das situações desenvolvidas em sala de aula.
Valorização das atividades escolares (Chaves, Barbosa, 1998): Relatos sinalizam que os alunos valorizam o ato de estudar e o aprendizado.	Ausência do lúdico (Reis, 2002): Relatos sinalizam a ausência do lúdico enquanto recurso pedagógico para o desenvolvimento e aprendizagem.
Preferências pelas atividades de ensino (Reis, 2002): Relatos indicam que as atividades preferidas estão relacionadas com as que são mais comumente apresentadas pelas professoras.	Aprendizagem de conteúdos novos (Perez): Relatos indicam a dificuldade para aprender conteúdos novos.
Assimilação/familiaridade com as atividades escolares (Chaves, Barbosa, 1998): Quando os relatos indicam a associação entre o sucesso escolar e o hábito de estudar.	Insucesso escolar centrado no aluno (Medeiros, Loureiro, Linhares, Marturano, 2000; Neves, Ameida, 1996; Perez, 2004): Relatos são indicativos de que a causa de insucesso escolar está relacionada às incapacidades do próprio aluno (falta de esforço).
Alternativas para a motivação (Caldas, Hübner, 2001): Relatos evidenciam a busca de solução para o problema da falta de motivação em sala de aula, tais como a diversificação e a adequação na metodologia de ensino e nas propostas de atividades.	Insucesso escolar centrado na ausência de auxílio externo (Mayer, Koller, 2001): Quando os relatos evidenciam que as causas de fracasso escolar estão relacionadas à ausência de auxílio do professor.
Sucesso escolar centrado no aluno (Mayer, Koller, 2001; Perez, 2004): Relatos sinalizam que a concepção de sucesso escolar está relacionada à habilidade e ao esforço do próprio aluno.	

O desempenho acadêmico das crianças será analisando mediante os resultados obtidos com o Teste de Desempenho Escolar e com as observações advindas das sessões lúdicas. Esses serão confrontados com os relatos recolhidos das professoras e dos pais, bem como com os dados dos registros acadêmicos arquivados na escola.

3.5.3. Proposta de Análise dos relatos dos pais e do ambiente familiar

As entrevistas com os pais foram gravadas em fitas K 7, transcritas e digitadas integralmente. Após várias leituras do material, as informações foram agrupadas em dois eixos de análise. O primeiro eixo de análise se refere ao levantamento de *recursos e condições adversas no ambiente familiar* no que diz respeito aos seguintes blocos:

1) Organização e rotina da família; 2) Incentivo para a participação no ambiente familiar; 3) Comunicação e Relacionamentos; 4) Disciplina; 5) Contexto Ambiental e 6) Apoio nas

atividades escolares. O segundo eixo de análise refere-se às percepções positivas dos pais sobre o interesse da criança pela escola, as experiências positivas do filho, a percepção positiva da professora e da escola e os elogios ao sistema educacional. Este eixo 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.

O Bloco 1 – Organização e rotina da família resgatou 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.

Bloco 1	
Organização e rotina da família	
Recursos	Condições Adversas
R.1.1.Incentivo à participação da criança na organização do lar: Relatos sinalizam que os pais incentivam e orientam o filho a participar da organização da casa regularmente (Parreira, Marturano, 1999).	A.1.1Ausência de incentivo à participação da criança na organização do lar: Relatos evidenciam que os pais não orientam o filho quanto à organização da casa (Parreira, Marturano, 1999).
R.1.2.Limites: Quando o relato evidencia que os pais estabelecem e informam o filho quanto aos horários para as atividades essenciais, como refeições, dormir, acordar, banho, lazer, lições de casa. (Ferreira e Marturano, 2002; Magna, Marturano, 1998; Parreira, Marturano 1999; Moreno e Cubero, 1995; Santos e Marturano, 1999).	A.1.2.Falta de limites: Relatos deixam transparecer que os pais não estabelecem e não informam o filho quanto aos horários para as atividades essenciais como refeições, dormir, acordar, banho, lazer, lições de casa (Ferreira e Marturano, 2002; Parreira, Marturano 1999).

O Bloco 2 - Incentivos 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.

Bloco 2	
Incentivos para a participação no ambiente familiar	
Recursos	Condições Adversas
R.2.1.Realização de atividades domésticas junto com os filhos: Relatos evidenciam que os pais permitem e estimulam a realização de tarefas domésticas, tais como a preparação de refeições e a limpeza do lar (Parreira, Marturano 1999; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998).	A.2.1.Isenção de realização de experiências domésticas com os filhos: Relatos deixam transparecer que os pais não permitem e não estimulam a realização de tarefas domésticas, tais como a preparação de refeições e a limpeza do lar (Parreira, Marturano 1999).
R.2.2.Incentivos para a criança relatar as suas experiências e expressar a sua opinião sobre os fatos: Relatos sinalizam que os pais incentivam o filho a relatar sobre os seus acontecimentos e a participar dos diálogos da família (Ferreira e Marturano, 2002; Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995; Santos e Marturano, 1999).	A.2.2.Falta de incentivos para a criança relatar as suas experiências e expressar a sua opinião sobre os fatos: Relatos sinalizam que os pais não incentivam o filho a relatar sobre os seus acontecimentos, bem como não o estimulam para participar dos diálogos da família (Ferreira e Marturano, 2002; Parreira, Marturano, 1999).
R.2.3.Incentivos para a aquisição de independência fora do ambiente familiar: Quando os relatos sinalizam que os pais estimulam os filhos a fazerem compras no mercado, a pagarem a passagem do ônibus ou a conferirem os horários, por exemplo (Marturano, 1998; Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995; Santos e Marturano, 1999).	A.2.3.Ausência de orientação para a aquisição de independência fora do ambiente familiar: Quando os relatos expressam que os pais costumam subestimar a competência do filho, acreditando que ele não será capaz de realizar determinada tarefa (Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995).

O Bloco 3 - Comunicação e Relacionamentos identificou 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. Este bloco ainda investigou o clima harmônico dentro de casa, entre o casal e entre os filhos.

Bloco 3	
Comunicação e Relacionamentos	
Recursos	Condições Adversas
R.3.1.Esclarecimentos de regras de conduta: Quando os relatos evidenciam que há o hábito de orientar os filhos mediante o fornecimento de exemplos (Cubero e Moreno, 1995; Marturano, 1998; Parreira, Marturano, 1999; Santos e Marturano, 1999).	A.3.1.Ausência de esclarecimentos quanto às regras de conduta: Relatos evidenciam que não há o hábito de orientar os filhos (Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995).
R.3.2.Incentivo aos esforços e valorização dos bons comportamentos e das atitudes adequadas: Relatos deixam transparecer que os pais estão atentos quanto aos comportamentos positivos do filho, demonstrando satisfação (Parreira, Marturano 1999).	R.3.2.Ênfase nos comportamentos inadequados: Relatos sinalizam que os pais não procuram incentivar os esforços do filho, bem como não valorizam os bons comportamentos demonstrados (Parreira, Marturano, 1999).
R.3.3.Orientação quanto às conseqüências por um comportamento inadequado: Relatos demonstram que os pais procuram esclarecer aos filhos quais serão as conseqüências de um comportamento inadequado (Bolsoni-Silva, Marturano, 2002; Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).	A.3.3.Ausência de orientação quanto às conseqüências por um comportamento inadequado: Relatos sinalizam que os pais usam de agressão física e verbal na repreensão de comportamentos inadequados (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).
R.3.4.Interesse pelas preferências dos filhos: Relatos sinalizam que os pais procuram estar próximo aos filhos, interessando-se pelas suas preferências e desta forma, incentivando a comunicação (Parreira, Marturano, 1999).	A.3.4.Desinteresse pelas preferências dos filhos: Relatos evidenciam que os pais não procuram estar próximo aos filhos. Não há interesse pelas preferências dos filhos, prejudicando a comunicação na família (Parreira, Marturano, 1999).
R.3.5.Incentivos para a independência pessoal da criança: Relatos indicam que os pais procuram incentivar a criança a tomar decisões e a ser responsável pelas suas rotinas (tomar banho e escolher a roupa que irá vestir, por exemplo).	A.3.5.Pais assumem a dependência da criança: Relatos evidenciam que os pais procuram realizar as atividades pelas crianças.
R.3.6.Relacionamento harmônico do casal: Relatos evidenciam o bom relacionamento entre mãe e pai (Ferreira, 2005; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998).	A.3.6.Relacionamento desarmônico do casal: Relatos são indicativos de que não há um relacionamento harmônico entre o casal (Ferreira, 2005; Santos, 1999).
R.3.7.Relacionamento harmônico com os irmãos: Relatos sinalizam que a criança mantém um bom relacionamento com o(s) irmão(s)	A.3.7.Relacionamento desarmônico com os irmãos: Relatos sinalizam que a criança não mantém um bom relacionamento com o(s) irmão(s)

O Bloco 4 – Disciplina resgatou o discurso de práticas de estabelecimento e manutenção dos limites, bem como os meios de correção para comportamentos inadequados.

Bloco 4	
Disciplina	
Recursos	Condições Adversas
R.4.1.Limites: Relatos sinalizam que os pais mantêm a constância em relação ao que é permitido e ao que não é permitido, valorizando os comportamentos adequados (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano 1999).	A.4.1.Incoerência no estabelecimento de limites: Relatos evidenciam que os pais apropriam-se de regras incoerentes e inconsistentes quanto ao estabelecimento de limites (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).
R.4.2.Correção de comportamentos inadequados: Relatos demonstram que os pais usam e mantêm atitudes firmes e imediatas para repreender comportamentos inadequados, como retirada de privilégios (Newcombe, 1999; Parreira, Marturano, 1999; Moreno e Cubero, 1995).	A.4.2.Chantagens e cobranças: Relatos sinalizam que os pais usam de chantagens na correção de comportamentos inadequados e cobram atitudes que não foram ensinadas (Parreira, Marturano, 1999).

O Bloco 5- Contexto Ambiental analisou, mediante os relatos, as condições sócio-econômicas das famílias e suas associações com o desempenho acadêmico.

Bloco 5	
Contexto Ambiental	
Recursos	Condições Adversas
R.5.1.Condições sócio-econômicas favoráveis: Relatos deixam transparecer que os pais são instruídos academicamente (Magna, Marturano; 1998).	A.5.1.Condições sócio econômicas desfavoráveis: Relatos sinalizam que os pais têm poucos anos de escolarização (Magna, Marturano; 1998).
R.5.2.Estabilidade ambiental: a) Relatos sinalizam que os pais possuem estabilidade no emprego; b) Quando os relatos sinalizam que há estabilidade de residência (Magna, Marturano; 1998).	A.5.2. Instabilidade ambiental: a) Quando os relatos deixam transparecer que os pais já passaram por mudança ou perda de emprego (Magna, Marturano; 1998); b) Relatos evidenciam que houve mudanças de residência (Ferreira, 2005; Magna, Marturano; 1998).

O Bloco 6 – 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.

Bloco 6	
Apoio nas atividades escolares	
Recursos	Condições Adversas
R.6.1.Freqüência e participação nas reuniões de pais: Relatos evidenciam que os pais freqüentam e participam das reuniões escolares (Magna, Marturano, 1998; Parreira, Marturano, 1999).	A.6.1.Não comparecimento nas reuniões de pais: Relatos deixam transparecer que os pais não freqüentam e não participam das reuniões escolares (Parreira, Marturano, 1999).
R.6.2.Participação nos eventos escolares: Quando os relatos demonstram que os pais participam das festividades da escola (Parreira, Marturano, 1999).	A.6.2.Ausência de comparecimento nos eventos escolares: Quando os relatos evidenciam que os pais não participam das festividades da escola (Parreira, Marturano, 1999).
R.6.3.Interesse pela vida escolar do filho: Relatos sinalizam o interesse contínuo dos pais pelo dia escolar do filho, perguntando sobre como passou durante o período em que permaneceu na escola (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).	A.6.3.Desinteresse pela vida escolar do filho: Relatos sinalizam o desinteresse dos pais pelo dia escolar do filho. A aproximação ocorre mediante ameaças e críticas (Ferreira, 2005; Parreira, Marturano, 1999).
R.6.4.Incentivo à escolarização sem críticas nem ameaças: Relatos evidenciam que os pais procuram incentivar o gosto genuíno do filho pela aprendizagem, com orientações sobre a responsabilidade de suas tarefas na escola (D'Ávila-Bacarji, Marturano, Elias, 2005; Parreira, Marturano, 1999; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998; Perez, 2004).	A.6.4.Controle Externo: promessas de presentes e/ou ameaças de castigo: Relatos sinalizam que os pais vinculam o desempenho acadêmico aos presentes e às ameaças de castigo (Newcombe, 1999; Parreira, Marturano, 1999).
R.6.5.Expectativa positiva: incentivo, encorajamento e valorização dos esforços na realização da tarefa escolar: Quando os relatos deixam transparecer que os pais participam da realização da tarefa escolar oferecendo apoio (Parreira, Marturano, 1999; Marturano, Alves e Santa Maria, 1998; Santos, 1999).	A.6.5.Expectativa negativa: crítica pelo baixo rendimento: Relatos são indicativos da prática familiar de desestimular o filho com expressões verbais que desvalorizam os esforços durante a realização das tarefas. Há a cobrança pelo êxito no resultado final e a valorização ocorre somente pelos acertos (Parreira, Marturano, 1999; Santos, 1999).
R.6.6. Suporte para lição de casa: Relatos evidenciam que os pais oferecem orientação diária para a realização da tarefa, lembrando os filhos quanto do horário e local para que seja feita (Parreira, Marturano, 1999).	A.6.6. Ausência de suporte para lição de casa: Relatos evidenciam a supervisão escassa da realização da tarefa escolar ou o suporte intrusivo, corrigindo as tarefas (D'Ávila-Bacarji, 2004; Parreira, Marturano, 1999).
R.6.7.Hábitos de leitura na família: Relatos indicam que os pais têm o hábito de ler para a criança ou de tentar estimulá-la ao ato.	A.6.7.Ausência de hábitos de leitura na família: Relatos sinalizam que os pais não têm o hábito de ler para a criança ou de tentar estimulá-la ao ato.
R.6.8.Organização do material escolar: Relatos são indicativos de que os pais acompanham, supervisionam e orientam diariamente os filhos quanto à organização do material escolar (Parreira, Marturano, 1999).	A.6.8Ausência de orientação quanto à organização do material escolar: Relatos demonstram que os pais não acompanham diariamente a organização do material escolar dos filhos (Parreira, Marturano, 1999).

O segundo eixo de análise, composto pelo Bloco 7, 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, sobre a escola e o sobre o sistema educacional.

Bloco 7	
Percepções positivas e negativas dos pais	
Percepções positivas	Percepções negativas
7.1.Interesse da criança pela escola: Quando os pais relatam que os filhos gostam de ir à escola, que gostam de estudar.	7.6.Desinteresse da criança pela escola: Relatos dos pais sinalizam que a criança não gosta de ir à escola.
7.2.Experiências positivas: Quando os relatos indicam que a trajetória escolar da criança foi marcada por experiências positivas e prazerosas.	7.7.Experiências negativas: Quando os relatos indicam que a trajetória escolar da criança foi marcada por experiências negativas.
7.3.Percepção positiva da professora: Relatos sinalizam que os pais possuem uma percepção positiva da professora da 4ª série.	7.8.Percepção negativa da professora: Relatos evidenciam que os pais possuem uma percepção negativa da professora da 4ª série.
7.4.Percepção positiva da escola: Quando os pais elogiam a escola do filho.	7.9.Percepção negativa da escola: Quando os relatos sinalizam que os pais possuem queixas quanto à escola do filho.
7.5.Elogios ao sistema educacional: Relatos indicam que os pais elogiam o sistema educacional.	7.10.Queixas quanto ao sistema educacional: Relatos indicam que os pais criticam o sistema educacional.

A análise do ambiente familiar será contemplada, além dos dados obtidos com as entrevistas, com os resultados alcançados pelo Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e com a Escala de Eventos Ambientais Adversas (EEA).

4. Resultados

Mediante o resgate parcial da história de vida familiar e escolar de crianças de quarta série do ensino fundamental, a pesquisa buscou identificar os recursos e as condições adversas presentes no desempenho acadêmico, diferenciados em alto e baixo rendimento.

Neste sentido, serão apresentados os resultados advindos das entrevistas com as professoras, com os alunos e com os pais. Para complementar os dados obtidos no contexto escolar, ainda serão analisados os dados dos registros acadêmicos, do Teste do Desempenho Escolar e da sondagem de leitura e escrita obtida com as sessões lúdicas. Quanto ao contexto familiar, também serão verificados os resultados do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar e da Escala de Eventos Adversos.

4.1. Professoras

4.1.1. Análise dos roteiros de entrevistas com as professoras

Os resultados são relatados considerando sistematicamente em primeiro lugar os recursos e em seguida as condições adversas no contexto escolar.

Serão apresentados também os resultados das concepções das professoras quanto à avaliação e quanto ao desempenho escolar.

É importante ressaltar que foram extraídos dos depoimentos aqueles que mais se destacam, independente da freqüência com que recorrem no depoimento dos participantes.

A fim de preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios às docentes, aos funcionários e aos alunos.

Recursos e Condições Adversas do Trabalho Docente

Organização do contexto de aula

Os relatos sinalizam o comprometimento com a consciência crítica dos alunos e com a formação moral, ao destacarem o quanto o conhecimento escolar é importante para a vida social.

> (...) eu acho que, o meu objetivo principal foi: além de (...) eles adquirirem determinados conteúdos, é lógico, que é o que a gente quer, mas eu acho

> que (...) cheguei ao final do ano com eles tendo ah...responsabilidade, organização e sentindo a necessidade do aprendizado escolar. (Dalva)

As professoras forneceram indicativos de que se preocupam em conscientizar os alunos da importância de aprenderem, destacando o conteúdo para a vida extra-escolar.

> (...) ele tem que saber o que fazer com as operações. Porque a vida dele tem as operações. A hora que ele sair ali fora, ele tem. (...) necessita leitura? Qualquer profissão. Leitura de você entender. (...) eu acho que pra mim é isso daí: você leia, interpretando e você domina as operações (...) Vai lá (...) no lanche e você sabe que você tem que dar tanto, porque ele vai te voltar tanto (...). (Dalva)

Os relatos referenciam a prática docente fundamentada no planejamento das atividades relacionadas com outras áreas do saber. Há uma preocupação em oferecer uma compreensão do conhecimento como um todo.

> Eu costumo trabalhar "(...) em cima de projeto".(...) "então (...) tem o projeto Folclore. Eu conversei com eles, então, estão todos os objetivos traçados ali, tudo o que eu quero deles, sabe? Sempre trabalhando com muita interpretação, produção de texto, ali eu coloquei muita coisa pra eles conhecerem cultura, ah...matemática. Tudo relacionado a temas". "Vamos falar de Saci Pererê hoje? Então hoje nós vamos falar em português, vamos falar da história dele, em geografia a gente vai falar da onde que vem a lenda, como que é em cada região, matemática a gente faz probleminhas", todos, em volta disso, daquela lenda, sabe? Eu gosto de fazer dessa forma, de lidar assim. (Ana)

Nos relatos ficaram evidentes as práticas voltadas para a localização histórica do conteúdo, indicando a importância da incorporação do hábito nas atividades discentes: "a primeira coisa: "vamos datar". Tudo tem que ter data porque eu tenho que saber quando o fato aconteceu". (Dalva)

No entanto, em seu relato a professora Dalva também faz referência à dificuldade para articular teoria e prática, no início do ano letivo. A docente comenta que encontrou

dificuldades para decidir quais conteúdos seriam ministrados bem como para compreender quais eram as expectativas dos alunos.

> (...) os três primeiros meses foram assim, terríveis porque eu não tinha noção do (...) que eles queriam e do que eu queria. Nem eu sabia o que eu queria! Que eu me vi perdida ali dentro. (Dalva)

Nota-se que quanto à organização do contexto da aula, as professoras evidenciaram em seus relatos a preocupação com a formação moral dos alunos, sinalizando o quanto o aprender é importante para o futuro. Ainda destacaram o planejamento de atividades interdisciplinares e a sua localização histórica do mesmo. Dificuldades para articular teoria e prática foi uma condição adversa percebida.

Incentivo à participação do aluno

Os relatos das professoras apontam a preocupação com a valorização do diálogo em sala de aula, bem como da interação social, da autonomia grupal e da permissão de comentários e sugestões dos alunos.

> A gente tem um relacionamento de ah...amizade mesmo, não só eu lá em cima e eles lá em baixo. Não. Nós somos todos amigos, a gente conversa sobre tudo, todo mundo se conhece bem, todo mundo sabe até onde pode chegar com o outro né, (...) eu consegui isso com eles. A gente tem muita amizade. Eu acho que isso influencia muito. (Ana)

> Às vezes eles contavam pra mim na hora do intervalo. Porque eu ficava muito ali com eles, na hora do intervalo. Então, quando era uma coisa assim, era desagradável, (...) eles esperavam pra contar longe. Mas quando era uma coisa (...) que eles tinham visto em algum lugar, então eles contavam no meio de todo mundo. Então eles contam tu-do! Tudo, tudo, tudo. (Dalva)

Instigar o aluno a fazer questionamentos também foi uma prática docente percebida nos relatos. Na fala a seguir, a professora Ana exemplifica uma situação em que ela interroga os alunos, tentando alertá-los para a repercussão sobre determinada notícia. A atividade foi desenvolvida a partir de um projeto sobre reportagem.

> (...) “será que isso vai ser investigado, será que isso vai ser tomado conhecimento de outras pessoas,” (...) A gente sempre faz isso, eu sempre faço isso com eles. (Ana)

O uso de expressões que atuam como reforçadores positivos à atuação do aluno foi mencionado: “tem que tá sempre junto, tem que tá sempre auxiliando qualquer atividade que você que tiver que dá, tem que tá do lado, “vamos lá, vamos tentar.”” (Ana)

No entanto, foi percebida a dificuldade para motivar os alunos. A professora Dalva comenta sobre os hábitos dos alunos, que acarretam em problemas dentro da sala, prejudicando o processo ensino-aprendizagem.

> (...) não sei se falha minha, falha de outro professor, falha do sistema... de quem, mas você percebia. Ah um porque na 3ª série não tinha nem caderno! Agora eu tava cobrando caderno o outro porque...ficava mais pra fora do que pra dentro da sala. O outro...sabe? Então tinha vários problemas. (Dalva)

Práticas que objetivam a participação do aluno sinalizaram para a valorização do diálogo em sala de aula. Estimular o aluno a propor as próprias perguntas e usar expressões de incentivo também foram mencionadas. Aqui, notou-se a dificuldade para motivar os alunos.

Estratégias para favorecer a aprendizagem

No que se refere ao conteúdo e aos materiais, foram identificados nos relatos o estabelecimento das relações entre causa e efeito bem como o uso de exemplos durante a explicação de conceitos.

> (...) por exemplo, a ‘Daniela’. Ela é bem, questionadora? Então, ela fica conferindo pra ver. Às vezes ela fala assim: “mas a conta tá certinha! Pode conferir!” “ ‘Daniela’, olha de novo.” “Tá certo, eu já conferi!” “Mas então, só que você copiou o número errado.” Então, conta de número errado é conta errada. Altera uma conta de supermercado. Às vezes eu falo pra ela: “ó, você gastou (...) oitenta e nove. A mulher vai trocar o número de lugar. O nove com o oito. Ficou noventa e oito. Então, a diferença, a troca de número às vezes faz muita diferença”. (Dalva)

> Eu tinha muito hábito de dar assim: (...) custava um e cinqüenta. A pessoa deu, ah, cinco reais pra pagar. Aí o que cobrou falou assim: "Ah, será que você não tem cinqüenta centavos?" Então, e eles não tinham o hábito de pensar nessa situação. Eles resolviam mentalmente, mas eles não sabiam por quê. "Por que pediu cinqüenta centavos?" E (...) sabe, era muito engraçado porque eles falavam pra mim: "Ah..." sabe? Oralmente eles falavam o porquê. Aí eu falava pra eles: "Agora coloca no papel". (Pausa) Quer dizer que eles não sabiam colocar no papel a situação que eles estavam vivendo ali. (Dalva)

O uso de pesquisas durante a explicação de conceitos foi mais uma prática apontada. No relato a seguir, a professora Ana comenta que procura trabalhar os conteúdos do currículo mediante estratégias que contemplam o uso de materiais que são familiares aos alunos.

> (...) eu procuro temas que (...) chamem muito a atenção deles, geralmente eu trabalho com (...) entrevistas e reportagens de jornal, de jornal daqui mesmo...trabalho com rótulos, que estão muito perto deles. Com, aqueles panfletos de promoções na matemática mesmo, (...). (Ana)

Oferecer o mesmo encaminhamento para todos os alunos, respeitando, entretanto, a diversidade de ritmos, interesses e desempenhos ficou evidente nos relatos das professoras.

> O mesmo conteúdo, (...) eu começo do (...) básico. Então, eu passo conteúdo, é complicado mas eu vou com palavras simples. Os que são mais espertos, eles transformam em (...) palavras mais difíceis. Na hora de dar uma resposta de uma interpretação de texto, ou na hora de responder a pergunta oralmente, o que é mais esperto, ele elabora, tá? Então você percebe que ele te entendeu mais. Que ele (...) foi além. E o que te entendeu menos, você já sabe que a resposta dele é...ela é daquele jeito, que ele entendeu o que você falou, só que menos profundamente sabe? Não foi tão longe quanto. Então dá pra você trabalhar qualquer tema, mas é assim, olha: o que tem (...) maior dificuldade, a resposta dele é básica. É uma resposta que você já espera. E os outros, aí você vai, ai você percebe realmente o nível da classe. Porque aí vem a resposta básica, vem uma outra mais elaborada, vem uma outra mais, e vem aquela com palavriado, então você

> percebe que todos sabem o assunto, mas cada um entendeu do seu modo. Então, assim, não dá pra você diferenciar (...) Atividades diferenciadas eu até dava mas era assim, pra todos. Então era uma atividade mais complicada num dia, então criava mais dificuldade pra quem...mas no outro dia, era mais leve. Então eles resolviam rapidinho. Então, eu ia mesclando porque não dá pra você...Quem falar que separa, dá pra dá três atividades diferentes, três turmas, você não consegue. Você tem que trabalhar uma mesma coisa com todo mundo. Um dia você leva, um dia você tá no meio, outro dia você tá num nível mais...Aí você vai moldando. E a classe mesmo também vai aceitando e os que são mais espertos eles aceitam o dia que você dá atividade mais (...) amena, eles fazem mais devagar, que é pra deixar...(Dalva)

As professoras ainda deixaram transparecer uma prática respaldada no plano de ensino flexível, ou seja, quando necessário, foi adequado e modificado para atender a dinâmica da sala de aula.

> (...) quando eu faço assim projetos maiores que eu já deixo planejado antes e depois só vou seguindo e incrementando a partir daquele dia. Por exemplo: hoje eu dei isso, mas não deu pra gente terminar ou eu achei que eles se apegaram mais a esse tema eu incluo aquele tema e incluo aquilo ou se foi alguma discussão, se foi algum tema, que não tava previsto, coloco aquilo num outro dia e deixo passar, um pouquinho por resto né? Então a gente vai progredindo aos poucos. (...) eu coloco aquilo na (...) minha aula, pra eles, pra gente poder interagir em equipe. Mas não, seguindo um currículo claro, como se diz, aquela grade, português, matemática...essas coisas. Seguindo isso, mas colocando aqueles temas que chamam a atenção deles dentro disso. (Ana)

Prestar auxílio aos alunos para a superação de alguma impossibilidade ou incapacidade momentânea na realização das atividades foi mencionado nas falas das professoras.

> (...) "Não deu naquele dia? Você não entendeu? Então, você leva pra casa, dá uma lidinha, estuda melhor. Aí, amanhã a gente conversa." No outro dia você vê, até onde aquela criança pode chegar, sozinha, (...) sem barulho,

> sem perturbação, até onde ela conseguiu chegar. Aí no outro dia, eu retomo. (Ana)

Além dessa prática, a atuação como escriba das crianças, escrevendo palavras ainda não aprendidas pelas mesmas também foi percebida.

> A gente constrói o texto, todo na lousa sempre (...) Eu vou só como escriba deles. Escrevendo, só que eu não vou pondo vírgula, não vou pondo nada. Do jeito que eles vão falando eu vou colocando corrido, sabe? Só se alguém fala no meio caminho, aí eu falo. (Ana)

Identificou-se também nos relatos a preocupação em desenvolver atividades visando resgatar a identidade do aluno para fortalecer os fatores motivacionais para a aprendizagem: "ela precisa ser estimulada mas de acordo com outros, outras coisas que ela faz bem. Ela...é...todos, no geral. Auto- estima. Se pegar, bastante na auto-estima, consegue, coisas com eles." (Ana)

As professoras evidenciaram a expectativa positiva quanto ao desempenho dos alunos. Dalva comenta sobre a sua percepção do desempenho do aluno Douglas e, apesar de seu baixo rendimento, acredita no seu potencial.

> É complicado você julgar porque a criança pode não ser o que você tá julgando. Por exemplo, eu não acredito que essa criança aqui ó, o 'Douglas', seja o que ele demonstra. Eu não acredito. Pra mim, se eu tiver que dá um conceito pra ele, ele é P.I. Porque ele não apresenta nada pra mim. Só que eu não acredito que ele é P.I. Eu não acredito. (Dalva)

Ainda foi encontrado nos relatos o interesse em estabelecer a reflexão de conceitos nos alunos. No exemplo a seguir, Ana comenta que se preocupa com a formação moral dos alunos.

> (...) a minha preocupação maior é a criança ser crítica. Em tudo o que ela vê. Seja uma questão dentro da escola, quanto na rua, quanto em casa, não assim, é boba, que qualquer coisinha que vê: "ah, eu vou chamar a polícia". Não, eu quero que ela seja crítica. Eu quero que ela saiba analisar se aquilo é certo, aquilo é errado, entendeu? (Ana)

Os relatos também evidenciaram o respeito pelas produções dos alunos. Ana evidenciou a estratégia de expor as atividades desenvolvidas pelas crianças na sala de aula, valorizando suas realizações.

> (...) um ambiente que assim, dentro dele (...) tenha (...) muitas coisas também da educação, muitos cartazes feitos por eles, (...) Que dentro da sala tenha muita coisa deles. O que eles fazem de animais, de frutas de tudo...depende de cada criança. Tudo relacionado à isso, mas feito por eles dentro da sala. (Ana)

O discurso das professoras sinaliza a manifestação positiva quanto à experiência de êxito do aluno frente ao seu desempenho: "cheguei ao final do ano com eles tendo ah...responsabilidade, organização e sentindo a necessidade do aprendizado escolar. Isso daí pra mim já deixou muito feliz." (Dalva)

As professoras ainda indicam uma prática pedagógica voltada para o conhecimento das preferências dos alunos.

> (...) eu sempre gosto de começar a aula com texto porque aí eu vou descobrir se eles gostaram daquilo ou se eu devo...porque quando eles não acham o texto interessante, o texto é lido rapidinho, o assunto acabou, você pode ir...começar outra coisa porque aquilo lá não vai dar nada. (Dalva)

> (...) eu sempre costumava a prestar bastante atenção no que eles trazem assim de casa, sabe? Porque às vezes (...) criança tá apresentando um probleminha ali e você não tá sabendo (...) o que tá acontecendo, no que que tá trazendo aquilo. Então eu procurava prestar bastante atenção no que eles traziam de casa. O que tinham feito no final de semana, (...) onde que eles foram, o que que aconteceu (...) (Ana)

Porém, foi percebida a expectativa negativa quanto ao desempenho escolar do aluno. A professora Dalva evidenciou acreditar que o aluno que vem do meio rural dispõe de menos recursos e portanto, ele almeja menos conquistas com a escolarização.

> (...) a criança (...) que vem (...) da fazenda, por exemplo, ela já fala em trator, ela precisa ter até a 8ª porque agora só pode tirar carta se tiver a 8ª.

> Então, você percebe que o interesse sabe? É pela carta. Porque com a carta ele vai dirigir o trator. (Dalva)

Quanto às estratégias de manejo de sala de aula, as professoras indicaram a preocupação em dispensar maior atenção aos alunos que estão apresentando dificuldades de aprendizagem.

> "O 'Denílson' não sabe nenhuma. Nenhuma! Nenhuma, nenhuma, nenhuma. Ele saiu sabendo o vermelho, o amarelo, o azul e o verde. De tanto que eu ...acho, atormentei ele. De tanto que eu fiz ele usar as quatro." (Dalva)

A prática voltada para o incentivo de ajuda mútua entre os colegas da classe, permitindo agrupamentos ficou evidente nos relatos.

> Eles se ajudavam muito. Talvez até por ser, meninos. Por serem muitos meninos. Então eles tinham afinidade, tá? Entre eles. Você percebia também que era mais difícil eles (...) se interarem com as seis meninas. Então, os problemas delas, da maioria, às vezes elas resolviam entre elas. Agora, os meninos como era uma grande maioria, eles se ajudavam muito. Muito mesmo. Essa classe aí ela tem isso (...) de importante. Eles aprenderam a se ajudar muito. "Não sei, peraí que eu vou te ajudar. Ó, espera aí que eu tô acabando o meu e eu te ajudo", sabe? Então eles se ajudavam muito. (Dalva)

> (...) a sala toda. Eles (...) se ajudavam muito. Tipo, um terminou, falava: "professora, eu posso ir lá ajudar ele? Não tá conseguindo muito bem". Vinha, dava uma explicada geralzona assim aí a criança ia lá, ajudava a outra, sabe? Quanto à isso (...) sempre que precisavam de ajuda ou ah...iam ajudar as pessoas, eles tinham muita boa vontade. (Ana)

Os relatos também indicam a participação da professora em atividades junto com os alunos, conforme o exemplo de Ana, a seguir, sobre a elaboração de um texto.

> (...) depois, a gente volta, no texto todo, pra ver como que foi, pontuando... "ah, essa parte não tá muito boa. Vamos tirar? Vamos. Ah, podia trocar. Vamos colocar isso no lugar". Colocando vírgulas, pontos "ah, você vai ter que por um pontinho" sabe? (Ana)

A estratégia de controlar o tempo para a realização das atividades foi sinalizada no relato da professora Dalva, como estratégia para orientar a prática docente.

> (...) olha, "gente são cinco problemas. Eu quero cinco prontos". E dava três avisos. Então eu passava, dava um tempo. Aí eu falava assim pra eles: "Primeiro aviso". Quer dizer, quem tava lá no dois tinha que ficar esperto, que tava, perdendo tempo. "Segundo aviso". Então eu dava, eu sabe? Eu calculava assim, tipo quinze minutos cada problema. Dependia da dificuldade. Então eu cronometrava o tempo pra eles fazerem. Então, eles ficavam muito esperto por causa disso. Aí eles mesmo depois começaram a perceber que, dependendo do tipo de problema, eu determinava o tempo. Então eles mesmo calculavam o tempo que eles iam ter pra resolver. (Dalva)

Também são indicativos da prática docente a formação de grupos de trabalhos com alunos de diferentes níveis, sinalizando o remanejamento físico da sala, seja por problema de indisciplina ou como estratégia para a efetivação de atividades pedagógicas.

> (...) semanalmente era assim. Duplo, trio ou quarteto. Então, tinha dia que era dupla, (...) então estabelecia-se. Como o número era ímpar, aí alguém falava: "Ô Dona, não dá pra fazer um triozinho, ou não dá pra...um quinteto...ou não sei que tem?" Então a gente adequava mas eles sempre se agrupavam. Tinha quem eles não queriam no grupo? Tinha, é lógico né? Sempre tem (...) como eles falam "a panelinha". Então, muitas vezes, eu determinava o grupo."Hoje o grupo é sorteio". Eu já avisava antes. "Não precisa nem fazer cara feia. Eu não quero saber se você gostou da pessoa que tá no seu grupo ou não. Você vai ficar com ela". Então, as primeiras vezes eles olhavam feio, sabe? Fazia aquela cara, até eu me sentia mal. (...) você vê que a criança ficava magoada. Que o outro não queria no grupo. (...) Só que depois eles foram se adaptando, só que você não pode deixar livre. Sabe? "Você forma o grupo que você quiser?" Porque se não vai ser

> sempre aqueles três, ou aqueles dois ou aqueles quatro. (...)A maioria das vezes eles definiam. Só que algumas vezes eu definia e outras vezes eu falava assim: "Não pode repetir o grupo anterior!" Então, sem eles perceberem, eu acabava conduzindo. Quer dizer, que eles sentem juntos, no dia anterior, não pode sentar de novo. No fim, por isso que eles trocavam. Que eles aprenderam que todo mundo tem que conviver com todo mundo. (Dalva)

> "Precisou principalmente a 'Alice'. Porque (...) ela fala demais. Ela não (...) quer saber, então, ela não liga se os outros estão aprendendo ou não. Se os outros qué (...) prestar atenção. Então a 'Alice' eu tive que mudar." (Ana)

Percebe-se, entretanto, a dificuldade da professora em lidar com a heterogeneidade dos alunos, separando-os por níveis de desempenho: fortes e fracos.

> (...) eu coloco os alunos, geralmente aqueles que são...ah...ou mais fracos, ou que você percebe que são mais encrenqueiros assim, eu costumo colocar todos próximos de mim. E aqueles que não (...) precisam de tanta atenção, a gente coloca nos arredores né? (Ana)

Quanto ao envolvimento com o contexto familiar, notou-se o interesse em procurarem os pais, estimulando-os a incentivar a mudança de comportamento do filho e também os incentivando a acompanharem a vida escolar dos filhos. Também foi evidenciada a disponibilidade das professoras de estarem atendendo e ouvindo os pais.

> (...) na primeira reunião de pais eu já coloco: "Por favor, acompanhe e cobre. Pode ajudar? Pode ajudar, mas não faça. (...) cobre, vê, acentuação, pontuação, algum errinho de escrita...viu? Não corrija por cima mas ou escreve em cima, põe uma folha ou mostra: "olha, apague aqui". Olhe esses benditos desses cadernos todos os dias, nem que for só ..." sabe? Tem pai que eu falo: "Faz de conta que tá olhando". Porque eu sei que tem pai que não...Então (...) eu falo sabe: "folheia, folheia, só pra ele ver que você tá olhando", porque já é diferente. Então, eu acho que (...) é a forma que eles têm de me ajudar é essa. É acompanhar di-a-ri-a-mente. E outra coisa: eles têm que cobrar (pausa), se eu falhar, eles tem que me cobrar. Porque sozinha você não consegue perceber se você tá cometendo alguma (...)

> falha. A partir do momento que o pai aponta, ele te mostra que, aí você verifica se realmente dá, se realmente a criança tem algum (...) desvio, algum ...ah, às vezes é algum problema em casa, qualquer tipo de coisa. Se eles não te apontarem, você sozinha é muito difícil. (Dalva)

A análise dos relatos evidenciou que as professoras utilizam como estratégias para favorecer a aprendizagem a relação entre causa e efeito, o uso de exemplos e de pesquisas. Elas também procuram adequar o ensino às necessidades dos alunos, sinalizando a flexibilização do plano de ensino. Demonstram prestar auxílio individual para o aluno que apresenta dificuldades e exercem a prática de escriba.

As docentes ainda utilizam como fatores motivacionais durante a aula, o trabalho com a auto-estima, evidenciando expectativas positivas quanto ao desempenho do aluno e considerando as suas produções. Mostram interesse pelas preferências das crianças e estimulam o estabelecimento da reflexão de conceitos em sala. Relatos de descrença no potencial do aluno foram sinalizados.

Ana e Dalva também referenciam a permissão de auxílio entre os colegas da classe, participam de atividades em conjunto com os alunos e quando necessário, fazem o remanejamento das carteiras. As professoras controlam o tempo para a execução das atividades e formam grupos com alunos de diferentes níveis. No entanto, houve indícios de dificuldade para lidar com a heterogeneidade da sala.

As docentes sinalizaram que solicitam a participação dos pais na vida escolar dos filhos e mostraram-se disponíveis para que eles a procurem.

Período de Adaptação

Os relatos deram indicativos da estratégia docente de estimular a apropriação das idéias e da adaptação consciente dos alunos.

> O que eu esperava deles é que eles se tornassem...eu vou ser bem franca, mais civilizados, porque eles não eram. Eles pareciam uns bichos, tá? “Vou te bater, vou te não sei o que, sua mãe é não sei o que” e etc. Eu cheguei no final do ano, ninguém ofendia ninguém. Ninguém batia em ninguém, não tinha mais “eu vou te pegar na rua”. Então, é (...) socialização, tá? (Dalva)

O interesse em obter dados sobre as concepções das crianças e informações sobre o nível de leitura e de escrita também foi notado na prática docente, evidenciando a estratégia de sondagem do desempenho no início do ano letivo.

> As primeiras atividades são sempre assim (...) "vamos rever tudo o que você já viu". Então, vamos ver se ele sabe ler, então, pego textos, com palavras simples, (...). Ponho lá na frente pra ler, vamos ver se faz uma...ó "oralmente, fala uma palavra, tenta separar pra mim". Ah, eu dou muito bingo, tá? Pra saber se eles têm ortografia. Eu mando formar muita frase pra ver se tem (...) letra maiúscula, porque eles não têm o hábito. Então, são atividades básicas de conhecimento que eles adquiriram no 1º, no 2º e no 3º ano. Então eu quero ver se eles adquiriram mesmo ou se eles (...) tão assim cambaleando. Então eu sempre faço (...) esse resgate do 1º ano até...Eu faço isso no mês de fevereiro inteiro. Então eu faço uma revisão, um resgate aí eu descubro. (Dalva)

Os relatos ainda forneceram indicativos da utilização de dinâmicas no início do ano letivo, propiciando a apresentação e o envolvimento da professora com os alunos.

> Trabalhei muita dinâmica pra mim conhecer eles, como eles estavam acostumado a um tempinho com aquela professora, eu tive que ...trazer pra mim, pra eles, não esquecerem dela, mas acostumar com a minha figura agora né? Foi (...) isso mesmo, um pouco de dinâmica,(...) ...roda de (...) conversa, pra gente ir se conhecendo mesmo, sabe? (Ana)

A instabilidade na relação professor-alunos foi sentida quanto à troca de professoras, exigindo provavelmente freqüentes adaptações das crianças: "(...) a professora se afastou e eu entrei no lugar dela. (...) E teve uma outra também, mas ela ficou uma semana só. Que eu sei, só como substituta." (Ana)

Conforme ilustram os exemplos, durante o período de adaptação da criança na série cursada, as professoras realizam avaliação diagnóstica, a fim de verificarem o nível de desempenho do aluno. Também procuram informar as crianças sobre o significado de suas ações e elaboram dinâmicas de grupo nos primeiros dias para favorecer o envolvimento entre os pares e entre eles e as docentes.

Adversidades foram notadas quanto à freqüente troca de professoras na sala, no início do ano letivo.

Uso da linguagem

As professoras evidenciaram incentivar o hábito da leitura e da interpretação de textos entre os alunos. Conforme o relato de Ana, a leitura é uma prática recorrente em sua sala de aula.

> (...) é leitura todo dia. Todo dia, eu peço que eles leiam e, eles contem pra mim o que eles leram. Nem se for pra ler um (...) papelzinho de promoção. "ah, ontem eu vi um negócio de promoção" porque, todo dia eles tem que chegar pra mim e contar alguma coisa que eles leram, que eles viram de interessante, alguma coisa que aconteceu, pra eles estarem trazendo pra gente discutir dentro da sala de aula. (Ana)

Ainda foi verificado o uso de frases humorísticas com os alunos em diversas situações. Dalva comenta sobre essa estratégia a fim de se aproximar das crianças.

> A gente ria muito. Eu usava assim um vocabulário bem, então tinha, tem criança que incorporou determinadas falas minha, usava vocabulário então a mãe até falava: "Olha, você usa determinados termos, ele chega em casa e usa também". Então era assim (...) tudo na brincadeira, sabe?Ah, às vezes eu (...) falava muito pra eles "casca fora! Cãs-ca fora porque você tá aprontando". Então eu usava muito isso porque se você, nessa sala, se você (...) usasse termos muito assim, eles (...) já ouviam muito na família. (...) não compensava determinadas coisas. Então, às vezes, é usando termos mais populares eu conseguia muito mais do que se eu, fizesse um escândalo. (Dalva)

De acordo com as análises apresentadas, as professoras incentivam o hábito da leitura e procuram tratar os alunos com senso de humor.

Estratégias de disciplina

Foi possível identificar nos relatos a prática docente voltada para o esclarecimento de comportamentos adequados, bem como para a análise sobre os erros.

> Às vezes, a fala de um batia com a do outro. Eu falava: “Opa! Alguma coisa tá errada”. Aí um falava assim: “Ah, então fala você primeiro vai”. Então a partir do momento que eles percebiam (...) que dois falando ninguém prestava atenção, nem em um, nem no outro, eles aprenderam que um tinha que esperar o outro. “Eu falo, você ouve. Você discorda? Você fala o que você pensa”. (Dalva)

A preocupação em estabelecer ordens quanto às regras de conduta em sala de aula, objetivando a conquista da disciplina, também ficou evidente.

> “O ‘Denílson’ vem de um ambiente, onde ele é só tratado com grito. Grito, grito, grito, grito. O tempo todo. Então quando eu queria matar o ‘Denílson’, eu parava na porta e ficava olhando pra cara dele. Eu matava o ‘Denílson’ até meio dia.” (Dalva)

As professoras sinalizaram a estruturação de um conjunto de regras construídas que permitem a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem, estimulando a argumentação e o direito de voz.

> (...)“eu estabeleci as regras, eu gosto de caderno assim, eu gosto de caneta, então eu determino as minhas regras, aí eles fazem as colocações: “ah, pode ser assim, pode ser...” Então a gente acaba chegando num acordo”(...). (Dalva)

A falta de esclarecimento aos alunos a respeito do significado da existência e da necessidade de aplicação de determinadas regras também ficou aparente nos relatos.

> Geralmente quando eu perdi assim, um pouco da paciência, que eu ficava meio irritada com eles, eu saia da sala e ia tomar água. Eles até sabiam. Aí, quando eu voltava, eu ouvi às vezes, eles falando assim: “ó, ela tá brava. Quem que aprontou?” Então a minha reação, pra uma 4ª série era, eu falava assim pra eles: “ó, to indo tomar água. Tchau”. E saia, ia tomar água, voltava e eles, sabe, às vezes, quem fez falava assim: “Ai Dona, desculpa

> porque...". Às vezes eles fingiam que não tinha acontecido nada e eu também. (Dalva)

Notou-se no relato da professora Ana a mesma estratégia para alcançar a disciplina, sinalizando a falta de espaço oferecido para o aluno fazer os seus questionamentos. Ana e Dalva procuram explicar aos alunos qual comportamento é adequado, orientando-os quanto às regras de condutas construídas em sala de aula mediante negociação. No entanto, notou-se a falta de esclarecimentos quanto a algumas regras da classe em determinados momentos.

Estratégias de Correção

Os relatos forneceram indicativos de estimulação da auto-correção entre os alunos.

> Eles corrigem. Só que existe uma regra: "O que você acertou, o certinho vai ser bem pequenininho. O que você errou, você apaga e escreve o certo". Não (...) tem "x", não coloque nada. "Como você sabe que tá errado? Que você errou aquilo? Porque tá apagado, não tem nenhum sinalzinho, de que você acertou". (Dalva)

As professoras também demonstraram uma prática voltada para a indicação do erro, explicando a forma correta e sugerindo a escrita correta, evidenciando assim um acompanhamento constante do desempenho.

> Eu costumo fazer assim: eu faço muito texto coletivo com eles ou correção coletiva, correção de textos. Então, eu faço assim: eu pego o texto, cada semana de um, ou cada dia de um né? Porque se você ficar pegando sempre daqueles que tem muitos problemas, eles também se sente inferior, então, é cada dia de uma criança e a gente vai. "Vamos corrigir esse aqui hoje". Aí a gente corrige, todos os erros. Então, fazendo com todos eles, eu acho que não dá chance de ninguém rir de ninguém né? Porque se eu errei hoje, mas amanhã você pode tá errando também. Então eu sempre faço isso e texto coletivo. (Ana)

> (...) eu faço assim: o exercício que eu vejo que, por exemplo 30% da classe errou? Então a gente refaz na lousa. Pra ver porque a classe errou. Então toda vez que eu vejo que 30% da classe ou mais errou aquele exercício, nós

> refazemos ele pra ver onde que (...) porque tem uma falha em algum lugar. Então a gente, refaz. (Dalva)

A utilização do reforço positivo, do elogio, do crédito no potencial e do reconhecimento do progresso e do esforço do aluno também foi percebida.

> Eles sabem que cada um tem a sua função até tem atividades, como o ajudante do dia, essas coisas que eu procuro buscar pra todos eles verem que eles são importantes ali dentro. Todos têm uma função. (...) Dois por dia. Um menino e uma menina. Então eles fazem naquele dia, eles têm que me ajudar, eles têm que fazer tudo o que for preciso sabe, então eles se sentem importantes ali dentro. Cada um tem a sua função. (Ana)

As estratégias de correção das professoras centram-se na estimulação da auto-correção entre os alunos e na indicação do erro, como alternativa para sugerir a escrita correta. Durante essas tarefas, Ana e Dalva procuram utilizar expressões de reforço positivo aos alunos, encorajando-os.

Estratégias de Avaliação

Os relatos são indicativos de uma prática voltada para a inspeção do caderno (adequação, capricho e coerência) e da atividade: "Eu trago o caderno pra casa pra corrigir, tá? Então eu (...) avalio o caderno deles. Eu vejo o que eles escreveram ou não. Tá? Eu dou muita, são questões pessoais, eles dão opinião."(Dalva)

Além disso, o oferecimento de um atendimento específico ao aluno com dificuldade quanto à avaliação foi notado.

> Aquela ficha, seria o boletim. Um boletim, só que na nossa época, era só aquele papelzinho, só com as notas. Agora não. Agora, você escreve a nota, você coloca a nota e porquê que você deu aquela nota, né? É, o que ele não conseguiu atingir, o que ele conseguiu, porque que ele tá naquele nível ali. O que ele precisa. Se ele precisa de uma ajuda especializada, de uma fono, de uma psicóloga...(Ana)

A inspeção do caderno e o atendimento ao aluno que apresenta dificuldade foram estratégias de avaliação apresentadas pelas professoras em seus relatos.

Concepções das professoras sobre sucesso e fracasso escolar

Concepções de Avaliação

As professoras deixaram transparecer a consideração pela participação e pelos esforços dos alunos durante as atividades.

> Acho que no geral, não (...) só avaliar a prova escrita, avaliaria o todo, todos os dias, pela (...) participação dele, como ele participa dentro da aula, quais são as opiniões dele, se ele tá sempre buscando conhecer mais coisa ou se ele espera chegar, ou se pára ali, "ah, não quero mais". Então (...) pela busca que ele tem do conhecimento, né? (Ana)

> Esses daqui (A.R.) (...) você observava que eles aprendiam porque eles te falavam, de imediato: "Ô Dona, isso é fácil. Ah, esse daí eu já vi em tal lugar. Esse daqui...ah, demorei tantos minutos pra fazer". Então esses daqui (A.R.) (...) ou eles levavam pra você. "Ó, eu fiz. Corrige. Vê se tá certo. Vê se eu entendi". Então eles te levavam, tá? Eles iam (...) te mostrar. Ou eles te chamavam até a carteira. "Ó, vem aqui Dona. Vê se é esse o caminho". Então, eles (...) a todo momento eles (...) te procuravam. Ou eles procuravam amigo pra fazer a comparação. (Dalva)

Ficou evidente também a concepção de avaliação como um instrumento para observar e detectar os erros dos alunos.

> Eles têm uma ficha individual, ah que, bimestralmente, é assim, ficava a critério do professor, colocar uma palavra ou escrever ...o, cada aluno. Eu sempre colocava, por exemplo, Língua Portuguesa. Eu colocava uma palavra e depois, em baixo, eu relatava como a criança era. Então, cada um tem a sua ficha, na escola. Então todos têm. No meu caso, todos têm registro (pausa) assim, com uma palavra (...) (Dalva)

Os relatos sinalizaram que a avaliação pode ser um instrumento de auxílio aos alunos, de acordo com o relato a seguir: "a gente não avalia, a gente tenta ajudar cada vez mais". (Ana)

No entanto, foi identificada nos relatos a dificuldade para avaliar. Dalva comenta que esta tarefa contempla a observação e depende do estado emocional do professor.

> (...) às vezes você pensa uma coisa, e de repente, dalí a algum tempo, você vê que não é, aquilo, sabe? Você observa, você vê, você recebe um aluno. Você recebe um aluno com uma ficha aí de repente você olha pra ele e você vê que não é, aquilo. Será que é você tá...que não tá percebendo, ou (...) aconteceu alguma coisa que não...sei lá. Avaliar é muito difícil. Eu não gosto de avaliar. Eu não gosto. Eu acho...é...difícil você avaliar. É fácil você avaliar assim, a tarefa do momento. O que tá acontecendo ali, é fácil, tá? Eu posso te falar "ó...nessa, nessa tal atividade, fulano, fulano e fulano tá se saindo bem". Você percebe que dominou, ah...que aprendeu. Não fez por fazer, mas aprendeu aquilo. Agora você percebe que o outro...não...o outro foi mais lento. Agora, eu acho complicado avaliar. Muito difícil avaliar. Muito, porque sabe? Às vezes o seu julgamento, até depende até de você às vezes. Às vezes você também não tá bem. Então, você acaba, sabe? Levando assim meio...é complicado. Avaliar é...acho que dentro do sistema educacional, é o que existe de mais difícil. (...) Avaliar...nossa. (Dalva)

As concepções das professoras quanto ao processo de avaliação sinalizou a consideração pelos esforços dos alunos. A avaliação também foi mencionada como um recurso de auxílio, que permite a observação de erros, favorecendo assim a prática docente.

Dificuldades para avaliar e para atribuir conceitos aos alunos foram sinalizadas.

Concepções de Desempenho Escolar centrado no Sistema escolar

As professoras sinalizaram que o sucesso escolar está relacionado com o apoio oferecido pela equipe de recursos humanos da escola ao professor.

> Olha, você tem acesso à tudo, tá? (...) você pediu pra 'Marta', (...) pra 'Cíntia', pra alguém da ...eles te providenciam...você tem tu-do. Você tem tudo.(...) Do que você precisa, (...) nossa, eles estão sempre prontos a te oferecer o que você quiser. (Dalva)

Também ficou evidente a associação entre o desempenho escolar e a distribuição de recursos materiais para os alunos carentes: "a parte de recurso financeiro e material, não

existe falha. Eles te dão tu-do.” (Dalva) Em contrapartida, os relatos sinalizaram a falha no sistema de fiscalização dos recursos materiais disponibilizados aos alunos carentes.

> (...) eu acho que tá virando um pouco moda, ir lá pedir caderno. Pelo menos na minha sala. Alguns vão, quando é necessário, eu deixava, eu sempre deixei, mas agora eles, eles tavam se habituando sabe? Eu acho que todas as salas são assim. “Ah, eu to precisando de um caderno. Ah, eu vou lá pedir pra Dona ‘Zélia’”. E a Dona ‘Zélia’ me avisa, “não dá, a todo momento, caderno assim”. “Ah, eu vou pedir pro Seu ‘Wilson’”. O seu ‘Wilson’ é mais coração mole e, só que eu acho que aquilo vem pras crianças que não tem condição, de comprar” (...) (Ana)

A freqüência à pré-escola foi relacionada ao sucesso escolar. Ana relata sobre a sua percepção de maior habilidade manual entre os alunos que cursaram a pré-escola.

> Eu percebo (...) na coordenação motora principalmente. Quando a criança faz a pré-escola, eu acho que ela (...) tem mais agilidade porque na pré-escola a gente trabalha muito isso né? Aquela agilidade de pegar, de fazer pauzinho de (...) traçar assim. Então eu acho que quando a criança faz a pré-escola, é eu acho, eu vejo isso como o principal. Ela traz aquela coisa mais fácil, trabalha mais fácil, com as mãos, ah, é, o que eu percebo mais é isso. Acho que isso é o principal, é a pré-escola. (Ana)

Nos relatos ainda foi possível perceber a correspondência entre o desempenho acadêmico e o reforço paralelo, no decorrer do ano letivo: “eu acho que à tarde a escola deveria oferecer reforço pra quem (...) não tá progredindo da maneira correta, acho que deveria ter um reforço”(...)(Ana). Por sua vez, o reforço paliativo oferecido no final do ano letivo foi associado ao fracasso escolar: “Aí eles vem com essa história de reforço, de alfa, que foi o projeto desse ano, eles inventam um monte de coisa. Na 4ª série não adianta mais.” (Dalva)

Houve ainda a proximidade entre a concepção de fracasso com o alto nível de exigência do trabalho escolar. As professoras deixaram transparecer que muitos conteúdos não foram trabalhados em sala de aula porque o que era exigido do aluno estava além das suas capacidades de aprendizagem: “eu acredito que não tenha trabalhado todo o conteúdo de uma 4ª série pra valer, tá? Porque não tinha condições, nessa classe”. (Dalva)

As práticas docentes de professoras de séries anteriores também foram relacionadas com o fracasso escolar. Ana e Dalva relatam sobre hábitos adquiridos pelos alunos em anos que precedem a 4ª série, assim como comentam sobre problemas que acreditam que deveriam ter sido detectados anteriormente.

> Eu tinha criança que usava o caderno do meio pra trás, meio pra frente, trocava de caderno todo dia...(...) Mas é um hábito que ele adquiriu nos anos anteriores. (...) eu acho que eles se adaptaram no final do ano. Porque eles vieram, olha, a maioria dos meus alunos era alguns que, nos anos anteriores, não tinham caderno.(...) pra grande maioria, era novidade até ter caderno! (Dalva)

> (...) são crianças que eu acho (...) que esse, problema deveria ter sido detectado bem antes. (Ana)

Concepções de Desempenho Escolar centrado no Professor.

As professoras sinalizaram que o sucesso e o fracasso escolar estão relacionados com a habilidade ou não do professor para se relacionar com os alunos.

> A partir do momento que ele confia em você, aí...é a melhor relação professor-aluno é essa. Sabe, adquirir confiança? Ele sentar perto de você e ele falar assim:"Ô, vem aqui que eu quero te contar uma coisa?" Às vezes ele falava assim pra mim: "Ô", eu tava passando, ele falava : "Ô, vem aqui que eu quero contar uma coisa pro cê". Então sabe, eu abaixava ali, fingia que tava vendo alguma coisa no caderno e eles acabavam...(Dalva)

> Mesmo aqui ó (B.R.), a única criança que eu percebi que eu não me dei bem, durante o ano, mas não foi por causa dele, que fique claro, foi por causa da mãe (...) Porque tinha muito tititi da mãe? (...) Eu não sei se ela fazia comentários em casa...eu não sei. Então, eu percebo que ele falava pouco comigo. Era a única criança que assim, que eu percebia que tinha um (...) determinado distanciamento. (Dalva)

Nos relatos foi possível perceber que elas gostam de lecionar: "Ai, e agora...é gostoso. Não tem uma em especial porque é gostoso (...) eu acho que todas são, especiais né?" (Ana)

As professoras também sinalizaram que buscam a reparação das próprias dificuldades ante o processo ensino-aprendizagem.

> (...) eu comecei no Sesi. Depois disso (...) à tarde eu ia (...) no Sesi estudar com o Seu 'Oswaldo', porque eu não dominava a matéria de 4ª série".(...) "eu estudei muito. Hoje eu domino? Tudo bem. (...) mas eu estudei pra caramba pra...sabe? (...) pra aprender a matéria? Pra saber utilizar uma fração, uma...nossa, eu estudava. (Dalva)

Houve ainda críticas ao processo de progressão continuada. As professoras comentaram sobre a política de implantação e manutenção do sistema e às desvantagens que pode trazer ao aluno.

> Porque hoje em dia eu acho que eles fazem uma política, umas formas de ensino um pouco esquisitas, onde (...) eles querem que todas as pessoas daqui pra frente sejam é, ignorantes. (...) Eu acho que hoje em dia, eles estão querendo fazer um (...) bandinho de ignorantes né? Então, é muita coisa, sobre progressão continuada eu não concordo com isso, porque eu acho que é...desestimula a criança. Se eu não aprendi esse ano "ah, não tem problema, passa do mesmo jeito". Não que seja uma chantagem, só que eu acho que só estímulo, porque todo mundo tem medo "ai, eu vou repetir de ano". Eles são assim né? "Ai, eu vou repetir de ano, ai não vou ganhar presente de natal, ai não sei o que". Então, faz às vezes a criança, é se esforçar mais pros pais estarem felizes né? Eu acho (...) que isso é interessante mas (...) eu acho que eles estão fazendo um negócio meio contrário né? Tão querendo passar todo mundo pra ele pagar. (Ana)

> Não (...) gostaria de tê-lo promovido, sinceramente é um pecado, ter empurrado pra frente. Essa criança vai viver situações de humilhação. Agora, ou ele vai crescer, tá, com essas situações, ou ele vai entrar num buraco sem fundo. (...) é um pecado. Mas...(...) uma criança dessa, nesse contexto, não pode ir pra uma 5ª série. Que a situação dele é uma situação de hu-mi-lha-ção.(...) isso daqui é muito grave. Dentro (...) da nossa educação. Sabe? A gente tem que acordar pra ver que isso daqui não pode acontecer. Foi (...) pra 5ª série. Sabe por que que ele foi pra 5ª série? Porque ele dá muito problema de comportamento na escola. (Dalva)

As professoras também indicaram a habilidade de observação dos aspectos psicológicos dos alunos como fator positivo enquanto auxílio para o desempenho acadêmico da criança.

> (...) dar prova não é avaliar. Dar prova é assustar. É assustar. (...) você não tem idéia. Tem criança que não tá nem aí. Mas você não tem idéia do que eles sentem quando você usa "vai avaliar", "vai fazer prova", "vai dar nota", "vai...". Nossa, eles entram assim...No começo era assim todo dia. Você pode dar uma prova escrita. Uma folha. "Ó, vamos fazer uma atividade numa folha?" Eles levam. O problema são palavras que já vêm carregadas, sabe? (Dalva)

> (...) eu procurava prestar bastante atenção no que eles traziam de casa. (...) a mãe dele, ela tá internada (...) numa clínica (...) a mãe dele...é louca (risos) entendeu? Então, ele (...) às vezes ia ver ela e ele chegava me contando...nunca me contou detalhes, mas sabe? Eu via que ele (...) mudava muito quando ele ia ver ela. Ele chegava mais quieto, mais na dele, sabe? Parecia que isso abalava muito ele. (Ana)

Concepções de Desempenho Escolar centrado no Aluno.

A concepção de que o sucesso escolar está relacionado com a auto confiança do aluno ficou aparente. Dalva esclarece que após o tratamento de reumatismo, uma de suas alunas adquiriu auto-confiança, necessária segundo ela, para a aprendizagem escolar.

> A menina não escrevia nada. Ela não confiava nela, ela não confiava em ninguém. Você chegou no final do ano, essa menina escreve cada historinha que você fica encantada. Ela não tem erro! Por quê? Porque ela aprendeu a confiar. Ela aprendeu a confiar nela, ela confiava em mim. (Dalva)

As professoras evidenciaram que o sucesso e o fracasso escolar estão associados com o empenho do aluno. O interesse e os esforços dos alunos, segundo Ana e Dalva, são requisitos para o desempenho escolar.

> Quando ela acordar pra vida, ela vai pra frente. Ela é muito sossegada, ela é muito, de pensar em (...) namoradinho sabe? Essas coisas fúteis e imatura pro aprendizado (...)Então, só depende dela. Se ela acordar, ela vai. Se ela achar, que tá bom ali, dificilmente ela vai pra frente. (Ana)

> (...) falta de interesse deles, na maioria das vezes né? A maioria dos casos foi foi...eu acho que foi sempre falta de interesse mesmo porque eles (...) é, à princípio eles não...às vezes vem de casa isso, porque à princípio eles não estão nem aí, "ai, (?) vou pra escola pra jogar bola", fazer outro tipo de coisa né e eles não se preocupam. Ai, de repente, quando eles vão ver, é tarde demais. Eu acho que ninguém, é...todos a gente tem, é, poderia conseguir se todos se centrassem naquilo, no que a gente quer, claro, cada um tem um nível, um é um pouquinho mais esperto, o outro é nem tanto, o outro tem muita dificuldade mas se todos centrassem a atenção naquilo (...) que a gente busca, cada um ia conseguir à sua maneira, mas conseguiria. Mas nem sempre a gente tem esse interesse (...). (Ana)

> Eu falava pro avô (...): "olha, você já imaginou se ele fizesse as lições? Você já imaginou se ele... (...)" Sabe? Ele podia ter um arranque, se ele fizesse as lições. (Dalva)

Ainda foi identificado que a idéia de sucesso e de fracasso escolar tem relação com a maturidade psicológica do aluno. "Tem que ter um (...) consenso ali (...) entre o aprendizado e (...) a maturidade psicológica. Não tem um consenso, é difícil a gente trabalhar assim, com eles." (Ana).

> (...) eles são muito apegados. Tudo o que eles fazem, eles querem (...) que eu esteja do lado, olhando, "ai, tá certo isso", tá escrevendo um texto "ai, mas olha aqui se tá certo? Olha essa palavra se tá certa?". Entendeu? Então eu acho que aos poucos eu fui tirando isso deles mas é difícil porque são vários deles que tinha esse problema. E uma dependência. Entendeu? Às vezes isso acaba atrapalhando a aula. (...) aquilo que eu queria dar nem dá tempo de dar tudo naquilo dia por causa disso. Porque eles (...) são muito dependentes, eu acho. (Ana)

> (...) esses daqui (B.R.) todos são imaturos. Todos. Todos são imaturos. Eu até acredito que todos têm algum tipo de comprometimento...psicológico, sabe? Que precisa ser trabalhado fora da escola, com (...) especialista. Sabe? Uma (...) terapia (...) sei lá. Alguma coisa específica pra descobrir o que, rejeição, alguma coisa...todos, aqui, todos eles. (...) são todos, todos esses casos daqui, são casos de crianças imaturas. Ou eles são super protegidas ou eles são largados. Todos os casos. (Dalva)

Os relatos também evidenciaram que o fracasso escolar pode estar associado ao baixo nível intelectual do aluno (seja por possíveis incapacidades orgânicas, emocionais ou cognitivas).

> Eu tive aluna, por exemplo, uma menina da fazenda, (...), que era muito fraquinha. Muito. Mas tinha alguma coisa errada com a menina. Chamei a mãe. Consegui a consulta no posto. Eu mesma. Liguei no posto, consegui a consulta pro outro dia. Levou. Fez exame. Nada! Falei pra mãe: "Mas ela tem alguma coisa. A senhora retorne o exame". Consegui a consulta de novo, retornei o exame, nada. Aí na outra eu falei assim: "Olha, a senhora vai fazer o seguinte: eu consigo a consulta. Só que a senhora pede os exames por São Carlos". Pediu. A menina tem reumatismo infeccioso. Então, quer dizer, ela precisava ser tratada, de saúde, pra ela render. Você precisa ver que graça a menina. Depois de (...) ela começou o tratamento, ela é outra menina. Ela escrevia, o caderno dela era uma graça, ela, sabe? Você tinha prazer de ler um texto dela. Quer dizer, então, olha, era um...Tava ali, era uma aluna que sempre veio...sempre veio assim? Cambaleando? (Dalva)

> (...) acho que tem que ter acompanhamento psicológico, ele tem muito problema, em casa, ele tem problema...é...de saúde...Eu acho que se ele não tiver um acompanhamento, ele...não consegue. (Ana)

A indisciplina foi identificada nos relatos como justificativa para o não cumprimento de todos os conteúdos na série cursada. Dalva comenta que nem todos os conteúdos foram abordados em decorrência da necessidade de trabalhar questões referentes à disciplina dos alunos.

> (...) atingi os meus objetivos? Parcialmente. (...) eu não saí dessa sala plenamente satisfeita. Eu acho que eles podiam ter aprendido mais se eles, se eu não tivesse gastado muito tempo organizando, impondo limite sabe? Ensinando a usar caderno, ensinando a respeitar o outro, não tendo que interferir "vou te bater, vou te pegar na rua, sua mãe é isso, sua mãe é aquilo". Então se eu não tivesse perdido tempo com esse tipo de coisa, eu acredito que eles tinham ido além. (Dalva)

Concepções de Desempenho Escolar centrado na Família.

De acordo com as professoras, há a associação entre o sucesso escolar e o interesse dos pais pela vida escolar do filho.

> (...) acho que os interesses dos pais em estar sempre ali falando, "olha, vamos estudar pra você poder fazer isso, nem que fosse pra você saber escrever uma receita de bolo, vamos estudar, vamos fazer", tá sempre olhando o caderno da criança, sempre, presente né? (Ana)

> São crianças que tem ah, preocupação familiar. Esses daqui ó (A.R.) se você chamar alguém da família, alguém responsável, não precisa ser pai e mãe não, pode ser irmão mais velho, padrinho, tio, avó e falar: "ó, tá acontecendo alguma coisa. Corre atrás". Eles correm. Então (...) a família tem (...) essa eles (...) sabem que o futuro depende também da escola, tá? Então esses daqui ó (A.R.) uma parte deles tá? Tem o desempenho ah...bom, ótimo porque ele, tem a família. A família tá atenta assim, a tudo. (Dalva)

Por outro lado, os relatos forneceram indicativos de que a concepção do fracasso escolar está associada à falta de investimento da família, quanto ao apoio escolar e aos cuidados básicos dos filhos.

> (...) se você não tiver família, se você não tiver alguém, olha, não precisa ser a mãe, às vezes tem criança que tem a tia, a madrinha, mas alguém que acompanhe. (...) Você tira assim, não é 100% tá? Mas 80%, se não tiver, acompanhamento da família, e é até o colegial viu? Não é 1ª a 4ª não. É até o colegial. (Dalva)

> (...) as possíveis causas disso aí, geralmente, pelo que me consta, é coisa que vem de casa. Problema familiar...então por isso que (...) oscila muito. Ah, de repente se ele tirar um PE hoje na prova, escreveu lindo maravilhoso, amanhã já tá com PI (...) São coisas que acontecem e eles trazem pra dentro da escola. Por isso essa oscilação. (Ana)

Nos relatos também foi possível identificar que a concepção de sucesso escolar está associada às condições sócio-econômicas favoráveis da família.

> Você percebe assim, que os que vêm de uma família assim, de nível econômico, cultural melhor, é, eles tem (...) mais pretensões, eles lêem com mais freqüência, eles discutem assuntos do momento, tem mais facilidade (...) eu pedi muito pra que eles lessem, assistissem o jornal. Que ler, eles...sabe? Você percebe que (...) eles lêem, mas ...Agora, eles assistiam muito o jornal. Então às vezes eles comentavam, mas você já percebia quais assistiam e quais...você percebe que a família que tem mais cultura, é, acesso à cultura, eles tem facilidade. (Dalva)

Por sua vez, concepções de fracasso escolar associadas às condições sócio-econômicas da família também foram mencionadas.

> (...) ele é de fazenda e (...) ele não tem muito acesso às coisas, tá? Ao livro, ele tem lou-cu-ra pelo computador. Loucura. Só que, é na fazenda, não tem. Não dá pra vir pra cidade, então tem uma porção de agravante aqui (...) (Dalva)

As concepções de desempenho escolar refletem que as professoras associam o sucesso escolar à freqüência à pré-escola, ao oferecimento de apoio da equipe escolar, ao reforço escolar paralelo e à distribuição de recursos materiais aos alunos. Elas também relacionam o alto rendimento à habilidade do professor para se relacionar com os alunos, à identificação com o trabalho docente e à observação do comportamento do aluno. Refletem sobre a própria prática e sinalizam críticas à Progressão Continuada. Acreditam ainda que o sucesso escolar tenha relação com o esforço, com a auto-confiança e com a maturidade psicológica do aluno. O interesse dos pais pela vida escolar dos filhos bem como condições sócio-econômicas favoráveis da família também oferecem, na visão das professoras, recursos à escolarização.

As concepções de desempenho escolar associadas ao fracasso estão refletidas no alto nível de exigência do trabalho escolar, na falha da fiscalização dos recursos materiais e nas práticas docentes de anos anteriores. Ana e Dalva ainda comentam que a falta de habilidade do professor para se relacionar com os alunos pode comprometê-los no rendimento. Creditam à falta de empenho, ao baixo nível intelectual e à imaturidade psicológica do aluno o fracasso escolar. As professoras também sinalizaram que a falta de incentivos da família e suas condições sócio-econômicas desfavoráveis podem prejudicar o aluno.

Percebe-se, pelo estudo dos resultados aqui apresentados, a incidência de algumas categorias de análise.

Algumas categorias foram unânimes para as duas docentes. Elas procuram incentivar à participação do aluno valorizando o diálogo na sala de aula, na tentativa de criar um ambiente harmonioso e democrático, oferecendo o direito de voz para cada aluno.

Suas estratégias para favorecer a aprendizagem estão voltadas para tornar a linguagem acadêmica acessível, com o uso de exemplos e de pesquisas. Elas ainda se preocupam com o estabelecimento entre a causa e o efeito dos conceitos trabalhados.

Ambas demonstraram o interesse pelas preferências dos alunos, partindo de atividades produzidas e trazidas por eles, observando a motivação da sala no desenvolvimento das tarefas.

As professoras evidenciaram favorecer o auxílio entre os pares da classe, remanejando o espaço físico da sala de aula quando possível.

Dalva e Ana ainda mostraram preocupação em oferecer condições para que o aluno chegue à resposta adequada, trabalhando com a indicação do erro e sugerindo as formas adequadas, evidenciando assim o acompanhamento constante dos alunos.

A professora Ana organiza o contexto da aula planejando as atividades. A organização dos conteúdos a serem ministrados ficou evidente na fala da docente. Ela procura incentivar os seus alunos instigando-os a fazerem questionamentos, além de dirigir-lhes palavras de reforço com os mesmos durante a execução das tarefas. Suas estratégias para favorecer a aprendizagem consistem na flexibilidade do plano de ensino para atender a dinâmica da sala de aula, no auxílio ao aluno para que possa superar suas dificuldades e na prática de escriba, escrevendo palavras pelos alunos. Além disso, a professora procura trabalhar com a auto-estima dos alunos e com a reflexão de conceitos. Demonstrou respeitar as respostas dos alunos e participar de atividades junto a eles. Ana procura incentivar a leitura na sala de aula,

habituando-os a emprestarem livros na biblioteca, por exemplo. Durante o período de adaptação, realizou dinâmicas de grupo, a fim de se apresentar para os alunos, bem como envolvê-los nas atividades. Ana faz uso do reforço positivo e do elogio como estratégia de correção e durante o processo de avaliação, procura atender individualmente o aluno que apresenta maior dificuldade.

A professora Dalva, além dessas categorias, relatou que procurou estudar muito para poder lecionar. A docente deixou transparecer em seus relatos que explicita a importância do conhecimento para a vida extra-escolar de seus alunos. Dalva deixou claro que trabalha localizando historicamente o conteúdo, enfatizando que todo o fato histórico precisa ser datado. Ela procura incentivar os seus alunos ouvindo as suas experiências cotidianas, tentando integrar o conteúdo escolar aos saberes das crianças. Uma de suas estratégias para favorecer a aprendizagem é a adequação do ensino às necessidades dos alunos, oferecendo o mesmo encaminhamento para todos na sala, mas dispensa atenção diferenciada para os alunos que apresentam dificuldades. Durante as atividades, ela controla o tempo de execução das mesmas. A professora sinalizou expectativas positivas quanto ao desempenho escolar do aluno e evidenciou interesse com a satisfação do aluno ante a experiência escolar, além de preocupar-se em saber sobre suas preferências. Dalva faz uso de explicações para a solicitação do comportamento adequado, além de possibilitar orientações e negociações em sala de aula como estratégias de alcançar a disciplina. Sua linguagem em sala de aula é caracterizada pelo uso do senso de humor para falar com os alunos. Durante o período de adaptação, procurou informar as crianças o significado de suas ações, realizando avaliações diagnósticas para verificar o desempenho delas. A professora acredita na importância dos próprios alunos corrigirem os exercícios e durante a avaliação, fornece orientações para a execução da atividade, além de inspecionar os cadernos. Dalva ainda solicita a intervenção dos pais, estimulando-os a participarem da vida escolar dos filhos, além de oferecer suporte à família, estando disponível para atender e ouvir.

É interessante observar os resultados que sinalizam condições adversas. A falta de negociação na sala de aula, sem o oferecimento de esclarecimentos aos alunos quanto à existência e aplicação de regras mostrou-se presente no relato das duas professoras.

A professora Ana refletiu que tem dificuldade para lidar com a heterogeneidade dos alunos, separando-os por níveis de desempenho.

Já a professora Dalva deixou transparecer que tem dificuldade para articular teoria e prática e para motivar os alunos. A professora ainda evidenciou no seu relato a descrença no potencial do aluno.

Observa-se a ocorrência de algumas concepções em comum no relato das duas professoras, tais como conceber a avaliação considerando o processo de aprendizagem do aluno, e não somente os resultados finais.

As concepções de desempenho escolar centradas no professor encontraram consistências. Ambas criticaram o processo de Progressão Continuada. Os modos de implantação desse sistema e as desvantagens que podem acarretar para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno foram enfatizados.

Ana e Dalva ainda evidenciaram uma preocupação com a observação do aspecto psicológico do aluno. Os relatos sinalizam a atenção das professoras quanto às condições em que a criança chega à escola, bem como quanto aos seus relacionamentos em sala de aula.

O interesse dos pais pela vida escolar dos filhos também foi apontado pelas duas professoras, quanto às concepções de desempenho escolar centradas na família. Elas colocam esse aspecto como fundamental para o desenvolvimento acadêmico da criança e evidenciam cobrar dos pais a participação no contexto escolar.

A professora Ana, além das categorias citadas, concebe a avaliação como um instrumento de auxílio aos alunos. Suas concepções centradas no sistema escolar remetem à relação entre sucesso escolar e a freqüência à pré-escola, bem como nos benefícios para o rendimento acadêmico quando associado ao reforço escolar paralelo, oferecido no decorrer do ano letivo. Ana sinalizou que a sua concepção de desempenho escolar centrada no professor está associada à identificação com o trabalho docente, mencionando que gosta de dar aulas. Algumas concepções centradas nos alunos revelaram que o esforço, o interesse e a maturidade psicológica foram referenciados como fatores importantes para o sucesso acadêmico. Concepções centradas na família demonstraram que o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos traz benefícios para o rendimento na escola.

A professora Dalva percebe a avaliação enquanto instrumento de observação e detecção de erros nas atividades propostas. Acredita que o sucesso escolar está relacionado com o apoio oferecido pela equipe da escola ao professor. Ela também referenciou associações entre o desempenho escolar e a distribuição de recursos materiais para alunos carentes. Dalva evidenciou que a habilidade do professor para se relacionar com os alunos é um fator positivo para o sucesso escolar, além da reflexão sobre a prática docente, que

permite a reparação das dificuldades da professora ante o processo ensino-aprendizagem. Acredita que a autoconfiança do aluno pode auxiliá-la a conseguir êxito na escola e forneceu indicativos de que as condições sócio-econômicas favoráveis da família estão associadas ao sucesso escolar.

Quanto às concepções de desempenho escolar, foram notadas categorias em comum no relato das professoras como atribuir às práticas docentes de anos anteriores a causa de baixo rendimento ou de indisciplina do aluno. As professoras também estabeleceram relações entre a falta de esforço ou de interesse do aluno, o baixo nível intelectual e a imaturidade psicológica ao insucesso escolar. Contribuem para esse quadro, conforme as professoras, o não oferecimento de auxílio dos pais aos filhos na vida escola e as condições sócio-econômicas desfavoráveis das famílias.

Nos relatos da professora Ana foi identificada uma categoria que remete ao sistema escolar: a falha no sistema de fiscalização dos recursos materiais disponibilizados aos alunos carentes. A fala da professora sinalizou que esse fator está associado ao fracasso escolar.

Percebeu-se nos relatos da professora Dalva menções quanto à dificuldade para avaliar os alunos. A docente acredita que o fracasso escolar tem relação com o alto nível de exigência de desempenho e não encontra vantagens no reforço escolar paliativo. Dalva ainda sinalizou que a falta de habilidade do professor para se relacionar com os alunos pode contribuir para o fracasso na escola e colocou a indisciplina do aluno uma das causas para o baixo rendimento.

4.2. Crianças

4.2.1. Análise dos roteiros de entrevistas com as crianças

Os resultados são apresentados mediante a análise das concepções positivas e negativas das crianças quanto ao desempenho acadêmico, a escola e a professora.

As crianças que apresentam alto rendimento são identificadas por: C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7 e as que compõem o grupo de baixo rendimento por: C8, C9, C10, C11, C12, C13 e C14.

Concepções positivas e negativas da criança sobre o ambiente escolar

Concepções sobre o Desempenho Acadêmico

Os relatos evidenciam que as crianças concebem a necessidade de estudar como importante para um futuro bem sucedido. Assim, elas referenciam a importância do cumprimento do período escolar.

> É, é a melhor coisa que (...) todo mundo tem que fazer. Pra ter uma profissão. (C3)

> Amo estudar. Ai, eu acho que o que eu fiz hoje, vai me servir pra amanhã. (C4)

> Pelo menos eu aprendo. Eu acho que essas crianças, que...moram na rua, tem que ter uma oportunidade de poder estudar, porque...é no futuro, elas tem um emprego, um emprego decente. (C10)

> Porque você aprende mais e pode depois fazer alguma coisa. Pode trabalhar em algum lugar. (C11)

As crianças valorizam as atividades escolares, refletido na importância que atribuem ao ato de estudar e ao aprendizado.

> Porque você tem que estudar muito pra dar conta do recado. (C1)

> Ah, porque é bom pra gente aprender.(C8)

A concepção de sucesso escolar está relacionada com a habilidade e ao esforço do próprio aluno. Ir bem na escola, segundo as crianças depende do empenho de cada um.

> Estudar, aprender, fazer toda a lição. (C3)

> Estudar bastante. (C5)

> Ser aluno é...ter um compromisso com o futuro. E pra ter um emprego no futuro. (C10)

> Ser aluno? Aprender...pra passar de ano. (...) Ir na aula e prestar muita atenção. (C9)

Porém os relatos também sinalizaram, no grupo BR, que o insucesso escolar está relacionado às incapacidades dos alunos ou à falta de esforços.

> Pra gente não repetir de ano, porque se a gente repetir de ano, nóis não vai melhorar nunca. (...) alguns mesmo tem que repetir. (C8)

> Ela só não passou de ano, porque ela nem ligava pras coisas. Ela não tava nem aí. Tinha lição, ela não fazia. Só pensava em outra coisa (?). (C9)

A ausência de auxílio externo do professor ao aluno também foi associada ao insucesso escolar, nos dois grupos de crianças.

> (...) na matemática eu não sabia fazer conta de dividir, porque a professora da 3ª série ela só ficava no celular, então ela não ensinava, ela passava a lição e saía da classe. (C4)

Concepções sobre a escola

A escola, por sua vez, parece ser representada por suas dimensões físicas, propícias para brincadeiras e conversas. Essa concepção foi percebida nos grupos com AR e BR.

> Porque é legal. A gente faz brincadeira...brincadeira, muitas coisa lá. (C1)

No entanto, a importância da escola está evidenciada na consciência sobre a função desempenhada por ela: a de ensinar. Quando interrogadas sobre o porque gostam da escola, as crianças dos dois grupos reconheceram as suas funções.

> (...) porque ela ensinava né? (C13)

Ainda foram reconhecidas nos relatos das crianças, algumas sugestões para a melhora do desempenho acadêmico. As sugestões fizeram referência à melhora da biblioteca e à necessidade de reforço.

> (...) ah....precisar precisa assim...que lá na biblioteca não tem aqueles livros muito...grande...tem livro só de primeira série..então é ruim. (C2)
>
> Devia ter reforço.(C9)

Concepções sobre a professora

Os relatos apresentados fazem referência às professoras participantes da pesquisa, bem como às docentes de anos que precederam a 4ª série.

Quanto às professoras, as crianças dos dois grupos mencionaram as competências profissionais, refletidas nas eficiências demonstradas pelas docentes durante o cumprimento de suas funções.

> (...) assim...ela me ensinou as contas, de matemática, eu não sabia algumas, por exemplo, de divisão...eu não sabia direito, de dois algarismos ela foi me ensinado, de um também...ela foi boa pra mim. (C2)
>
> Ah, ensinava a ler, ensinava a fazer numeral e desenho. (C7)
>
> (...) ah, ela era legal, ela....eu não sabia ler, ela foi me ensinando, ela foi....eu não sabia as coisas, ela ...pegou eu numa mesa e começou a juntar as palavras pra mim começar a ler, aí...até que eu fui aprendendo as coisas dela.(C8)
>
> Ela ensina muito bem. Ela nunca deixou os aluno...”professora explica”... ela nunca deixou de falar assim: “não vou explicar porque tô ocupada”. Ela

> deixa o que ela tá fazendo pra ...dá...pra dá...Por que ela ensina.(...)Ensinava muito bem. (C9)

A amabilidade das professoras participantes da pesquisa também foi mencionada. Elogios e a proximidade da docente com o aluno foram as habilidades mais citadas nos dois grupos de crianças.

> Ela é legal, brinca, sincera (C1)

> Simpática, muito boa. (...) Ah, ela colocava no caderno "ótimo, muito bem". (C3)

> Ah, ela era legal, ela ....ela...era boa pra gente. (...) (pausa) ah, porque ela gostava da gente. (C8)

> Porque ela explicava. (...) Qualquer...qualquer coisinha, ela dava apoio.Ai...eu não sei. Eu tenho confiança nelas. (C9)

Concepções positivas no relato do grupo BR também foram observadas quanto à atitude permissiva da professora. A imagem de professora "boazinha" foi associada com a que não passa tarefa.

> Nossa, ela era super boazinha, ela passava pouca lição na lousa, não dava tarefa. (C8)

Porém, também foram mencionadas deficiências no cumprimento de suas funções, tais como não explicar e realizar atividades que não condizem com as tarefas da sala de aula. As percepções estão refletidas nos dois grupos de alunos.

> (...) assim, ela era muito bonzinha mas às vezes ela...ela um dia...ela ensinava nóis a fazer bastante coisa assim, ela ensinava, mas no outro dia, ela dava só desenho. Não era muito bom. (C2)

> Não explica nada. (C9)

Atitudes disciplinares baseadas em ações coercitivas e punitivas ficaram refletidas na fala dos dois grupos de crianças.

> Ah, elas escrevia tudo na lousa, mandava fazer...se alguém não copiava, elas falavam bravo.(...) ela gritava bastante.(...) falava muito brava, alto. (...) Ela gritava, xingava...(C3)

> Ah, ela gritava a aula inteira...(...) Ela passava lição, os muleques ficava atrasado, aí ela começava a gritar...(C6)

> (pausa) Ah, não podia conversar que ela gritava. (C7)

> Ah, ela brinca com a gente...mas quando ela tá nervosa, ela é de brigar com a gente e passa bastante lição na lousa. (pausa)...ela...porque algumas pessoas, ficavam conversando, aí ela pegava a régua e batia nas carteiras dos outros. (...) ela era muito brava e...ela brigava com os outros...bastante....e....sem a gente fazer nada ela passava...coisas que nóis não sabia ainda. (C8)

> Gritava com todo mundo. Um fazia e todo mundo levava o pato. (C9)

> Ela fala que vai dar sapatada quando ninguém fica quieto. (C14)

Os resultados aqui apresentados evidenciam que tanto as crianças com alto como as com baixo rendimento escolar percebem a necessidade de estudar. Elas a associam com a garantia de um futuro bom. As crianças de ambos os grupos ainda valorizam as atividades escolares e evidenciam ter consciência da importância do ato de estudar e do aprendizado.

Crianças com alto e baixo rendimento associam o sucesso escolar à habilidade, esforço e empenho de cada aluno. No entanto, crianças do grupo BR tendem a associar o insucesso escolar com a incapacidade ou a falta de esforços dos alunos.

Nos dois grupos percebeu-se também que o insucesso escolar está relacionado com a ausência de auxílio externo ou à uma ajuda diferenciada do professor.

A escola é concebida nos dois grupos de crianças como um espaço de lazer e um local propício para as amizades, apesar de reconhecerem a sua função: a de ensinar.

As crianças de ambos os grupos sugerem mudanças para o ambiente escolar, procurando assim soluções que possam trazer melhoras para o desempenho acadêmico. É interessante observar que no relato de uma criança com alto rendimento a sugestão refere-se à melhoras no acervo da biblioteca escolar. Por sua vez, no grupo BR esta diz respeito à necessidade de reforço escolar, talvez sinalizando a sua própria necessidade.

Quanto às professoras, nos dois grupos foram mencionadas as suas competências profissionais, no que diz respeito à sua eficiência para ensinar. A amabilidade das docentes também foi referenciada, quanto à proximidade e elogios aos alunos.

No entanto, observa-se que apesar das menções às competências docentes, nos dois grupos de crianças também surgiram relatos referenciando deficiências nas práticas das professoras de séries anteriores, como não explicar e realizar atividades que não condizem com as tarefas de sala de aula.

Atitudes disciplinares coercitivas e punitivas das professoras foram referenciadas nos dois grupos de crianças. As crianças mencionaram que as professoras usam de ameaças, punem com lições exageradas, gritam, xingam e falam alto.

No grupo BR ainda foi possível observar referência à atitudes permissivas da professora. A concepção de uma professora "boazinha" foi associada ao fato dela passar pouca lição na lousa e não dar tarefa.

4.2.2.Análise do Desempenho Acadêmico

Serão apresentados neste tópico os dados obtidos mediante a avaliação com o Teste de Desempenho Escolar e com a sessão lúdica.

A escolha da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) para a avaliação do desempenho acadêmico das crianças participantes do estudo foi a forma encontrada para garantir a igualdade de parâmetros. Assim, todas as crianças do estudo seriam avaliadas da mesma forma, o que poderia não ocorrer caso fosse consideradas as notas fornecidas pelas professoras.

A sessão lúdica possibilitou o estabelecimento do vínculo com a criança bem como forneceu elementos sobre a sondagem da leitura e da escrita do aluno. A análise da leitura procurou verificar o nível de fluência com o que o aluno realiza a atividade. A escrita foi analisada mediante os aspectos formais e convencionais, organização do trabalho, ortografia, estilo da escrita e análise do conteúdo do texto.

Cabe salientar que a identificação dos grupos de alunos em alto e baixo rendimento foi obtida através da análise dos registros acadêmicos dos mesmos.

As informações referentes aos resultados do Teste de Desempenho Escolar encontram-se na Tabela 4. 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 a sua série.

Tabela 4 - Freqüência de crianças AR e BR quanto à classificação do desempenho no TDE, em relação à série cursada.

Subtestes	Classificação do Desempenho	A.R.	B.R.
Escrita	**Superior**	**-**	**-**
	Médio	**-**	**-**
	Inferior	**7**	**7**
Aritmética	**Superior**	**-**	**-**
	Médio	**1**	**-**
	Inferior	**6**	**7**
Leitura	**Superior**	**2**	**-**
	Médio	**2**	**2**
	Inferior	**3**	**5**

Os dados da Tabela 4 sugerem que nos dois grupos AR e BR há crianças com desempenho aquém do esperado para a série cursada. As dificuldades estão concentradas principalmente na Escrita e na Aritmética.

No grupo AR todas as crianças obtiveram desempenho classificado como inferior em Escrita. A maior variação de desempenho neste grupo foi no subteste leitura. No grupo BR, todas as crianças se classificaram como inferior em escrita e aritmética.

Os dados da Tabela 5 trazem os resultados de cada aluno do grupo de AR, que serão confrontados com os dados dos registros acadêmicos e das sessões lúdicas, bem como com o depoimento das professoras e dos pais.

Tabela 5 - Escores obtidos pelas crianças e classificação correspondente à série nas diferentes áreas do T.D.E.

Subtestes	Classificação do Desempenho	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Escrita	Superior							
	Médio							
	Inferior	21	22	24	22	21	17	16
Aritmética	Superior							
	Médio		19					
	Inferior	13		16	16	16	18	16
Leitura	Superior	70	70					
	Médio			66				67
	Inferior				65	63	63	
Total	Superior							
	Médio							
	Inferior	104	111	106	103	100	98	99

Percebe-se que C1 obteve classificação superior em leitura. Entretanto, em escrita e aritmética, classificou-se como inferior. Em aritmética a sua pontuação foi a menor do grupo. Sua professora o considera como um aluno "médio", apesar de "acomodado". Seu registro acadêmico revela que houve variações nas disciplinas de Português e Matemática entre progressões satisfatórias e excelentes na 1ª série. Nas demais séries C1 manteve o desempenho considerado como satisfatório.

Hoje eu estava passeando
pela rua quando vi um ca
rro tão bonito, que até esqueci
o que ia comprar e falei:
— Eí quem será esse carro
tão bonito que vi hoje? acho que
vou perguntar para meus
amigos de quem é este
carro e perguntei para meus
amigos Gerson e Cesar de quem
era o carro e ele respondeu:
— É do Diner.

Observando os resultados obtidos da sondagem realizada durante a sessão lúdica, nota-se que C1, no que concerne aos aspectos formais e convencionais da sua produção escrita, fez uso da letra cursiva. O aluno não apresentou problemas quanto ao traçado das letras. Deixou de escrever com letra minúscula no decorrer de um parágrafo apenas uma vez, mas fez uso correto da letra maiúscula em início de frases, nomes próprios e na introdução da fala de personagens. Os sinais de pontuação também foram utilizados adequadamente, inclusive o uso de dois pontos antes da fala dos personagens, bem como o travessão. No entanto, o aluno deixou de utilizar ponto de interrogação e ponto final em alguns momentos. C1 não apresenta casos de segmentação inadequada entre as palavras. O aluno fez uso contrário da folha usando-a de modo que a linha que delimita a margem ficasse à sua direita, e não à esquerda. Também não foram respeitados os limites da margem da folha. C1 manteve adequada postura corporal durante a atividade. Quanto à ortografia, duas palavras (“hoje” e “quem”) foram escritas erradas, provavelmente por falta de atenção, visto que em outra parte do texto estavam corretas. C1 ainda separou erroneamente a palavra “carro” (ca-rro). C1 procurou escrever todas as palavras que fazem parte do enunciado a ser representado. Nota-se a presença da transposição da fala para a escrita no que concerne à apresentação de fatos sem interrupção, sinalizando que C1 pode narrar oralmente suas histórias dessa forma. Na elaboração do texto, o aluno fez uso de um tema que provavelmente diz respeito à sua realidade cotidiana, refletindo os seus passeios pela rua de sua casa. O texto é narrativo, em 1ª pessoa e além do próprio aluno, são personagens dois amigos e um morador do bairro. O texto apresenta seqüência de acontecimentos no tempo e um desfecho. A narrativa é coerente e todos os fatos selecionados são relevantes para o propósito de C1. O estilo utilizado é adequado à escrita coloquial da língua.

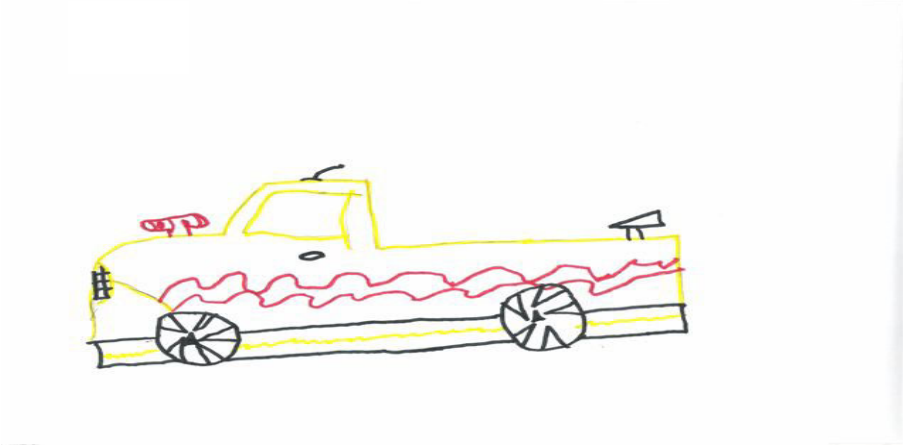


Figura 1 – Desenho feito por C1

Também notou-se a coerência entre o desenho solicitado e o texto, já que C1 trouxe para a escrita a elaboração de uma narrativa a partir do elemento produzido: um carro grande e ilustrado por cores fortes, podendo estar sinalizando certa segurança e exigência. Sua leitura foi fluente, com apenas uma pausa para correção.

C2 obteve o maior escore total: 111 e o maior em aritmética: 19. Mesmo assim, a criança foi classificada com desempenho inferior pelo T.D.E.. Em entrevista com a sua professora, seu desempenho foi classificado como médio. A professora ressaltou a sua dificuldade em matemática, apesar do bom desempenho na escrita (fato que contrasta com o desempenho no T.D.E.). Verificando os registros acadêmicos, nota-se que a criança, desde a 1ª série, demonstrou desempenho oscilante em Português e Matemática. No entanto, a partir da 3ª série, seu desempenho nessas duas disciplinas manteve-se entre satisfatório e excelente.

Eu estava dentro do meu quarto imaginando como devi ser um passarinho e uma borboleta voando pelo céu, e as plantar a vivir sobre o meu jardim.

O sol a brilhar ao céu, e a nuvlm aí ficar sempre ao redor do sol.

Como a natureza é muito bonita.

Seu desempenho na produção escrita durante a sessão lúdica revelou que a criança faz uso da letra cursiva e apresenta traçado correto das letras. C2 emprega corretamente o uso de letras maiúsculas e minúsculas, bem como os sinais de pontuação. Não foram verificados problemas de segmentação das palavras. A criança fez uso adequado do papel e notou-se o emprego correto de separação de sílabas. Observou-se a acentuação incorreta na palavra céu (céu) e o seu uso desnecessário na expressão "e a nuvem á ficar sempre ao redor do sol." Não foram percebidas dificuldades de expressão, assim como não foram verificadas influências da oralidade na escrita de C2. A criança apresentou um tema que reflete a sua admiração pela natureza. É uma dissertação com coerência e com domínio dos recursos lingüísticos coesivos, fazendo uso adequado da escrita coloquial. O texto produzido corresponde à descrição dos elementos desenhados. A criança desenhou uma casa em uma paisagem bucólica, com borboletas, pássaros, nuvens, sol e flores. A leitura de C2 foi fluente, mas o tom de voz foi muito baixo. A criança demonstrou adequada postura corporal ao ler.



Figura 2 – Desenho feito por C2

C3 obteve a classificação "médio" em leitura, apesar do baixo desempenho em escrita e aritmética. De acordo com sua professora, é um aluno de "ótimo rendimento". A análise dos seus registros acadêmicos revela variações entre "satisfatório" e "excelente" nas disciplinas de Português e Matemática da 1ª à 3ª série. Na 4ª série, seu desempenho foi estável em "satisfatório".

Eu desenhei a liberdade
uma montanha, ás árvores,
as nuvens, o sol, o céu,
a casa e as flores isso signi
fica para mim a liberdade
a paz isso sim é que o
mundo precisa e para
com as gerras em todo o
mundo sem matar ningu
ém eu quera muita paz.

A sondagem da escrita obtida na sessão lúdica evidenciou que C3 faz uso da letra cursiva, com adequado traçado das letras. Fez uso da letra maiúscula apenas uma vez, evidenciando não respeitar os sinais de pontuação. Não foram verificados problemas de segmentação entre as palavras. O aluno se expressa sem problemas e fez uso correto da folha pautada. O texto apresenta dois erros ortográficos: para a palavra "parar", C3 escreveu "para", evidenciando talvez uma fala estigmatizada do português. "Guerras" foi grafada como "gerras", provavelmente por desatenção, pois a palavra "quero" foi escrita corretamente. Separou corretamente a palavra "significa" mas o mesmo não ocorreu com a palavra "ninguém (ningu-ém). Quanto à elaboração do texto, C3 trouxe um tema que traduz o seu desejo de liberdade e paz no mundo. É uma produção do tipo dissertativo, com coerência e coesão. Seu estilo pode ser considerado adequado à escrita coloquial da língua.



Figura 3 – Desenho feito por C3

O desenho de C3 reflete o seu texto, com a presença dos elementos enunciados pelo aluno, ou seja, um sol entre montanhas, com uma casa, árvores e nuvens. Apresentou leitura fluente, sem problemas de hábitos posturais.

C4 classificou-se como "inferior" em todos os testes. Seu desempenho é um dos melhores da sala, segundo a professora. Suas menções refletem a fala da docente: estão entre "satisfatória" e "excelentes". No entanto, a professora também disse que a criança já se desestruturou diante da avaliação do Saresp na escola.

A vida é bela

Era uma vez cinco amigos que estudavam na mesma escola, eles todas as quartas feiras iam a um parque perto da escola brincar.

Um certo dia de aula a Leticia amiga deles faltou da escola por motivos de doença, mas Camila amiga de Leticia não gostou que Leticia faltou da escola, porque Leticia era muito amiga de Camila.

No dia seguinde Leticia foi a escola e Camila ficou muito contente que Leticia não estava mais doente.

O seu desempenho na sessão lúdica revelou, quanto aos aspectos formais e convencionais do texto, o uso da escrita cursiva e do traçado correto das letras. C4 usou adequadamente as letras maiúsculas, em início de frase e em nomes próprios. Notou-se, em alguns momentos, a ausência do ponto final. Não foram observados problemas quanto à segmentação das palavras. C4 usou adequadamente a folha de papel. Apenas uma palavra foi escrita errada: "seguinte" foi grafada "seguinde", indicando provavelmente a troca de letra por som semelhante. Notou-se a presença de aspectos da oralidade na escrita quanto à apresentação de fatos sem interrupção e com repetição dos nomes próprios. Quanto aos aspectos que dizem respeito à elaboração do texto, C4 apresentou um tema que se refere ao seu convívio social entre os pares da escola. É um texto narrativo, com cinco personagens cuja história se desenvolve em uma seqüência lógica de acontecimentos marcados pelo tempo que caminham para um desfecho. Nota-se inclusive que a criança atribuiu um título à sua narrativa. O texto é coerente, com utilização adequada dos recursos lingüísticos, como do substantivo composto: "quartas-feiras". O estilo do texto está adequado à escrita coloquial da língua. C4 produziu um texto coerente com os elementos desenhados, quais sejam, o de cinco crianças brincando de bola e de pular corda.



Figura 4 – Desenho feito por C4

Todos os elementos do desenho estão representados em formas muito pequenas. A leitura da criança foi fluente, com pausa apenas em um momento, evidenciando certa reflexão antes de prosseguir a atividade.

C5 também classificou-se como “inferior” em todos os testes. De acordo com sua professora, é um aluno de “alto rendimento”, mas é inseguro. Seu registro acadêmico revela menções entre “satisfatória” e “excelente” na 1ª e na 2ª série. Na 3ª e na 4ª série seu desempenho manteve-se estável em “satisfatório”.

Esta casa é muito
bonita ela tem quatro quartos
uma sala dois banheiros
uma copa uma cosinha
e um quintal muito grande
No quintal tem uma
arvore muito grande e
muito bonita.
No quintal da pra ver
as nuvems e o sol
que brilha a tarde intira
na casa tem três televizão
um conputador nas paredes
tim muitos quadros.
todos são bonitos
quem mora na casa
dive ser muito felis.

O seu desempenho na sondagem feita durante a sessão lúdica mostrou, quanto aos aspectos convencionais e formais da escrita, o uso de letra cursiva e de adequado traçado das mesmas. C5 deixou de usar a letra maiúscula no início de frases três vezes. Foi sentida a falta do uso de sinais de pontuação entre os parágrafos, porém, não houve problemas quanto à segmentação das palavras. C5 escreveu cinco palavras erradas: “cosinha” (cozinha), “felis” (feliz) e “televizão” (televisão) podem ter sido escrito erroneamente por desconhecimento da origem da palavra. Já para “nuvems” (nuvens) e “conputador” (computador) talvez tenham sido grafadas dessa forma por não dominar o uso das letras “m” e “n”, apesar de tê-las empregado corretamente em outros momentos. Notou-se ainda a ausência de acentuação na palavra árvore. Não foram observados problemas de transposição direta da fala para a escrita. C5 procurou escrever todas as palavras que fazem parte do enunciado a ser representado. Com relação à elaboração do texto, o aluno levantou um tema que provavelmente está relacionado ao seu ambiente familiar, retratando aspectos físicos e emocionais da sua casa e do seu convívio com todos que moram na mesma. O texto é descritivo, pois caracteriza o espaço interno e externo de um ambiente. A produção é coerente, com o levantamento de dados que são relevantes para o seu entendimento. O texto também se mostra coeso, com o domínio dos recursos lingüísticos e apresenta um estilo coerente com a escrita coloquial.

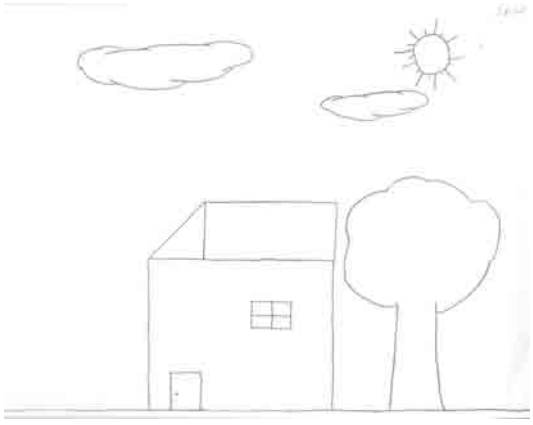


Figura 5 – Desenho feito por C5

O desenho produzido por C5 oferece menos riqueza de detalhes quando comparado ao texto escrito. Enquanto este possibilita ao leitor inferir que se trata de um ambiente feliz e harmônico, aquele parece revelar um vazio, algo desprovido das dinâmicas das relações humanas. C5 desenhou uma casa no centro da folha e uma árvore ao lado, com copa espessa. A leitura da produção escrita de C5 foi fluente, mas apresentou baixo tom de voz. Manteve adequada postura corporal durante a tarefa.

C6 obteve o menor escore do grupo: 98. Em escrita e em leitura, seus escores também são os menores entre as crianças do grupo de alto rendimento. Sua professora a classifica como um “bom aluno”. Observando os seus registros na escola, percebe-se que suas menções em Português e em Matemática foram, desde a 1ª série, satisfatórias e/ou excelentes.

tinha um carinho onde ele de
SKTE na rua sasoaze de manobra
muitas coisas diferente
surpresas e mais pulos

A sua produção na sessão lúdica revelou, no tocante aos aspectos formais e convencionais, o uso da letra cursiva concomitante com a letra bastão. Esta última, empregada na escrita da palavra skate pode revelar pouca familiaridade com a expressão. Também foi escrito em letra bastão o próprio nome. C6 empregou a letra minúscula em todo o texto, não fez uso dos sinais de pontuação e apresentou segmentação de palavras ("virorperuletas"). C6 fez uso adequado da folha pautada e evidenciou alguns erros ortográficos: as palavras "tina" (tinha) e "peruletas" (piruletas), sugere a grafia incorreta por falta de atenção, já que o dígrafo consonantal "nh" foi empregado corretamente em outra palavra (carinha) e "piruleta" foi escrita adequadamente em outro momento. A escrita da palavra "amdando" talvez reflita o pouco domínio do emprego da letra "n". "Skte", apesar de ser um brinquedo popular para a faixa etária de C6, demonstra pouca familiaridade com o inglês. Já as palavras "vasoazedo" (fazendo) e "disverente"(diferente), indicam a troca da letra por som semelhante de "f" por "v". A palavra "viror" (virou) está aglomerada à palavra "peruletas" e sugere troca de letra. Não foram percebidas transcrições da fala para a escrita. C6 esforçou para escrever tudo que faz parte do enunciado a ser representado na escrita. Quanto à sua elaboração do texto, C6 fez referência a um tema que provavelmente corresponde às suas brincadeiras, narrando fatos com um personagem. Apresenta uma seqüência de fatos com elementos de ligação entre as várias partes do texto, no entanto, não evidencia muitos recursos lingüísticos. O estilo da narrativa corresponde à escrita coloquial.



Figura 6 – Desenho feito por C6

O desenho de C6 reflete o elemento do texto: um menino em um skate. Sua leitura foi lenta, pausada, com troca de letra em "diferente" para "deferente". C6 apresentou adequada postura corporal durante a atividade.

C7 obteve a classificação “médio” em leitura. Classificou-se como “inferior” em escrita (sendo o menor escore do grupo) e aritmética. A criança, segundo a professora, recebe acompanhamento de professora particular. Seus registros acadêmicos evidenciam progressão “satisfatória” da 1ª à 3ª série. No 1º bimestre da 4ª série, entretanto, seus desempenhos foram considerados “insatisfatórios” em Português e em Matemática. C7 conseguiu recuperar seu rendimento nos demais bimestres.

Eu desenhei um castelo
no meio de uma paisagem
com o sol as nuvens e
o montanhas as torres do
castelo são preto e o
castelo são branco e
tabem tem passarunha
e uma arvore

Na sondagem da escrita, C7 fez uso da letra cursiva, com adequado traçado das letras. A criança usou letra maiúscula no início da frase, mas deixou de utilizá-la em outros momentos necessários. Não recorreu aos sinais de pontuação pertinentes. Não apresentou problemas de segmentação das palavras. A folha pautada foi utilizada adequadamente. Quatro palavras não foram escritas adequadamente: “dejenhei” (desenhei) parece ter ocorrido uma troca de letras por som semelhante, de “s” por “j”. Em “montanas” (montanhas) provavelmente ocorreu falta de atenção visto que o dígrafo consonantal “nh” foi empregado corretamente em outra palavra, “passarinho”. As palavras “nuves” (nuvens) e “tabem” (também) sugerem falhas na marca de nasalização. C7 esforçou-se para escrever todas as palavras que fazem parte do enunciado a ser representado. Observou-se que pode ser interpretado como uma tentativa de transposição da fala para a escrita a grafia de “dejenhei”. A elaboração do seu texto compreende o levantamento de um tema distante da sua realidade e do seu cotidiano. É uma descrição de um local com o levantamento de elementos pertinentes para a compreensão. C7 ao escrever os períodos “as torres do castelo são preto” e “e o castelo são branco”, evidencia falta de domínio da concordância nominal e verbal, respectivamente. O estilo utilizado por C7 pode ser considerado adequado à escrita coloquial da língua. Seu desenho corresponde à produção escrita, visto que os elementos reproduzidos na folha foram descritos no texto.



Figura 7 – Desenho feito por C7

A criança desenhou um castelo, uma árvore, montanhas e o céu, com sol e nuvens. A leitura apresentou uma pausa na palavra "montanhas" e leu silabicamente a palavra "passarinho". Não foram verificados problemas de postura corporal durante a atividade.

As dificuldades parecem ser mais evidentes no grupo BR. Aqui, todas as crianças classificaram-se, no T.D.E., como inferior na Escrita e na Aritmética.

A Tabela 6 refere-se aos escores de cada aluno do grupo BR.

Tabela 6 - Escores obtidos pelas crianças e classificação correspondente à série nas diferentes áreas do T.D.E.

Subtestes	Classificação do Desempenho	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14
Escrita	Superior							
	Médio							
	Inferior	15	11	21	16	12	24	7
Arimética	Superior							
	Médio							
	Inferior	11	12	9	4	10	3	3
Leitura	Superior							
	Médio			68			68	
	Inferior	56	40		53	49		35
Total	Superior							
	Médio							
	Inferior	82	63	98	73	71	95	45

C8 obteve classificação inferior em todos os subtestes. A criança demonstrou, conforme os seus registros acadêmicos, variações entre "satisfatório" e "insatisfatório". No entanto, no segundo bimestre de sua 2ª série, houve menções de progressão "excelente" para todas as disciplinas. A criança é considerada muito imatura pela professora e foi reprovada.

Era uma vez, que eu
fui na fundú e eu
vi a água desenda
Ai eu fui lá e achei
a Mais Bonito que teve
E eu vi que eles pegaram
a areia e eu perguntei
Praque ai o guilherme
disse que era para fazer
vidro ai eles lavava e
peneava e augumas ficava
de cada cor uma ficava
branca a outra fica rocha
ai tinha uma arei Bem
requinha e Branca ai
nos começamo a brincar

De acordo com o seu desempenho na sessão lúdica, C8 fez uso da letra cursiva, evidenciando o traçado adequado das letras, com apenas uma ressalva na letra "d" da palavra "desendo". A criança faz uso de letra maiúscula em início de frase no entanto deixou de utilizá-la na escrita de nome próprio. Também nota-se a escrita de algumas palavras no meio de frases grafadas com letras maiúsculas. Apenas em um momento observa-se a presença dos sinais de pontuação: uma vírgula após a expressão "Era uma vez". Ficaram ausentes: ponto final, dois pontos, travessão e vírgulas nos demais períodos do texto. Há um caso no texto de segmentação inadequada: "Praque". C8 fez uso adequado da folha. Seis palavras foram grafadas erradas: "rocha" (roxa), "cequinha" (sequinha) e "augumas" (algumas) provavelmente foram escritas desta forma por desconhecimento da origem da palavra. A palavra "começamo" (começamos) pode estar supondo transcrição da fala e em "desendo" (descendo), uma regra contextual foi infringida. Em "arei", ocorreu a omissão da vogal "a", talvez por falta de atenção, visto que em outros momentos a palavra foi escrita corretamente. Foram notadas expressões no texto em que C8 sugere ser falante de uma variedade estigmatizada da modalidade culto do português, quanto à concordância verbal: "eles lavava e penerava" (eles lavavam e peneravam), "augumas ficava" (algumas ficavam) e "nos começamo" (nós começamos). No entanto, houve um momento no texto em que C8 respeitou a concordância verbal: "eles pegaram". A criança esforçou-se para escrever tudo que o enunciado representado pela escrita exige. Observa-se a influência da oralidade na escrita de C8 no uso do relativo que: "que eu fui", bem como com as expressões: "aí eu fui lá", "aí o guilherme", "aí eles levava", "ai tinha uma" e "aí nos começamo". A apresentação dos fatos sem interrupção também denota a transposição da fala para a escrita. Quanto à elaboração do texto, a criança está narrando um passeio realizado em uma indústria de mineração na cidade em que reside. É um texto narrativo, em 1ª pessoa. O início da narrativa sugere um discurso indireto ("Era uma vez") passando depois para discurso direto ("eu fui na..."). O texto é coerente, visto que apresenta uma seqüência de fatos e há elos de ligação entre as várias partes da história. Porém, o uso de repetição indica o pouco domínio dos recursos lingüísticos. O uso extremamente freqüente do "aí" supõe que C8 transpõe diretamente para a escrita a modalidade oral, o que pode estar sinalizando que não há a preocupação com a elaboração das diferenças entre o estilo oral e o escrito.



Figura 8 – Desenho feito por C8

O desenho solicitado na sessão apresenta os elementos descritos no texto: a água descendo e a areia. A leitura C8 apresentou pausas. Em determinado momento, dispersou-se para ficar olhando a pesquisadora. Retornou a atividade após a pesquisadora direcionar o olhar para a folha do texto. A criança manteve adequada postura corporal durante a atividade.

Assim como C8, C9 também se classificou como inferior em todos os subtestes. Seus registros acadêmicos evidenciam oscilações de desempenho, entre progressão "satisfatória" e "insatisfatória". A professora atribui o seu baixo rendimento aos problemas psicológicos. Segundo ela, a criança é depressiva. Tal motivo foi a justificativa para que a mãe da criança solicitasse a aprovação da mesma, fato que foi consentido pela escola e pela professora.

Era uma vez um ceu
que estava bonito porque
as folas as pantas estava
caindo porque esta o chovendo
do mais o sol saio mais
esta linda os pasarinhos
estava a ditado mais
as luas e estava Bonito
por que nós pisisa coidar
as floresta beem coidades
os pasarinhos estava
bonito e cantando

A sondagem da escrita durante a sessão lúdica mostrou-se que a criança faz uso da letra cursiva, com traçados adequados. Utilizou-se da letra maiúscula apenas no início do texto e em uma palavra no decorrer do mesmo (“Bonito”). Verifica-se a ausência dos sinais de pontuação e de acentuação, como em “ceu”. Não houve problemas de segmentação da escrita. A criança fez uso adequado da folha de papel. Observou-se a grafia incorreta de nove palavras: “folas”(folhas), “pantas”(plantas) e “foresta”(floresta) sinalizam omissões de letras. Quanto às palavras “saio”(saiu), “coidar”(cuidar) e “coidadas”(cuidadas) parece estar sinalizando uma hipercorreção, na intenção de corrigir a pronúncia. Em “pavarinhos”(passarinhos) nota-se uma troca de letras aleatórias, de “s” por “v”, visto que em outro momento do texto C9 utiliza o “s.” Já em “pasarinhos”(passarinhos) uma regra contextual foi infringida e em “pisisa”(precisamos) percebe-se uma possível transcrição da fala e o desconhecimento da origem da palavra. Foi verificado a correta separação de sílabas em “choven-do”. Erro de ortoepia (pronúncia errada) também foram observados, no uso do advérbio de intensidade “mais”, onde se deveria utilizar a conjunção adversativa “mas”. C9 esforçou-se para escrever tudo o que precisava representar. Notou-se a transcrição da oralidade para a escrita em “nós pisisa”. C9 levantou o tema da preservação da natureza com um texto narrativo. No entanto, nota-se a presença de frases soltas, prejudicando a intenção da elaboração do texto. Os recursos lingüísticos utilizados ainda são precários, com erros de concordância verbal: “as folas as pantas estava” (as folhas, as plantas estavam), “nós pisisa” (nós precisamos) e “os pasarinhos estava” (os passarinhos estavam). Observa-se a presença da influência da oralidade na escrita.

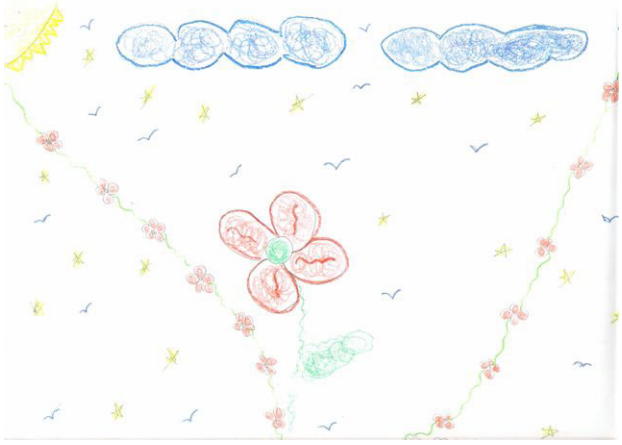


Figura 9 – Desenho feito por C9

O seu texto enumerou alguns elementos do desenho, como o sol, os passarinhos e as plantas. Estas, porém, representadas por flores que não estavam caindo, como na narração. C9 demonstrou dificuldades na leitura e solicitou auxílio, pois disse não entender o que estava escrito. A criança segurou a folha do texto muito próxima aos olhos e moveu a cabeça ao longo da linha.

A criança que apresentou o maior escore total no T.D.E. no grupo de B.R. foi C10. Seu desempenho foi classificado como médio em leitura. De acordo com a professora, a criança ficou retida e aparentemente apresenta distúrbios de ordem psicológica. Observando o seu registro acadêmico, nota-se que a criança freqüentou três anos a escola da pesquisa. A 1ª série foi cursada em outra escola. Seu desempenho começou a decair na 3ª série, etapa em que surgem as menções de progressão insatisfatória para a maioria das disciplinas, inclusive Português e Matemática.

O Homem estava numa Ilha
deserta ele Tinha um jeté esqui
e pegou e foi Pular na
água e estava P Um avião
Procurand ele.

Observando o seu desempenho na sessão lúdica, nota-se que o aluno faz uso da letra cursiva, com traçado irregular das letras “h” e “d”. A letra maiúscula foi utilizada no início do parágrafo e em algumas palavras no decorrer do texto. O ponto final foi usado somente para encerrar o texto, sendo que nenhum outro sinal de pontuação foi utilizado. Não foram verificados problemas de segmentação na escrita. O papel foi adequadamente utilizado. Erros ortográficos foram observados na expressão “jete esqui” (jet ski) sinalizando pouca familiaridade com o inglês, mas houve a tentativa de uma saída a fim de solucionar o problema. Na palavra “procurand” (procurando), nota-se a omissão da voga “o”. C10 deixou de escrever a palavra “passando” na expressão “e estava P Um avião”. Também foi verificado a presença da oralidade na escrita pela repetição da conjunção “e” entre os períodos. O texto se refere à um passeio de um homem em uma ilha deserta. A narrativa apresenta uma seqüência de fatos não necessariamente com um elo lógico entre os acontecimentos. Assim os fatos não esclarecidos sugerem pouco domínio dos recursos lingüísticos.

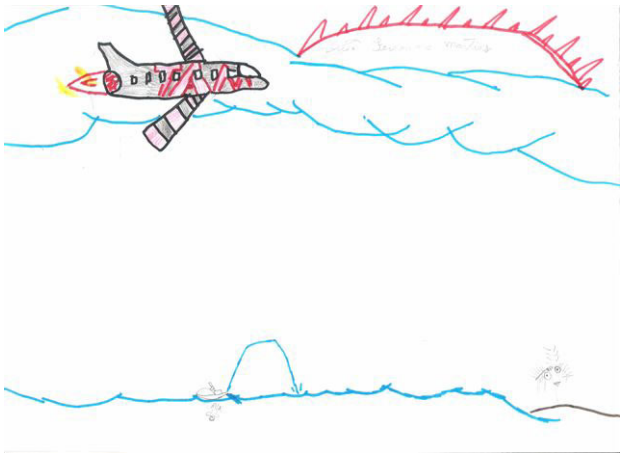


Figura 10 – Desenho feito por C10

O desenho de C10 apresenta os elementos que foram levantados no texto: avião, homem, ilha deserta, jet ski e a água. Há um coqueiro na ilha deserta que parece estar personalizado. As cores utilizadas para pintar o avião foram preto e vermelho, com as iniciais “TAM”. O desenho sugere um acontecimento trágico. A leitura do texto foi fluente, com uma pausa. Não foram verificados problemas de postura corporal durante a leitura.

C11 classificou-se como inferior em todos os subtestes. Seus registros acadêmicos evidenciaram variações entre “satisfatório” e “insatisfatório” nas disciplinas de Português e Matemática da 1ª à 3ª série. Na 4ª série, seu rendimento foi insatisfatório. Seu baixo rendimento, segundo a professora, foi atribuído ao fato da criança se preocupar em auxiliar um colega da classe, esquecendo-se das suas próprias tarefas. A criança foi reprovada.

Era uma vez uma casa que estava quebrada de mais e uma pessoa apareceu e arrumou esa casa. tinha varias coisa ti-lha chanto, sala, colilha, lrlhero e mais algumas coi-xas e a molher quiz com-pra a quela casa que estã-va toda quebrada e a molher falou vende esa casa para mim e o homem falou eu vendo a casa e a mo-lher dechou a casa linda e pois mesa, janela, cã-ma, televrissão e varias coisa e a molher foi mora na casa que ela comprou e ela ficou feliz.

A sondagem da escrita durante a sessão lúdica demonstra que a criança utiliza letra cursiva com adequado traçado das consoantes e vogais. A letra maiúscula foi utilizada apenas no início do texto, evidenciando assim a ausência dos sinais de pontuação. Apenas vírgulas no decorrer do texto e ponto final para o encerramento da história foram utilizados. Travessão e dois pontos estão ausentes. Pontos de acentuação também estão ausentes na maioria das palavras em que é necessário o recurso. Não houve problemas de segmentação da escrita. A criança usou adequadamente a folha de papel. Dez palavras foram grafadas erroneamente: em "esa"(essa) nota-se que uma regra contextual foi infringida. Para a palavra "chanto" (quarto) percebe-se o desconhecimento da origem da palavra e a troca de letra aleatória, de "r" por "n". Na palavra "coxilha" (cozinha) provavelmente pode ter ocorrido uma transcrição da fala, além de mais uma vez ter infringido uma regra contextual. Em "bralhero" (banheiro) nota-se o acréscimo e a omissão de letra, bem como percebe-se mais um exemplo de que a regra contextual foi infringida. Para as palavras "coixas" (coisas) e "tilha"(tinha), pode ter ocorrido falta de atenção, visto que as mesmas palavras foram escritas corretamente em outro momento do texto. Na palavra "molher", talvez possa ter acontecido uma hipercorreção Em "quiz" (quis), percebe-se o desconhecimento da origem da palavra, assim como em "televissão" (televisão) e em "dechou" (deixou). Nesta última, também houve omissão de uma letra. As separações de sílabas ocorreram corretamente. C11 procurou escrever todos os elementos que pudessem representar o que estava tentando transmitir. Notou-se alguns sinais da presença da oralidade em sua escrita pelo uso freqüente da conjunção "e" e pelo uso da expressão: "a molher foi mora".

O texto de C11 traz um tema que pode ter feito parte da vida criança, da realidade da sua família ou pode sinalizar um desejo de melhoras para o seu ambiente familiar. É uma narrativa em 3ª pessoa, com dois personagens, que a criança identificou por "molher" e "homem". A narrativa apresenta elo entre os fatos, com uma seqüência lógica marcada pelo tempo. Percebe-se a ligação entre as várias partes do texto. Porém, poucos recursos lingüísticos foram empregados. Erro de concordância verbal foi observado: "varias coisa". Também observou-se o erro na expressão "e pois mesa, ..." onde "pois", deveria vir o verbo "pos".



Figura 11 – Desenho feito por C11

O desenho produzido por C11 traz uma casa grande, que ocupa quase todo o espaço da folha. Nota-se a presença de telhado, antena, janela e porta, além do céu com sol e nuvens. A leitura foi pausada e em alguns momentos, houve emissão dos sinais de pontuação. No entanto, a criança manteve adequada postura corporal durante a atividade.

Classificação inferior em todos os subtestes também foi o resultado obtido por C12. A criança apresentou oscilações no desempenho, conforme os registros acadêmicos, também entre “satisfatório” e “insatisfatório”. De acordo com sua professora, a criança é super protegida pela mãe, fato que a impossibilita de resolver sozinha as suas questões. Foi mais um caso de reprovação.

Uma fabrica jogado lixo no rio
aquele que pasara ali entra
o cheiro do lixo pasara
correndo proque o cheiro é muito
fote.

Sua produção na escrita solicitada durante a sessão lúdica revelou o uso de letra cursiva, com adequado traçado das letras. A criança utilizou corretamente a letra maiúscula no início da frase, mas deixou de utilizá-la em outros momentos necessários. Notou-se a ausência do emprego de vírgula. C12 usou ponto final para encerrar o texto. Não foram verificados problemas de segmentação na escrita. A criança utilizou adequadamente a folha. Oito erros ortográficos foram observados: em "fabica" (fábrica) uma regra contextual foi infringida e o acento agudo não foi utilizado. Na palavra "jogado" (jogando) ocorreu, provavelmente, uma falha na marca de nasalização. Em "pasava" (passava), escrita erroneamente duas vezes, novamente uma regra contextual foi infringida. A escrita de "centia" (sentia) sugere o desconhecimento da origem da palavra. Em "proque" (porque) houve transposição da letra "r". Na palavra "nuito" (muito), houve troca de letras, do "m" por "n". Aqui se justifica por grafia semelhante. Em "fote" (forte), ocorreu omissão da vogal "o". C12 esforçou-se para escrever todos os elementos que fazia parte do enunciado a ser representado na escrita, no entanto, talvez tenha lhe faltado recursos lingüísticos que pudessem vir a esclarecer alguns fatos. Nota-se que o texto poderia ser mais desenvolvido. Não foram constatados elementos da oralidade na escrita de C12. O tema levantado refere-se à poluição industrial e o texto refere-se a uma narrativa. Há uma seqüência de fatos mas com precários elos de ligação. O estilo do texto aproxima-se da escrita coloquial da língua.

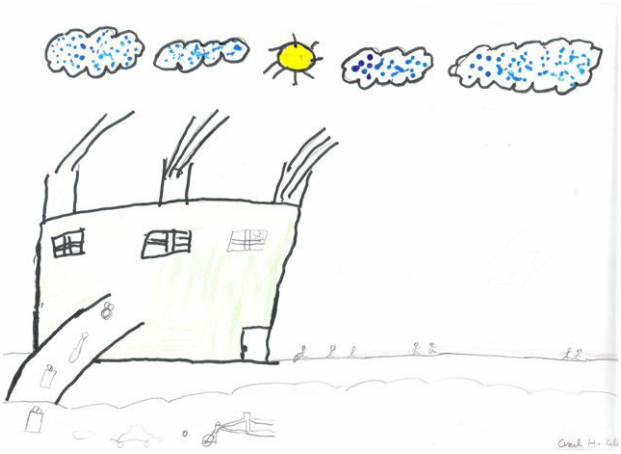


Figura 12 – Desenho feito por C12

O desenho apresentado por C12 mostra uma fábrica, jogando diversos dejetos em um rio. Há pessoas ao lado do prédio da fábrica, representadas de modo excessivamente simplificadas.

As percepções das visitas à residência da família forneceram alguns indicativos. Além do fato da mãe não permitir gravar as sessões, por desconfiar que os dados não seriam

preservados, durante a atividade lúdica e a entrevista com a criança, ela nos acompanhou. Notou-se, de certa forma, uma vigilância quanto aos dados que a criança iria fornecer. C12, em alguns momentos, olhava para a mãe antes de responder determinadas questões. Receio e superproteção foram os elementos que mais impressionaram durante as visitas.

A leitura de C12 foi fluente, mas lenta. O tom de voz se mostrou muito baixo mas a postura corporal foi adequada.

C13 classificou-se como “médio” em leitura. Seus escores foram inferiores em escrita e aritmética. A professora atribui as suas dificuldades à desestruturação da família. Na 1ª e na 3ª série suas menções variavam entre “satisfatória” e “insatisfatória”. Na 2ª e na 4ª série, seu desempenho foi considerado “insatisfatório” e a criança foi reprovada.

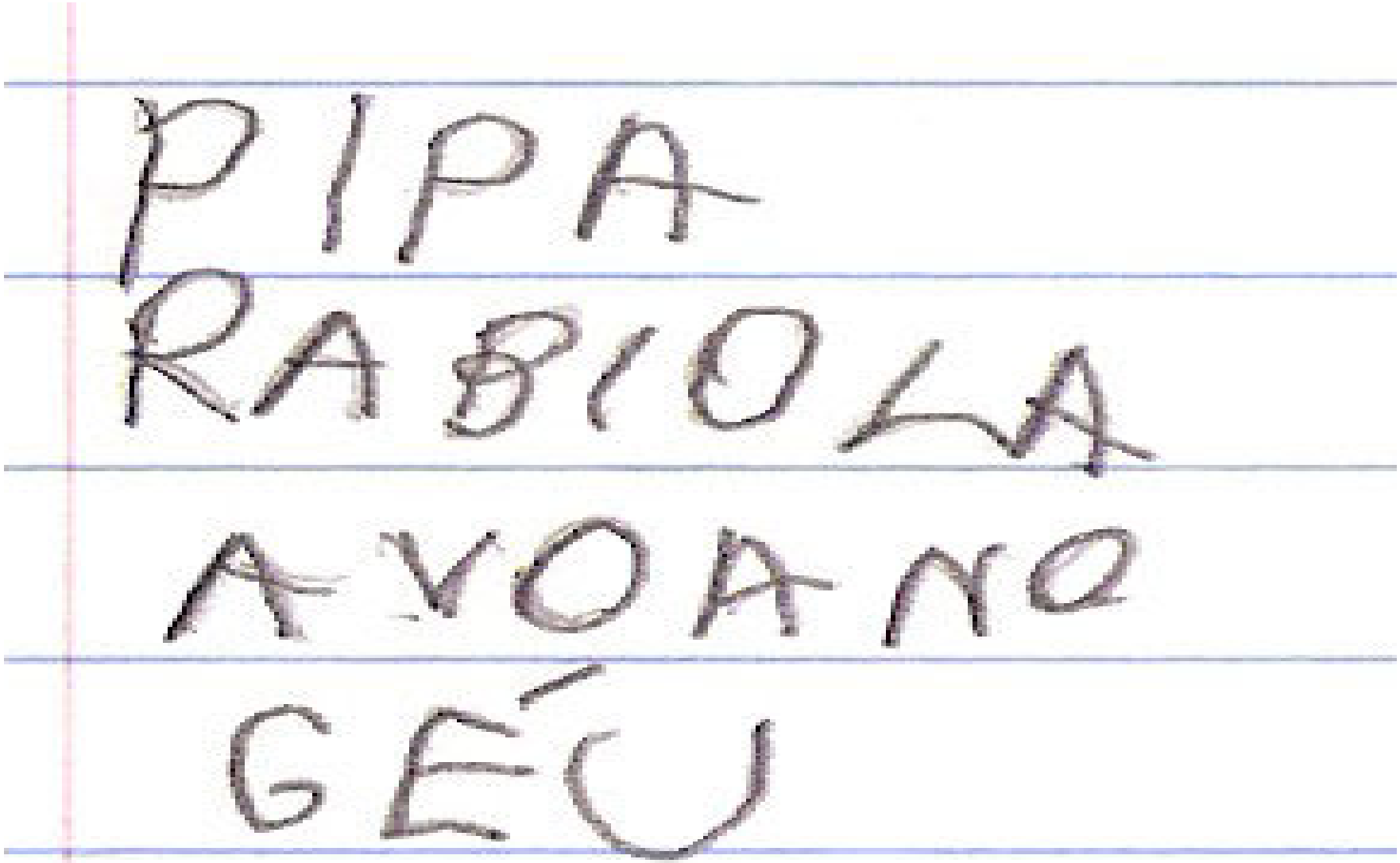
Era uma vez uma menina Estava
soltando um pipa vermelha en
cima de uma terra bem fofa e
limpa não tinha uma chugeirinha
na terra e comeguei a sair um
sol bem quente e depois comeguei
a nublar e parecia que ia a
chover mas não choveu e de tarde
zinha a pipa estava bem alta
a pipa ele quase mandou toda
linha da latimbra e ele alcançou
e foi embora para a fazenda
porque ele morava na fazenda
e ele foi embora

Mediante a sondagem da escrita na sessão lúdica, foi possível perceber que C13 faz uso da letra cursiva, com adequado traçado das letras. A letra maiúscula foi utilizada apenas para iniciar o texto. Os sinais de pontuação não foram utilizados. Apenas o ponto final para encerrar o texto. Também não foram verificados problemas quanto à segmentação da escrita. C13 utilizou adequadamente a folha de papel. Oito erros ortográficos foram verificados. Nas palavras "soltamdo" (soltando), "timha" (tinha), "quemte" (quente), "tardezimha" (tardezinha), "limha" (linha) e "latimha" (latinha) foi verificado a troca das letras "n" por "m", justificável aqui pela grafia semelhante. Em "chugeirinha" (sujeirinha), nota-se a escrita incorreta por desconhecimento da origem da palavra. Na palavra "abaxou" (abaixou), provavelmente ocorreu uma transcrição da fala. C13 escreveu tudo que fazia parte do enunciado a ser representado pela escrita. Houve uma separação de sílabas, que foi efetuada corretamente: "tarde-zinha". Percebe-se a influência da oralidade no seu texto pelo uso freqüente da conjunção "e". Chama a atenção também a apresentação sem interrupção dos fatos. Quanto à elaboração do texto e no que concerne ao tema, a criança referiu-se à um dia de lazer de um menino com sua pipa. É um texto narrativo em 3ª pessoa, com a apresentação de uma seqüência de fatos e com elementos de ligação entre as várias partes da história. Alguns dos mecanismos coesivos utilizados são pertinentes da linguagem coloquial oral, no entanto, é um texto adequado à escrita coloquial da língua. O desenho de C13 apresenta os elementos descritos na narrativa: um menino soltando pipa em cima de um monte de areia. Há ainda um céu com sol e nuvens. A leitura foi pausada e em alguns momentos houve dificuldade para respeitar os sinais de pontuação que ficaram ausentes no texto. A postura corporal foi adequada durante a atividade.



Figura 13 – Desenho feito por C13

C14 obteve o menor escore do grupo: 45. Suas médias em todos os subtestes do T.D.E. foram as menores. Segundo sua professora, a criança foi promovida para a 5ª série com o consentimento e a responsabilidade da professora de sua classe de origem (a criança veio transferido da turma vespertina para a matutina, mas permaneceu matriculado na classe de origem). A professora ainda ressalta que essa criança viverá situações de humilhação, visto que não domina a escrita, a leitura e a matemática. Verificando o seu registro acadêmico, observa-se que a criança cursou cinco anos na mesma escola, visto que reprovou a 4ª série em 2003. Suas menções referem progressão insatisfatória para as disciplinas de Português e Matemática em todos os anos, com variações de progressão satisfatório nos primeiros bimestres da 1ª e da 2ª séries.


PIPA
RABIOLA
AVOANO
GÉU

A análise da sondagem escrita realizada na sessão lúdica permite inferir que a criança fez uso da letra bastão. Não houve problemas de segmentação da escrita. A criança utilizou adequadamente a folha de papel, escrevendo uma palavra por linha, conforme foi estimulado pela pesquisadora. Uma palavra foi grafada incorretamente “avoano” (voando). Aqui, pode ter ocorrido uma transcrição da fala, além da omissão da letra “d”. Não foi possível identificar os sinais de pontuação e de separação de sílabas, visto que C14 não produziu um texto. O desenho produzido por C14 apresenta alguns elementos que foram escritos: pipa e rabiola. Elas parecem estar voando, mas não necessariamente em um céu, visto que a criança não o caracteriza mas apenas deixa a folha em branco.

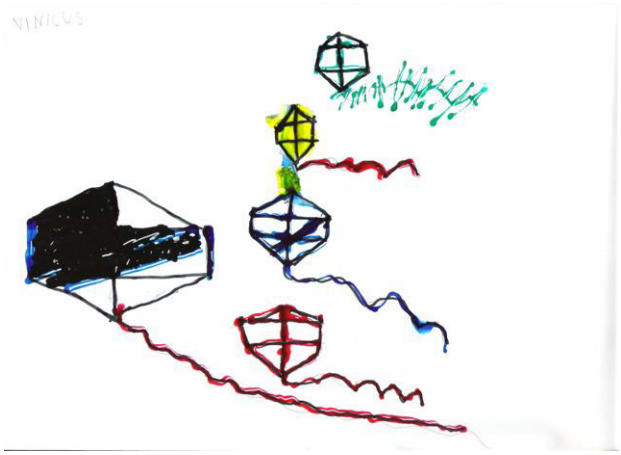


Figura 14 – Desenho feito por C14

O desenho está focado do centro para o lado esquerdo da folha, sinalizando que talvez a criança esteja buscando segurança no futuro. Considerando que a criança não produziu um texto, foi lhe fornecido o texto para leitura. Nesta tarefa, C14 demonstrou uma leitura silábica, pausada e com auxílio. No entanto, evidenciou boa interpretação do texto lido e a sua postura corporal foi adequada.

Analisando os dois grupos nota-se que as dificuldades das crianças concentra-se na escrita. Variações foram percebidas em aritmética (uma criança com desempenho médio no grupo de Alto Rendimento) e em leitura (duas crianças com desempenho superior no grupo de Alto Rendimento e quatro com desempenho médio, sendo duas de cada grupo).

Algumas considerações são importantes mediante as análises realizadas quanto ao desempenho acadêmico aqui apresentadas. Com exceção de uma criança do grupo BR, todas

as demais usaram letra cursiva. No entanto, as crianças parecem ter dificuldade no uso de sinais de pontuação, com maior incidência entre as crianças BR.

As crianças usaram adequadamente a folha, respeitando a margem do papel.

Erros ortográficos foram percebidos em ambos os grupos, porém, com menor incidência no grupo AR, onde infrações foram cometidas muitas vezes por aparente falta de atenção. No grupo de crianças BR, os resultados sugerem erros por trocas, transposições, omissões e acréscimos de letras, desconhecimento da origem da palavra, hipercorreção, transcrição da fala, regra contextual e falhas na marca da nasalização. Notou-se ainda que a escrita é uma das áreas com maiores comprometimentos que, apesar das variações, discrimina os alunos dos diferentes grupos.

Crianças do grupo AR evidenciaram maior habilidade para elaborar e redigir um texto com coerência, ao passo que as crianças do grupo BR demonstraram utilizar menos os recursos lingüísticos.

4. 3. Pais

4.3.1. Análise dos roteiros de entrevistas com os pais

Os resultados são relatados considerando as variáveis de recursos e de condições adversas no contexto familiar, mediante a análise dos roteiros de entrevistas com os pais.

Para a identificação dos grupos, temos "M" para mãe e "P" para pai. Assim, o grupo AR tem como participantes M1, M2 ou P2, M3, M4, M5, M6 e M7. Os pais de C2 responderam às questões das entrevistas em conjunto. O grupo BR é composto por M8, M9, M10, M11, M12, M13 e M14.

A seqüência dos eixos de análise estrutura a apresentação dos resultados. Assim, serão oferecidos os dados obtidos de acordo com a ordem das categorias que se referem aos recursos e as condições adversas, bem como das percepções positivas e negativas que envolvem a escola. É importante esclarecer que foram levantados os depoimentos mais representativos do grupo.

Recursos e condições adversas no ambiente familiar

Organização e rotina da família

Os relatos evidenciaram o incentivo e a orientação para a participação da criança na organização do lar. Essa atividade foi percebida com maior incidência no grupo AR pois todas as crianças realizam atividades domésticas, ajudando os pais a organizarem a casa, ao passo que no grupo BR, três crianças realizam tais atividades:

> (...) quando eu peço, ele ajuda a cuidar da cachorrinha, da Pedrita. Ele cata os brinquedos ou alguma coisa que tá espalhado. Recolhe roupa (...) guarda a louça." (M 5)

> "Tem preguiça de fazer tudo." (M 14)

Foi identificado, também com maior incidência nas famílias do grupo AR o estabelecimento de limites quanto aos horários da criança. Todas cumprem horários para realizar as atividades de refeições, dormir, acordar, tomar banho, brincar e fazer as lições de casa. No grupo B.R., a mesma ênfase não foi encontrada para todas as tarefas.

> "Fazia levantar cedo." (M 6)

> "Quando ele quer ele tem iniciativa. Quando ele não quer, não adianta" (M 10)

Incentivos para a participação no ambiente familiar

Os pais de ambos os grupos de crianças afirmam incentivar os filhos a relatarem as suas experiências e expressarem a opinião sobre os fatos:

> Contava. Ela sempre contava e também já é hábito, ela chega e a primeira coisa que eu faço – "Olá, como foi o seu dia?" (M 4)

> Ela participa se a situação tá bem ou se a situação tá mal. Por que eu acho, que nem eu falo, que nem a gente comenta: não adianta você querer falar pra criança "ai tá bem, eu tenho isso, eu tenho aquilo" se você não tem. Que a criança tem que tá sempre com o pé no chão. Ter no nível do possível, né? Não adianta você ficar escondendo e a criança achar que...porque criança é assim: você tem um dinheiro na carteira e ele acha que você nunca, que você não tem conta. Ele acha que você tem tudo né? Então, a gente discute junto mesmo pra saber...sabe? Saber o que tá acontecendo. (M 9)

Notou-se no grupo BR a promoção de dependência para as atividades a serem desenvolvidas fora do ambiente familiar.

> Ah, ela sempre quer ser independente. Ela quer ser...mas eu sempre seguro sabe? (M 8)

Comunicação e Relacionamentos

Os dados das entrevistas analisadas permitem supor que os pais de ambos os grupos oferecem orientação mediante o fornecimento de exemplos.

> (...) procuramos dar uma lição pra ela de que tudo o que ela faz o retorno é pra ela mesmo. Que ela jamais vai fazer alguma coisa...ela pode até magoar eu e ele (pai), mas não é a gente que vai sentir as conseqüências porque nós já passamos disso. E o que nós damos para ela é uma liberdade vigiada. (...) ter valores (...) é a única coisa que você tem na vida. É a única coisa que

> você leva. São os valores. A responsabilidade, os valores, porque tudo o que você faz hoje, você vai colher amanhã. (M 4)

> É que nem eu falo pra ela, eu falo pra ela...eu sou cozinheira...eu falo pra ela...mas pra mim chegar no que eu cheguei, eu falei, eu já apanhei muito. Eu já deixei muita comida cru. Eu falo pra ela, até eu aprender. Eu já estraguei muita farinha, até eu conseguir fazer o que eu faço hoje. Eu falo pra ela...se eu não consigo hoje, amanhã você vai conseguir. Se tenta, que você vai fazer. (M 9)

Também foi possível perceber que nos dois grupos os pais conhecem as preferências dos filhos:

> Se passa alguma coisa na televisão (...) esses dias foi do microondas (...) Às vezes sobre animais, eles gostam de ficar, quando tá passando "Globo Repórter"que nesses esses dias, eu fiquei até a meia noite com os dois ali assistindo...eles gostam. (M 2)

> É, ah, de futebol, é o que ele mais gosta né? É, joguinho, essas coisas. (M 6)

> Bom, a vida dela é dançar. O negócio dela é viver com o aparelho alto e cd e dançando. (M 9)

Incentivos para a independência pessoal da criança também foram percebidos no grupo AR.

> (...) "você tem que saber escolher essas coisas." O brinco, a cor do desenho...parei. Ela vai ter que agora, daqui pra frente, saber as cores. Não ajudo mais. Nas cores não. Até esses tempos tava né (...) "Ai que roupa eu coloco?" Eu falei: "Ah, não acredito!" (M 2)

Em contrapartida, pais de filhos do grupo BR tendem a assumir a dependência deles.

> (...) eu falo pra ele: "vai pro banheiro Denílson, vai escovar os dentes..." eu fico falando com ele: "vai, põe a blusa da escola, veste essa calça, coloca o tênis, veste essa meia, a meia ta ali". Eu fico direto. (...)Eu preciso ficar

> mandando. Ele me dá o maior trabalho. Ele é preguiçoso, pra escovar os dentes tem preguiça, tem preguiça de tomar banho, morre de preguiça de tudo. (M 14)

Contexto Ambiental

Os relatos evidenciam maior incidência de não conclusão do ensino fundamental entre os pais de filhos do grupo BR. Os motivos de interrupção de estudos foram as condições financeiras da família, dificuldades de aprendizagem apresentadas e o fato de não gostarem da escola.

> Falar a verdade, eu tive dificuldade em matemática. (M 8)

> (...) depois que fui pra 3ª série perdi a vontade de estudar. (M 13)

> ...eu nunca gostei de escola. (M 9)

Interrupções de estudo por motivos financeiros também foram sentidos nos relatos dos pais cujos filhos apresentam alto rendimento, no entanto, há maiores índices de conclusão do Ensino Fundamental. O relato a seguir expressa a fala de uma mãe que interrompeu os estudos quando estava no 2º ano do Ensino Médio, cursando o Magistério.

> (...) estuda, estuda, chega no 2º ano cê pára. Por que? Fica grávida, casa...então aí você acaba com tudo, do sonho. (M 2)

Apoio nas atividades escolares

A análise das entrevistas permitiu identificar que os pais comparecem às reuniões escolares.

> Eu vou sempre nas, nas reunião né? (M 3)

> Eu ficava a última na reunião, a última. (...) Eu chegava em casa quase nove horas da manhã...a reunião começava às sete. (M 8)

Quando um dos pais não pôde acompanhar as reuniões, foi fornecida uma justificativa, bem como a explicação de que outra pessoa passou a ser responsável por essa atividade.

> É, eu levava sempre, eu levava ele todo dia, depois que eu fiquei doente, eu não levei né? Então assim, alguma reunião, às vezes uma passadinha lá assim, ultimamente né? Antes assim, eu acompanhava mais todo dia, ia, esperava entrar, conversava com a professora. Agora esse último ano é mais o Pedro que foi né? Se precisasse alguma coisa, perguntar. É mais ele que foi né? Mas tô sempre acompanhando ele. (M 6)

Porém, no grupo de pais cujos filhos apresentam baixo rendimento escolar, foram verificadas críticas quanto às reuniões escolares.

> (...) era sempre a mesma coisa. (M 12).

> Só fica conversando, conversando e não fala nada sobre a aprendizagem da criança na escola. Uma mãe fala, outra fala, uma fala, outra fala não dá tempo nem da professora explicar. Então o que eu vou fazer lá? Então quando telefonam, que mandam me chamar ou o pai de vez em quando passa lá, pra perguntar, a gente tá sempre...chega na escola e "aí, o Denílson?" Passa na diretoria, quando não é eu, é ele... "Não o Denílson tá assim, assim, assim. Mas reunião, eu quase não vou. Não gosto de reunião. (...) Você chega lá a professora reclama de um aluno, reclama de uma coisa, reclama de outra, então...eu não vou em reunião. (M 14)

Ainda notou-se, no grupo de pais de crianças do grupo BR, a falta de informação quanto aos encontros, em decorrência da ausência do aviso prévio do filho:

> "esse ano ele me falou da última reunião só! Não me falou de mais nenhuma!" (M 10)

Quanto aos eventos escolares, notou-se que os pais prestigiam a atividade, comparecendo e contribuindo para que os filhos participem.

> (...) a gente tinha que levar, comprar as coisas pra aquele dia, entendeu? Participava né? A gente ia no dia que tinha as coisas lá. (M 2)

> (...) eu sempre fui. (M 8)

No grupo de pais com filhos do grupo BR, notou-se a ausência de comparecimento nesses eventos, seja por não gostarem ou por não terem os seus filhos participando das atividades.

> Não. Não gosto de nada dessas coisas, eu já nem vou. (M 9)

> Não porque eles nunca põe o meu filho lá em datas, comemorações...em nada. Ele é sempre descartado. (M 14)

Ainda foi possível perceber o interesse dos pais de ambos os grupos pelo dia de aula do filho. Ficou evidente a preocupação em estar acompanhando a criança.

> É, eu sempre pergunto né, se tem lição pra fazer, se tem alguma coisa, às vezes ele pede pra comprar alguma coisa, que tá faltando. Eu sempre lembro. (M 7)

> (...) eu pergunto e ela vai contando. (M 11)

Os pais de ambos os grupos de crianças ainda evidenciaram o incentivo à escolarização sem críticas nem ameaças. Percebeu-se o estímulo à autoconfiança da criança.

> Ela falava que tinha medo de perguntar pra professora. Eu falava que a gente nunca tinha que ter medo. Sempre que a gente não sabe alguma coisa, a gente tem que perguntar. Que o professor tá ali pra isso né? (...) ninguém nasce sabendo. Devagar você vai conscientizando das coisas. (M 2)

> A gente faz um tipo de uma festa sabe...porque...é lógico a gente quer cada vez mais que ela né? E é o que os médicos dela diz né? Que é, você tem que incentivar cada vez mais e não desanimando ela né? Pra cada vez mais a gente utilizar: "ai, ainda bem né? Ela conseguiu né?" Por que assim ela...vai tendo mais vontade né? (...) por que eu acho assim...hoje ela tá ali, não conseguiu fazer mas amanhã ela vai conseguir. (M 9)

Outros pais, porém, forneceram indicativos de uma prática voltada para a desvalorização dos esforços da criança, enfatizando o baixo rendimento.

> Teve uma prova que ele fez, que ele não foi muito bem não. No 1º bimestre? É. Aí eu falei pra ele que ele deveria ter sido melhor, né? (M 3)

> (Risos)...ficava brigando com ela né? Falava pra ela pra ela ver os outros alunos, da sala dela, (...) (M 8)

Também foi observada a associação entre desempenho escolar e promessas nos dois grupos de pais:

> Se ele passar, que eu espero né, que ele vá passar, aí eu queria colocar ele na Jundú, pra fazer um pouco de exercício. Alguma natação, alguma coisa. (M 3)

> É, nós fizemos um trato: eu, ele e o pai dele: "Daniel, se você passar de ano, a gente vai comprar o computador pra você." Só que, isso foi desde o começo do ano. Chegou no final, não passou. Então, ele não vai ganhar. Então, espero que, o ano que vem, ele se fortaleça desde o comecinho, põe juizinho na cabeça e teja assim, tá firmando, pra gente ter um...conseguir uma, um objetivo né? (M 10)

Hábitos de leitura na família foram notados nos relatos de pais de filho do grupo AR. Os pais evidenciaram o gosto pela leitura e a pretensão de incentivar a tarefa nos filhos.

> Eu to agora incentivando ela a ler Irmãos Grimm. Porque eles são meio grosso, eu tava deixando meio quieto. Então agora que eu to começando já a incentivar pra ela. (M 2)

Esse hábito foi menos sinalizado em pais de filhos do grupo BR:

> Quando ele era pequeno, eu lia muito. Agora ele, ele fala que ele sabe ler. (M 10)

> Eu lia muita historinha pra ele só que ele não se interessa. Ele deixa você falando sozinha. (...) Então eu cansei sabe? (M 14)

Percepções positivas e negativas dos pais

Nos relatos dos pais foi possível identificar algumas percepções positivas e negativas quanto ao desempenho e interesse da criança, quanto à escola, à professora e ao sistema escolar.

Quando os pais se referem à história escolar dos filhos, geralmente as percepções remetem a experiências negativas. Foram mencionadas, segundo os pais, acusações injustas de indisciplina do filho na escola. Críticas à pré-escola também foram sinalizadas, quanto ao excesso de atividades lúdicas e pouco investimento no ensino de conteúdos. Os pais ainda queixaram-se da pouca informação oferecida pela escola quanto ao desenvolvimento acadêmico da criança. Críticas referentes a docentes de séries anteriores também foram comentadas quanto às práticas coercitivas empregadas.

> A 3ª série sim, veio reclamação que ele...mexeu em uma maquete lá da escola. Depois a Dona Sara perguntou, fez ele assinar o livro preto. Falou pra ele se ele era repetente, porque ele começou a rir dela né? Aí a minha filha foi lá pra saber, porque tinha sumido o lixinho da maquete...Ah, depois acharam no, no banheiro...fizeram ele colar a maquete, que...ele disse que o menino empurrou ele. Bateu e quebrou a maquete. Aí ele e o outro amiguinho foram colar a maquete. Aí ela ligou aqui pra mim. Aí a minha filha foi lá conversar com ela. Isso foi no 3º ano. (M 3)

> Quando ela entrou no pré? Era brincá. Brincá, brincá. Tanto é que quando ela foi para o Primec, a professora falou que ela não sabia nada. Que o negócio dela era brincá. Mas aí já era tarde né? Quando chegou no final, no Primec. Aí não teve como salvar né? E nunca ninguém falou pra mim..."faz mais um ano de pré". Nunca ninguém me instruiu como me instruíram do meu menino né? Que ele fez pré II duas vezes. Agora que ele vai pra 1ª série, tá com sete anos. (M 8)

> Por que ela falou que quando ela teria ter aprendido, a professora não...não teve a capacidade de ensinar o que teria que ...ganhado a confiança e ensinado ela. Ela chegou na escola já com aquela desconfiança da professora, já com aquele medo de aprender e de não deixar a professora chegar perto pra ensinar. (...) Na 3ª série foi onde aconteceu tudo né? A

> professora, ela sonhava que a professora ia fazer alguma coisa de mal pra ela. Ainda a professora não chegava perto, ainda mais que a professora andava com aquela régua na mão, batendo no chão...a professora não chegava, não podia chegar perto dela. Ela se fechava na carteira, ela abaixava a cabeça, não fazia a lição...e não tinha quem conseguisse fazer ela nada. (M 9)

Poucos sinalizaram percepções positivas quanto à história escolar do filho, geralmente no grupo AR. Estas se referem ao contexto de descobertas pela criança e pelos pais, bem como quanto ao bom desempenho do filho.

> Nada...muito pelo contrário. Eu me preparei assim de todos os lados, mas nada, não teve problema, não teve dificuldade, não teve nada, era um mundo novo, de descobertas novas pra ela e que a gente participava (...) (M 4)

> É que ele, ele sempre foi assim, bom aluno. A única coisa é que ele é de conversar né? É, todas as reuniões que a gente passava, elas falavam que ele... tudo bem, as notas dele era boa, a única coisa que elas falavam é que ele gostava de conversar. (M 6)

Os relatos evidenciaram grande afinidade dos pais de ambos os grupos com a professora. Foram citados o nível de exigência, o interesse, as atitudes disciplinares, a compreensão, a confiança e a aproximação da professora com os alunos.

> Eu gostei dela. Porque ela, ela fala mesmo, ela briga, ela, ela brinca e sabe, na hora certa? Na hora que ela é severa, ela é. Na hora de brincar, ela brinca. (M 3)

> (...) eu acho ela muito boa professora (...) muito empenhada (...) ela puxa bastante ele. (M 1)

> Ela põe ordem na sala. (...) Ela falou que não pode chegá e dá liberdade pras crianças, porque aí as crianças não pega nada. (M 11)

> (...) ela é jovem, ela tenta entender as crianças...sabe? Ela é maravilhosa nossa! Teve o dia do Saresp, que a Luana, que é da classe da minha menina, ela mora até aqui perto, ela se comportou muito mal com a outra professora. Precisou trocar de professora. Aí depois, eu tava comentando que a professora. "Olha, a Luana, ela chegou até a responder para a outra professora né?" Porque eu fiquei de fiscal na classe. Ela falou: "sabe porque? Ela tá brava porque eu não fiquei na classe." Então ela entendeu aquela revolta da Luana. Coisa que nenhuma professora ia fazer. Ela falou assim: "não, ela ficou assim porque eu não pude ficar na classe." Então ela falou: "eu não posso nem falar nada porque depois ela não faz a lição." Quer dizer, ela não, não reclamava com a Luana quando ela aprontava , se não a Luana, ela não fazia a lição, ela não fazia mais nada. Disse que ela emburrava e ficava quieta. Então ela sabia entender os alunos dela. (M 8)

> Ela tem, ela fala que ela tem muita confiança na Ana. A Ana conseguiu ganhar sabe? A confiança dela. Então ela fala que ela tem muita confiança na Ana. Ela gosta muito da Ana. (M 9)

No entanto, algumas críticas foram observadas, em ambos os grupos de pais, quanto ao distanciamento da professora do convívio social da escola e ao seu alto grau de rigidez da mesma.

> Eu já não me identificava, eu já achava ela exclusivista, entendeu? Eu achava ela assim...o professor ele tem que participar da escola em geral. Ela tinha uma classe boa, de alunos bons, ela era uma excelente professora, só que ela tinha o mundo dela, com os alunos dela. Nem na sala de professores ela participava. (M 4)

> Ela foi boa, ela é boa. Só que muito rígida. Muito ali. Então quando ele começava com muita bagunça, muita brincadeira, ela mandava bilhete pra mim comparecer lá. (M 10)

Os relatos ainda sinalizaram o interesse da criança pela escola. Foi verificado que as crianças de ambos os grupos gostam de freqüentar a escola.

> Que ela gosta de estudar. Nossa, se você perder hora, ela fica brava. Ela adora estudar de manhã. Cinco e meia da manhã ela levanta. (M 2)

> Gosta de ir. (...) Gosta. Ela só não gostava de ir quando era com a Maria José. (M 8)

No entanto, notou-se no relato de uma mãe do grupo AR, o desinteresse por estudar.

> Ai eu acho que ele não gosta muito não. (...)Ah, sei lá, ele tem um...um jeito assim que ele não gosta muito de estudar. Não é igual à irmã dele. (M 3)

Já com relação às percepções sobre a escola, alguns pais relataram as próprias experiências que tiveram na escola onde hoje os filhos estudam, referenciando a qualidade e a presença de bons professores.

> Da escola não. Desde o tempo que eu estudava, sempre foi uma ótima escola. Sempre é...quis que os meus filhos estudasse ali sendo que eu tenho uma escola aqui, eu tenho aqui embaixo. Uma também não é só porque eu dei preferência lá porque eu estudei lá. (M 2)

> (...) tem professor muito bom lá. É uma escola boa. (M 11)

Porém, críticas também surgiram, remetendo às práticas disciplinares coercitivas utilizadas com os filhos do grupo BR.

> (...) uma escola por o seu filho sentado no banco fora da sala, não é legal. Você acha legal? Eu não acho. E no entanto que eles não...nem me avisaram. Foi gente que entrou lá dentro...passava por lá...(...) (M 14)

Críticas quanto ao sistema escolar, à Progressão Continuada, foram relatadas. Os pais comentaram que as crianças passam de ano sem saber ler e escrever e que esse fato acarreta desvantagens para o próprio filho, pois as conseqüências serão sentidas no futuro.

> Ah, eu acho que deveria ser assim, 1º, se não passou, não passou. Porque às vezes a criança não sabe ler, não sabe escrever. Eu acho que deveria ser igual era antes. (M 3)

> Eu acho que fica, como que eu vou te falar...muito a desejar agora, eu acho né? Antigamente era mais puxado e eu acho que as criançada levava mais a sério. A maioria das crianças, eu vejo aqui pela rua né?(...) eles vão na escola, eles não fazem nada, né? É, não fazem assim, não fazem lição. (M 6)

> Que eu acho que esse negócio do aluno passar sem ter condições de passar para uma outra série, eu acho uma injustiça pra própria criança. Eles não estão preparando a criança para amanhã. Eles estão apenas empurrando a criança, pra chegar lá na frente, a criança vai sentir uma dificuldade que... não aprendeu. (P 2)

Os resultados aqui relatados sugerem que os pais de ambos os grupos incentivam e orientam os filhos a participarem da organização da casa, estimulando-os a realizarem atividades domésticas. Esse fato foi mais evidente no relato de pais do grupo AR. O mesmo se observa para o estabelecimento de limites, principalmente quanto aos horários. Pais do grupo BR parecem deixar de impor regras diante da resistência da criança em obedecer.

Ainda foi observado mediante a análise dos resultados apresentados que os pais dos dois grupos incentivam os filhos a relataram as suas experiências e a expressarem as suas opiniões. No grupo BR este incentivo parental foi mais diluído. Ainda percebe-se neste último a ausência de orientação para que a criança adquira independência fora do lar.

Também foi notada a orientação mediante o fornecimento de exemplos, bem como a evidência de que conhecem as preferências dos filhos. Houve referências a pouca participação do pai na vida escolar dos filhos.

Notou-se que pais do grupo AR se preocupam mais em oferecerem meios para a independência pessoal dos mesmos, enquanto que os pais do grupo BR tendem a assumir a dependência deles.

Também foi constatada maior incidência de não conclusão dos estudos entre os pais do grupo BR. As justificativas foram dificuldades financeiras, de aprendizagem e pouco afinidade com os estudos.

Quanto às reuniões de pais, ambos os grupos comparecem, no entanto, nota-se críticas que são advindas de pais cujos filhos apresentam baixo rendimento. Estas se referem às confusões estabelecidas durante as falas das mães e da professora, bem como à mesmice que segundo os relatos caracterizaram a situação.

Os pais relataram participar das festividades escolares, mas no grupo cujos filhos apresentam baixo rendimento, houve incidências de ausências, por não gostarem das atividades ou por não terem os filhos incluídos nos eventos.

Observou-se ainda que ambos os pais se interessam pelo dia de aula dos filhos, com menos incentivos nos pais de filhos com baixo rendimento.

Ambos os grupos de pais também procuram incentivar a escolarização sem críticas ou ameaças, estimulando a auto-confiança dos filhos, mas houve indícios de desvalorização dos esforços das crianças. Uma estratégia de incentivo comum em ambos os grupos foi a de associar o desempenho acadêmico com promessas de presentes.

Os hábitos de leitura foram constatados nos dois grupos de pais, mas com mais ênfase nos pais de filhos com alto rendimento, pois estes últimos relataram incentivar o hábito nos filhos.

Quanto às percepções da história escolar dos filhos, estas foram negativas, em sua maioria nos dois grupos. Os relatos evidenciaram críticas quanto ao sistema educacional, quanto à organização da escola e quanto à competência de professoras. Também foram identificadas percepções positivas em relatos de dois pais do grupo AR.

As percepções das professoras foram positivas nos dois grupos. Foram referenciadas as suas competências quanto às suas exigências e ao mesmo tempo, quanto à aproximação das crianças. No entanto, críticas foram relatadas, ao se referirem ao "exclusivismo" e à atitude rígida da professora.

Ambos os grupos de pais mencionaram que os filhos gostam de freqüentar a escola. É interessante perceber também o desinteresse pelos estudos relatado por uma mãe do grupo AR.

A percepção da escola pelos pais de ambos os grupos é positiva pois relatam as suas próprias experiências na instituição. Ainda fizeram referências à competência dos professores que lá lecionam. Queixas relativas às práticas coercitivas foram identificadas no relato de uma mãe, cujo filho apresenta baixo rendimento.

As percepções evidenciaram críticas quanto ao processo de Progressão Continuada. Os pais de ambos os grupos citaram as desvantagens para as próprias crianças quanto à implantação do programa, referente ao sistema escolar.

4.3.2.Análise do Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF)

A análise dos Recursos do Ambiente das quatorze famílias participantes do estudo permite algumas comparações entre os grupos AR e BR.

As tabelas 7 e 8 revelaram que apesar do grupo AR totalizar um número um pouco maior de itens como telefone, televisão preto e branco, carro, moto, computador e aparelho de DVD, algumas diferenças sutis foram notadas. O grupo BR evidenciou um maior número de máquinas de lavar roupa, aparelhos de som, videocassetes e telefones celulares. Ambos, no entanto, demonstraram possuir em igual quantidade rádio, televisão colorida e forno de microondas.

Tabela 7 - Indicador Sócio-Econômico para o grupo AR

Indicador Sócio-Econômico AR								
Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Rádio	1	1	2	0	1	1	2	8
Televisão preto e branco	0	0	0	0	0	1	0	1
Televisão colorida	1	2	2	2	2	1	2	12
Máquina de lavar roupa	0	1	0	0	1	1	1	4
Telefone	1	1	1	1	1	0	1	6
Telefone celular	0	0	1	2	0	1	1	5
Aparelho de som	0	1	1	1	1	0	1	5
Videocassete	0	0	1	1	1	1	1	5
Forno de microondas	0	1	0	0	0	1	1	3
Carro	1	1	1	1	2	0	2	8
Moto	0	0	1	0	1	0	0	2
Computador	0	1	2	0	1	0	0	4
Outros	0	1	0	1	0	0	0	2
Total	4	10	12	8	11	7	12	64

Tabela 8 - Indicador Sócio-Econômico para o grupo BR

Indicador Sócio-Econômico BR								
Itens	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Rádio	0	2	1	2	1	0	2	8
Televisão colorida	2	1	1	3	2	1	2	12
Máquina de lavar roupa	1	1	1	1	0	1	1	6
Telefone	0	1	0	2	0	0	1	4
Telefone celular	1	2	1	0	1	1	1	7
Aparelho de som	0	1	1	1	1	2	1	7
Videocassete	1	1	0	2	1	1	1	7
Forno de microondas	1	1	0	0	0	0	1	3
Carro	1	0	0	1	1	0	0	3
Computador	0	0	0	1	1	0	0	2
Total	7	10	5	13	8	6	10	59

Quanto à composição familiar, o grupo AR apresenta famílias menos numerosas: quatro famílias são compostas por quatro pessoas, uma família por seis, uma por cinco e uma por três pessoas, ao passo que para o grupo BR duas famílias são compostas por sete pessoas, duas por quatro, uma por seis, uma por três e uma por duas pessoas.

Serão apresentados os dados referentes aos três módulos do Inventário: Supervisão e organização das rotinas, Oportunidades de interação com os pais e Presença de recursos no ambiente físico.

Supervisão e organização das rotinas

Tabela 9 – Distribuição de pontuação do grupo AR em Supervisão e organização das rotinas.

Supervisão e organização das rotinas	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Atividades fora da escola								
Tv	1	1	1	1	1	1	1	7
Rádio	1	1	1	1	1	1	0	6
Videogame	1	0	1	1	1	1	1	6
Leitura	0	1	1	1	1	1	0	5
Fica na Rua	1	0	0	0	0	1	0	2
Brinca dentro de casa	1	1	1	1	1	1	1	7
Subtotal	*5*	*4*	*5*	*5*	*5*	*6*	*3*	*33*
Responsabilidades por tarefas domésticas								
Ocasional	1	1	1	1	1	1	1	7
Subtotal	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*7*
Arranjo espaço-temporal								
Tv/rádio	0	0	1	0	0	1	0	2
Isolado	1	1	1	1	1	1	1	7
Noite	1	0	0	0	1	1	0	3
Antes de brincar	0	0	1	1	0	1	1	4
Subtotal	*2*	*1*	*3*	*2*	*2*	*4*	*2*	*16*
Supervisão para escola								
Material escolar	2	2	2	3	2	2	2	15
Horário para a escola	2	2	2	0	2	3	2	13
Lição de casa	2	2	2	3	2	2	2	15
Estudo para provas	2	2	2	3	2	2	2	15
Freqüência às reuniões	2	2	2	3	2	2	2	15
Notas e freqüência às aulas	2	2	2	3	2	2	3	16
Subtotal	*12*	*12*	*12*	*15*	*12*	*13*	*13*	*89*
Atividades diárias com horários definidos								
Almoçar	2	2	2	2	2	2	2	14
Banho	1	2	0	0	2	1	0	6
Brincar	2	2	0	2	1	2	2	11
Ir dormir	1	2	2	1	2	2	2	12
Despertar	2	2	2	2	2	2	2	14
Jantar	2	2	1	2	2	2	0	11
Fazer lição	2	2	2	2	2	1	2	13
Assistir à TV	2	1	2	2	1	1	1	10
Subtotal	*14*	*15*	*11*	*13*	*14*	*13*	*11*	*91*
Total	*34*	*32*	*36*	*33*	*34*	*37*	*30*	*237*

A tabela 9 evidencia que todas as crianças AR, quando não estão na escola, costumam assistir à televisão e brincar dentro de casa. Ocasionalmente ajudam os pais em tarefas domésticas. Cinco crianças têm o hábito de ler livros, revistas e gibis.

As crianças AR realizam a lição de casa em um lugar sossegado e sem pessoas em volta. Suas mães e eventualmente também os pais verificam o material escolar, supervisionam a lição de casa, o estudo para as provas, as notas e a freqüência às aulas. Eles também procuram comparecer às reuniões escolares.

Todas as crianças têm horário para despertar e para almoçar, condizente com o período matutino em que estudam. Para fazer a lição, seis delas apresentam horário estipulado.

C6 apresentou todos os recursos disponíveis neste item, mas não tem horário definido para fazer a tarefa escolar.

Tabela 10 – Distribuição de pontuação do grupo BR em Supervisão e organização das rotinas.

Supervisão e organização das rotinas	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Atividades fora da escola								
TV	1	1	1	1	1	1	0	6
Rádio	1	1	1	1	1	1	0	6
Videogame	0	0	1	1	1	0	0	3
Leitura	1	0	0	0	0	0	0	1
Fica na Rua	0	0	0	1	0	1	1	3
Brinca dentro de casa	1	1	1	1	1	1	0	6
Subtotal	*4*	*3*	*4*	*5*	*4*	*4*	*1*	*25*
Responsabilidades por tarefas domésticas								
Ocasional	1	1	1	0	0	0	0	3
Não ajuda	0	0	0	1	1	1	1	4
Subtotal	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*7*
Arranjo espaço temporal								
Isolado	1	1	1	1	1	0	1	6
Noite	0	1	0	1	1	1	1	5
Antes de brincar	1	0	1	0	0	0	0	2
Outro	0	0	0	0	0	1	0	1
Subtotal	*2*	*2*	*2*	*2*	*2*	*2*	*2*	*14*
Supervisão para escola								
Material escolar	2	2	2	2	2	1	2	13
Horário para a escola	2	2	2	2	2	1	2	13
Lição de casa	2	2	2	1	2	1	2	12
Estudo para provas	2	1	2	2	2	1	2	12
Freqüência às reuniões	3	2	2	2	2	1	2	14
Notas e freqüência às aulas	2	2	2	2	2	1	2	13
Subtotal	*13*	*11*	*12*	*11*	*12*	*6*	*12*	*77*
Atividades diárias com horários definidos								
Almoçar	2	0	2	2	2	0	0	8
Banho	2	0	2	2	2	0	0	8
Brincar	2	0	2	1	2	0	0	7
Ir dormir	2	2	2	2	1	1	0	10
Despertar	2	2	2	2	2	2	2	14
Jantar	2	2	2	2	2	0	0	10
Fazer lição	2	2	1	2	1	2	1	11
Assistir à TV	2	2	2	0	1	0	0	7
Subtotal	*16*	*10*	*15*	*13*	*13*	*5*	*3*	*75*
Total	*36*	*27*	*34*	*32*	*32*	*18*	*19*	*198*

Os dados da tabela 10 mostram que a maioria das crianças do grupo BR, quando não estão na escola, assistem à televisão, ouvem o rádio e brincam dentro de casa. Quatro das sete crianças BR não ajudam os pais nas tarefas domésticas.

Quanto ao arranjo espaço temporal para as tarefas de casa, seis crianças as realizam em um local sossegado e sem pessoas em volta. A assistência à escolaridade é desempenhada pela mãe em três casos. Nos demais casos, há o acompanhamento do pai, do avô e do irmão.

Todas as crianças têm horário estipulado para acordar, em consonância com o período em que estudam e quatro delas também o possuem para realizarem as lições de casa.

C14 desfruta de um número menor de recursos e quando não está na escola, fica na rua brincando.

Oportunidades de interação com os pais

Tabela 11 – Distribuição de pontuação do grupo AR em Oportunidades de interação com os pais.

Oportunidades de interação com os pais	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Passeios com os pais								
Bosque	0	0	0	1	1	0	1	3
Aeroporto	0	0	0	0	0	1	1	2
Cinema/teatro	0	0	1	1	1	1	1	5
Shopping Center	0	0	0	1	1	1	0	3
Lanchonete	0	1	1	1	1	1	1	6
Praia	0	0	0	0	0	1	0	1
Sítio/chácara/fazenda	0	0	0	0	1	0	1	2
Divertilândia	0	0	0	0	1	0	0	1
Centro da cidade	0	1	1	1	0	1	1	5
Circo	0	0	0	1	0	1	0	2
Parque de diversões	0	1	1	1	1	1	0	5
Clube	0	1	0	0	0	0	1	2
Visitas a parentes/amigos	1	1	1	1	1	1	1	7
Viagem para outra cidade	0	0	1	1	0	1	1	4
Exposições	0	0	0	1	1	0	0	2
Subtotal	*1*	*5*	*6*	*10*	*9*	*10*	*9*	*50*
Atividades desenvolvidas em conjunto no lar								
Brincar	1	1	1	1	1	1	1	7
Jogos	1	0	0	1	0	1	1	4
Assistir filmes	1	1	1	1	1	1	1	7
Assistir programas infantis	1	1	0	1	0	1	1	5
Contar histórias	1	1	1	1	1	1	0	6
Ler livros	0	1	1	0	1	1	1	5
Conversar sobre a escola	1	1	1	1	1	1	1	7
Conversar sobre notícias	1	0	1	1	0	1	1	5
Ouvir histórias	1	1	1	1	1	1	1	7
Atividades domésticas	1	0	1	1	1	1	1	6
Subtotal	*9*	*7*	*8*	*9*	*7*	*10*	*9*	*59*
Ocasiões em que a família reúne-se								
Café da manhã	1	1	2	2	1	1	0	8
Almoço	1	1	2	2	1	2	2	11
Jantar	2	1	0	2	2	2	2	11
À noite/ assistir à TV	2	1	2	2	2	2	2	13
Fins de semana/casa	0	1	2	1	2	2	0	8
Fins de semana/passeios	2	1	1	1	2	0	2	9
Subtotal	*8*	*6*	*9*	*10*	*10*	*9*	*8*	*60*
Pessoas a quem a criança recorre								
Mãe	1	1	1	1	1	1	1	7
Pai	0	0	0	1	0	0	1	2
Irmão/irmã	0	0	1	0	0	0	0	1

Avô/avó	0	0	0	0	1	0	0	1
Subtotal	*1*	*1*	*2*	*2*	*2*	*1*	*2*	*11*
Total	*19*	*19*	*25*	*31*	*28*	*30*	*28*	*180*

Os dados da tabela 11 sinalizam que os passeios com os pais de maior freqüência entre as crianças AR são as visitas aos parentes e amigos, as idas aos parques de diversão, centro da cidade, lanchonete e cinema. C4 e C6 apresentaram um maior número de passeios com a família, ao contrário de C1.

As atividades mais comumente realizadas em família são brincar, assistir filmes, conversar sobre a escola e ouvir histórias contadas pelos pais. Aqui, C1, C4, C6 e C7 evidenciaram participar de mais atividades em família.

A ocasião em que as famílias do grupo AR estão mais reunidas é para assistir televisão, à noite. C4 e C5 reunem-se mais vezes com os pais, ao passo que C6, menos vezes.

A mãe é a figura a quem a criança recorre mais freqüentemente para solicitar ajuda, seja para questões pessoais ou escolares.

Tabela 12 – Distribuição de pontuação do grupo BR em Oportunidades de interação com os pais.

Oportunidades de interação com os pais	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Passeios com os pais								
Cinema/teatro	0	1	0	1	0	0	0	2
Shopping Center	0	0	0	0	1	0	0	1
Lanchonete	1	1	1	1	1	1	0	6
Sítio/chácara/fazenda	1	1	1	1	1	0	0	5
Centro da cidade	1	1	1	1	1	1	1	7
Parque de diversões	0	0	0	0	1	1	0	2
Clube	0	1	0	0	1	0	0	2
Visitas a parentes/amigos	1	0	1	0	1	1	0	4
Viagem para outra cidade	0	0	1	0	1	0	1	3
Subtotal	*4*	*5*	*5*	*4*	*8*	*4*	*2*	*32*
Atividades desenvolvidas em conjunto no lar								
Brincar	0	0	1	1	1	1	1	5
Jogos	0	0	1	0	1	0	1	3
Assistir a filmes	1	1	1	1	1	1	1	7
Assistir a programas infantis	1	0	1	1	1	1	0	5
Contar histórias	0	0	0	1	0	0	0	1
Conversar sobre a escola	0	1	1	1	1	1	1	6
Conversar sobre notícias	1	1	1	1	1	0	0	5
Ouvir histórias	1	1	1	1	1	0	1	6
Atividades domésticas	0	1	1	0	0	1	0	3
Subtotal	*4*	*5*	*8*	*7*	*7*	*5*	*5*	*41*
Ocasiões em que a família reúne-se								
Café da manhã	1	2	1	0	0	0	1	5
Almoço	1	0	2	0	0	0	1	4
Jantar	1	2	2	0	2	1	1	9
À noite/ assistir à TV	2	2	2	0	2	2	1	11
Fins de semana/casa	1	2	1	2	1	1	2	10
Fins de semana/passeios	2	0	1	0	1	1	0	5
Subtotal	*8*	*8*	*9*	*2*	*6*	*5*	*6*	*44*
Pessoas a quem a criança recorre								
Mãe	1	1	1	1	1	1	1	7
Pai	0	0	1	0	0	0	0	1
Avô/avó	0	0	0	0	0	1	0	1
Subtotal	*1*	*1*	*2*	*1*	*1*	*2*	*1*	*9*
Total	*17*	*19*	*24*	*14*	*22*	*16*	*14*	*125*

A tabela 12 indica que os passeios mais comuns entre as crianças do grupo BR são as idas ao centro da cidade, à lanchonete e aos sítios, chácaras ou fazendas. C12 passeia com maior freqüência com a família, ao passo que C14, com menor freqüência.

Dentre as atividades mais comuns realizadas na família destacam-se assistir a filmes, conversar sobre a escola e ouvir histórias relatadas pelos pais. C11 e C12 desfrutam com maior freqüência dessas atividades e C8, foi a criança que apresentou um menor número de recursos desse item.

As ocasiões em que as famílias de crianças do grupo BR estão mais vezes reunidas são à noite para assistir à televisão e nos fins de semana, em casa. C10 participa mais freqüentemente de atividades em comum com a família e C11, menos, em comparação com todo o grupo.

As crianças desse grupo recorrem à mãe quando estão necessitando de ajuda para resolverem questões pessoais ou escolares.

Presença de recursos no ambiente físico

Tabela 13 – Distribuição de pontuação do grupo AR em Presença de recursos no ambiente físico.

Presença de recursos no ambiente físico	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Atividades realizadas regularmente								
Catecismo	1	0	0	1	1	1	1	5
Núcleo de Bairro	0	0	0	1	0	0	0	1
Esporte	1	1	1	0	1	0	1	5
Aulas de Artesanato	0	0	0	1	0	0	0	1
Aulas de Música	0	0	0	1	0	0	0	1
Programas para crianças	0	0	0	1	0	0	0	1
Inglês	0	0	0	0	0	1	0	1
Computação	0	0	0	0	0	1	0	1
Outros	0	0	0	0	0	0	1	1
Subtotal	*2*	*1*	*1*	*5*	*2*	*3*	*3*	*17*
Disponibilidade de livros								
Escolares	0	1	1	1	1	1	1	6
Romances, contos, literatura	0	1	0	1	1	1	1	5
Infantis	1	1	1	1	1	1	1	7
Religiosos	0	1	1	1	1	1	1	6
Técnicos, científicos	0	1	0	0	0	1	0	2
Enciclopédias	0	1	0	1	1	1	1	5
Dicionário	0	1	1	1	1	1	1	6
Outros	0	0	0	0	1	0	0	1
Subtotal	*1*	*7*	*4*	*6*	*7*	*7*	*6*	*38*
Disponibilidade de jornais/revistas								
Jornal	1	0	1	1	0	1	1	5
Notícias	0	1	1	1	1	1	0	5
TV	0	0	0	0	0	1	0	1
Feminina	1	0	1	1	0	1	0	4

Fotonovela	1	0	0	0	0	1	0	2
Esporte	0	0	0	0	0	1	0	1
Religioso	0	0	0	0	0	1	0	1
Outras	0	0	1	1	1	0	0	3
Subtotal	*3*	*1*	*4*	*4*	*2*	*7*	*1*	*22*
Oferta de brinquedos e materiais								
Cama individual	1	1	1	1	1	1	1	7
De Andar	1	1	1	1	1	1	1	7
Movimentar o corpo	0	1	1	1	1	1	1	6
Instrumento musical	1	1	0	1	1	1	1	6
De números	1	1	0	1	1	1	1	6
De letras	1	1	1	1	1	1	1	7
De cores, tamanhos, formas	0	1	1	1	1	1	1	6
De nomes de animais	1	0	0	1	1	1	1	5
Objetos de oficina pedagógica	0	1	1	1	1	1	1	6
Aparelho de som	1	1	1	1	1	1	1	7
Animal de estimação	1	1	1	1	1	0	1	6
Livros de estórias	1	1	1	1	1	1	1	7
Jogos de regras	1	1	0	1	1	1	1	6
De faz de conta	0	1	0	1	1	1	1	5
De construção	1	0	0	1	1	1	1	5
De rodas	1	1	1	1	1	1	1	7
Videogame	1	0	1	1	1	1	1	6
Bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolemã	1	1	1	1	1	1	1	6
Outros	0	1	0	0	0	1	1	3
Subtotal	*14*	*16*	*12*	*18*	*18*	*18*	*19*	*114*
Total	*20*	*25*	*21*	*33*	*19*	*35*	*29*	*191*

A tabela 13 refere que as atividades mais realizadas no grupo AR são o catecismo e o esporte. C4 desenvolve mais atividades programadas e C2 e C3, menos atividades.

Nos lares de C2, C5 e C6, há uma maior variedade de revistas, jornais e livros (escolares, religiosos e dicionário), ao contrário do que ocorre na residência de C1.

Todas as crianças do grupo AR dispõem de cama individual. Elas ainda têm brinquedos de letras, de rodas, de andar e aparelho de som, sendo que C7 apresentou maior variedade de recursos neste item e C3, menos.

Tabela 14 – Distribuição de pontuação do grupo BR em Presença de recursos no ambiente físico.

Presença de recursos no ambiente físico	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Atividades realizadas regularmente								
Catecismo	1	1	1	1	1	0	0	5
Núcleo de Bairro	0	0	1	0	0	1	0	2
Esporte	0	0	1	0	1	0	0	2
Aulas de Artesanato	0	0	1	0	0	0	0	1
Aulas de Música	0	0	0	1	0	0	0	1
Programas para crianças	0	0	1	0	0	0	0	1
Outros	0	0	1	0	0	0	0	1
Subtotal	*1*	*1*	*6*	*2*	*2*	*1*	*0*	*13*
Disponibilidade de livros								
Escolares	1	1	0	1	1	0	0	4
Romances, contos, literatura	1	0	1	0	0	0	1	3
Infantis	1	1	1	1	1	0	1	6
Religiosos	1	1	1	1	1	0	1	6
Técnicos, científicos	0	1	0	0	0	0	1	2
Enciclopédias	0	1	0	1	1	0	0	3
Dicionário	1	1	1	1	1	0	1	6
Subtotal	*5*	*6*	*4*	*5*	*5*	*0*	*5*	*30*
Disponibilidade de jornais/revistas								

Jornal	0	1	1	1	0	0	1	4
Notícias	0	1	0	1	0	1	1	4
TV	0	0	0	0	0	1	0	1
Feminina	1	0	0	0	0	0	0	1
Fotonovela	0	0	0	0	0	0	1	1
Religioso	0	0	0	0	1	1	0	2
Outras	1	1	1	1	0	0	1	5
Subtotal	*2*	*3*	*2*	*3*	*1*	*3*	*4*	*18*
Oferta de brinquedos e materiais								
Cama individual	1	1	1	1	1	0	1	6
De Andar	1	1	1	1	1	1	1	7
Movimentar o corpo	0	0	0	1	0	0	1	2
Instrumento musical	1	0	1	1	0	0	1	4
De números	1	1	1	1	1	1	1	7
De letras	1	1	1	1	1	0	1	6
De cores, tamanhos, formas	1	0	1	1	1	0	1	5
De nomes de animais	1	0	1	1	0	0	1	4
Objetos de oficina pedagógica	1	0	1	1	1	0	1	5
Aparelho de som	1	1	1	0	1	1	1	6
Animal de estimação	0	1	1	1	1	0	1	6
Livros de estórias	1	1	1	1	1	0	1	6
Jogos de regras	1	0	0	1	1	0	1	4
De faz de conta	1	0	0	1	1	0	1	4
De construção	1	0	1	1	1	0	0	4
De rodas	1	0	1	1	1	1	1	6
Videogame	0	0	1	1	0	0	1	3
Bola, pipa, bola de gude, carrinho de rolemã	1	0	1	1	1	1	1	6
Subtotal	*15*	*7*	*15*	*17*	*14*	*5*	*17*	*90*
Total	*23*	*17*	*27*	*27*	*22*	*9*	*26*	*151*

A atividade mais realizada no grupo de crianças BR é o catecismo. Aqui nota-se que C10 participa de mais freqüentemente de atividades programadas, enquanto que C8, C9 e C13, de menos.

Os livros infantis, religiosos e o dicionário são os livros mais comuns nas casas dessas crianças. C9 dispõe de maior variedade de livros e C13, não dispõe desse recurso.

Dentre as revistas promocionais com anúncios de mercados, as que trazem trabalhos para serem desenvolvidos por crianças e as de saúde foram as mais citadas nesse grupo. No lar de C14 foi notada uma maior variedade de revistas e no de C12, menor variedade.

Os brinquedos de andar e de números foram citados por todos os pais, sendo que nas residências de C11 e C14 há maior variedade neste item, ao passo que nas de C9 e C13, menor variedade.

Mediante a análise dessas tabelas e quanto ao módulo Supervisão e organização das rotinas, constata-se que as crianças AR, ao contrário das crianças BR, envolvem-se com maior freqüência em atividades de leitura e de jogos de vídeo game, brincando mais dentro de casa. Elas também assumem mais tarefas de responsabilidade de organização do lar, auxiliando os pais. Tais atividades, nem sempre ocorrem no grupo de crianças BR.

As crianças de ambos os grupos evidenciaram que realizam as tarefas escolares em lugares sossegados e sem pessoas em volta. O grupo AR demonstrou uma incidência maior de realização das tarefas antes das brincadeiras.

Os pais cujos filhos são do grupo AR parecem monitorar mais as atividades escolares. O grupo de crianças BR evidenciou um índice maior de suporte de outras pessoas da família, como avós e irmãos.

Ainda foi possível perceber que as crianças AR possuem uma rotina de atividades com horários definidos, inclusive de realização de tarefas escolares. No grupo BR, as atividades das crianças parecem ser menos monitoradas pelos pais.

Quanto ao módulo - Oportunidades de interação com os pais, crianças AR evidenciaram participar com maior freqüência de atividades de lazer realizadas com os pais. As crianças BR, além de passearem menos, realizam tais atividades em companhia de outras pessoas, como vizinhos, avós ou mesmo, sozinhas.

As crianças AR se envolvem com os pais em atividades como brincar, ouvir e contar estórias ou casos, leitura de livros, conversar sobre como foi o dia na escola e realização de tarefas domésticas, participando assim de mais atividades em conjunto com a família. Em comum, as crianças BR assistem a filmes e conversam sobre notícias com os pais. É interessante observar que cinco crianças AR lêem livros e/ou revistas, ao passo que nenhuma criança BR realiza tal atividade.

As ocasiões em que as famílias cujos filhos são do grupo AR estão mais comumente reunidas parecem ser o almoço, o jantar e à noite, para assistir à televisão. Já no grupo BR, as famílias parecem ficar reunidas apenas à noite, para assistir à televisão.

As crianças do grupo de AR recorrem a um número maior de pessoas da família para solicitar auxílio, enquanto que no grupo de crianças BR esse número é mais restrito.

As atividades programadas regularmente são mais freqüentes na rotina de crianças AR, tais como catecismo, esporte, aulas de artesanato, música, inglês e computação. As crianças BR realizam menos atividades programadas, sendo que a maior incidência foi a freqüência ao catecismo.

Crianças AR ainda têm acesso a maior variedade de livros. Destacam-se os livros escolares, os livros que versam sobre romances, contos e literatura, os livros infantis e as enciclopédias. Livros religiosos, técnicos ou científicos e dicionários evidenciaram a mesma incidência nos dois grupos de crianças.

Pode-se perceber que o ambiente familiar das crianças AR destaca-se pela variedade que oferece de revistas (principalmente de notícias), além da presença do jornal. Apenas a revista religiosa evidenciou um maior número de incidência nas crianças BR.

Nos lares de crianças AR ainda há um número maior de brinquedos e de outros materiais promotores do desenvolvimento, como jogos e instrumentos musicais.

4.3.3. Análise da Escala de Eventos Ambientais Adversos (EEA)

A análise da Escala de Eventos Ambientais Adversos das quatorze famílias participantes do estudo permite algumas comparações entre o grupo de alunos caracterizados como alto rendimento escolar e o grupo com baixo rendimento escolar.

Os resultados serão apresentados de acordo com os Indicadores de Instabilidade Financeira e de Adversidade na vida escolar, familiar e pessoal das crianças investigadas.

O indicador de Instabilidade Financeira sugere que foi percebida incidência maior de ocorrências no grupo de crianças BR quanto à perda de emprego do pai e/ou mãe. Conforme as tabelas 15 e 16, foram percebidas o mesmo número de ocorrências nos dois grupos referente à situação da mãe começar a trabalhar e aos momentos difíceis do ponto de vista financeiro que a família passou.

Tabela 15 – Indicador de Instabilidade Financeira para o grupo AR

Indicador de Instabilidade Financeira AR								
Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
A mãe começou a trabalhar	2	2	0	2	2	2	0	10
Perda do emprego do pai/da mãe	2	0	0	0	0	0	0	2
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro	2	0	2	1	0	2	0	7
Total	6	2	2	3	2	4	0	19

Tabela 16 – Indicador de Instabilidade Financeira para o grupo BR

Indicador de Instabilidade Financeira BR								
Itens	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
A mãe começou a trabalhar	0	2	2	0	2	2	2	10
Perda do emprego do pai/da mãe	0	0	2	0	0	2	0	4
Momentos difíceis do ponto de vista financeiro	0	2	0	0	2	1	2	7
Total	0	4	4	0	4	5	4	21

Eventos Adversos na vida escolar

Tabela 17 – Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida escolar.

Indicador de Instabilidade na vida escolar.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Eventos adversos na vida escolar								
Entrada na escola	2	2	2	2	2	2	2	14
Mudança de escola	2	2	2	2	2	2	2	14
Mais de uma troca de profas no mesmo ano	1	1	2	2	2	0	2	10
Subtotal	*5*	*5*	*6*	*6*	*6*	*4*	*6*	*38*
Problemas nas relações interpessoais								
Agressão da professora	0	0	2	0	0	0	0	2
Subtotal	*0*	*0*	*2*	*0*	*0*	*0*	*0*	*2*
Total	*5*	*5*	*8*	*6*	*6*	*4*	*6*	*40*

A tabela 17 mostra que os eventos adversos mais incidentes na vida escolar de crianças AR foram a entrada e a mudança de escola. As crianças C2, C4, C5 e C7 apresentaram maiores indicadores de adversidades, ao passo que C6, menor.

A agressão da professora foi a adversidade relatada quanto aos problemas de relações interpessoais, citada pelos pais de C3.

Tabela 18 – Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida escolar.

Indicador de Instabilidade na vida escolar.	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Eventos adversos na vida escolar								
Entrada na escola	2	2	2	2	2	2	2	14
Mudança de escola	2		2	2	2	2	2	14
Repetência	1	0	2	0	1	1	1	6
Mais de uma troca de profas no mesmo ano	1	1	0	2	0	0	1	5
Subtotal	*6*	*5*	*6*	*6*	*5*	*5*	*6*	*39*
Problemas nas relações interpessoais								
Agressão da professora	2	0	0	0	0	0	2	4
Suspensão	0	0	0	0	0	0	2	2
O relacionamento com os amigos/colegas piorou	0	2	0	0	0	0	2	4
Subtotal	*2*	*2*	*0*	*0*	*0*	*0*	*6*	*10*
Total	*8*	*7*	*6*	*6*	*5*	*5*	*12*	*49*

Conforme apresentado na tabela 18, a entrada e a mudança de escola também foram as adversidades mais recorrentes na vida escolar. C8, C10, C11 e C14 apresentaram maiores índices de adversidades.

Quanto aos problemas nas relações interpessoais, a agressão da professora e a piora no relacionamento com os colegas foram os eventos adversos mais citados, principalmente por C14.

Eventos Adversos na vida familiar

Tabela 19 – Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida familiar.

Indicador de Instabilidade na vida familiar.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Adversidades nas relações parentais								
Separação dos pais	0	0	2	0	0	0	0	2
Abandono de um dos pais	0	0	2	0	0	0	0	2
Subtotal	*0*	*0*	*4*	*0*	*0*	*0*	*0*	*4*
Outras adversidades familiares								
Mudança de cidade	0	0	2	2	0	0	0	4
Aumento da ausência do pai por 8 horas ou mais por semana	0	0	2	0	0	0	0	2
Aumento da ausência da mãe por 8 horas ou mais por semana	0	0	2	0	0	0	0	2
Nascimento de um irmão	2	0	0	2	0	0	2	6
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais	0	2	2	0	0	1	0	5
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão da criança	0	2	0	0	0	0	0	2
Acréscimo de um terceiro adulto na família	0	0	0	0	0	0	2	2
Problema de saúde mental do pai/mãe	0	0	2	0	0	0	0	2
Subtotal	*2*	*4*	*10*	*4*	*0*	*1*	*4*	*25*
Total	*2*	*4*	*14*	*4*	*0*	*1*	*4*	*29*

Os dados da tabela 19 sinalizam que a separação, o abandono e a hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais, assim como o nascimento de um irmão foram as adversidades mais recorrentes no grupo de crianças AR quanto à sua vida familiar. Tais questões incidem fortemente sobre C3.

Tabela 20 – Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida familiar.

Indicador de Instabilidade na vida familiar.	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Adversidades nas relações parentais								
Conflitos e brigas entre os pais	2	0	0	0	0	0	1	3
Separação dos pais	2	0	2	0	0	2	0	6
Mãe/pai se casou de novo	2	0	0	2	0	2	2	8
Divórcio dos pais	2	0	2	0	0	0	0	4
Litígio por causa de pensão	1	0	0	0	0	0	0	1
Subtotal	*9*	*0*	*4*	*2*	*0*	*4*	*3*	*22*
Adversidade associada a condutas parentais								
Consumo de álcool ou droga pelo pai/mãe	0	2	0	1	0	0	1	4
Subtotal	*0*	*2*	*0*	*1*	*0*	*0*	*1*	*4*
Outras adversidades familiares								
Aumento da ausência do pai por 8 horas ou mais por semana	1	0	1	0	0	1	0	3

Aumento da ausência da mãe por 8 horas ou mais por semana	1	0	0	0	0	0	0	1
Nascimento de um irmão	2	0	0	0	0	2	0	4
Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais	0	0	2	1	2	0	2	7
Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão da criança	0	2	0	1	2	0	0	5
Acréscimo de um terceiro adulto na família	0	0	2	2	0	2	1	7
Um irmão/irmã deixou o lar	0	0	0	0	0	0	1	1
Gravidez de uma irmã solteira	0	0	0	0	0	0	1	1
Problema de saúde mental do pai/mãe	1	0	1	0	0	0	1	3
Subtotal	*5*	*2*	*6*	*4*	*4*	*5*	*6*	*32*
Total	*14*	*4*	*10*	*7*	*4*	*9*	*10*	*49*

O fato da mãe ou o pai terem se casado novamente e a separação dos pais foram os eventos mais citados no grupo de crianças BR, principalmente quanto à C8.

O consumo de álcool ou droga por um dos pais foi a adversidade mais recorrente quanto às condutas parentais. Aqui, parece ter afetado mais C9.

A hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais ou de um irmão da criança, bem como o acréscimo de um terceiro adulto na família também foram colocadas, incidindo mais fortemente sobre C10 e C14.

Eventos adversos na vida pessoal

Tabela 21 – Distribuição de pontuação do grupo AR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida pessoal.

Indicador de Instabilidade na vida pessoal.	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	Total
Perdas								
Morte de um avô/avó	1	1	2	2	1	0	0	7
Outros	0	0	1	0	0	1	2	4
Subtotal	*1*	*1*	*3*	*2*	*1*	*1*	*2*	***11***
Total	*1*	*1*	*3*	*2*	*1*	*1*	*2*	***11***

O falecimento de familiares foi a adversidade recorrente no grupo de crianças AR, no que se refere ao indicador de instabilidade pessoal. A criança que apresentou maiores índices dessa natureza foi C3.

Tabela 22 – Distribuição de pontuação do grupo BR quanto ao Indicador de Instabilidade na vida pessoal.

Indicador de Instabilidade na vida pessoal.	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	Total
Eventos adversos na vida pessoal								
Hospitalização ou enfermidade grave da criança	0	2	0	2	2	0	0	6
Subtotal	***0***	***2***	***0***	***2***	***2***	***0***	***0***	***6***
Perdas								
Morte de um amigo	0	2	0	0	0	0	0	2
Morte de um avô/avó	0	2	1	0	0	0	2	5
Outros	0	0	2	0	0	0	0	2
Subtotal	***0***	***4***	***3***	***0***	***0***	***0***	***2***	***9***
Total	***0***	***6***	***3***	***2***	***2***	***0***	***2***	***15***

No grupo de crianças BR, além do falecimento de familiares, incidindo principalmente em C9 e C10, a hospitalização ou enfermidade grave da própria criança também foi mencionada, no caso, de C9.

Percebe-se, pelas tabelas aqui apresentadas, que dentre os Eventos adversos na vida escolar, foi encontrada uma incidência maior de ocorrência quanto à repetência na escola no grupo de crianças BR. Esse grupo ainda apresentou maiores incidências quanto às relações interpessoais, no que concerne à agressão da professora, suspensão da escola e piora no relacionamento com amigos/colegas.

Por sua vez, o grupo de crianças AR parece ter sofrido com as várias trocas de professoras no mesmo ano. Os dois grupos, no entanto, passaram por mudanças de escola.

No grupo BR foram observadas maiores incidências de adversidades nas relações e condutas parentais, além outras adversidades familiares. Contudo, no grupo de crianças AR foram sinalizadas ocorrências de abandono da família por um dos pais, mudança de cidade e nascimento de um irmão. Os dois grupos sinalizaram ocorrências quanto à problemas de saúde mental do pai e da mãe.

No grupo de crianças BR, notou-se incidências de hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais ao passo que os falecimentos mostraram índices maiores no grupo AR.

5. Triangulações

Buscando compreender a multiplicidade de influências que caracterizam o mesossistema em que a criança em fase de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental está inserida, tentar-se-á compor um quadro de análise a partir do cruzamento dos dados advindos dos dois microssistemas investigados: a escola e a família.

Assim, em um primeiro momento serão expostos os resultados da triangulação que contempla as consistências do microssistema escola, ou seja, serão analisados os dados de cada uma das duas professoras participantes da pesquisa e os respectivos grupos de alunos: AR e BR. As concepções de sucesso e fracasso escolar serão elucidadas mediante subcategorias de análises, ou seja, as centradas no sistema escolar, no professor e no aluno.

Em um segundo momento será apresentada uma triangulação dos resultados que contempla informações do mesossistema, compreendendo o ambiente escolar e o familiar. As práticas docentes e as atitudes educativas familiares serão elucidadas mediante a discussão

das influências que recaem sobre o desempenho acadêmico de cada criança investigada. Neste sentido, as percepções das docentes e dos pais sobre o desempenho acadêmico serão comparadas com as opiniões das próprias crianças.

5.1. Triangulações das intra-relações

5.1.1. Contexto: Microssistema escola.

Relações entre professoras e grupos de alunos: AR e BR.

Foram resgatados os dados advindos das entrevistas com as professoras e com os alunos de ambos os grupos: AR e BR. Assim, as concepções de sucesso e fracasso escolar foram analisadas mediante subcategorias que se referem à escola, ao professor e ao aluno.

Concepções de sucesso escolar

As concepções de sucesso centradas no sistema escolar encontraram algumas consistências. A professora Ana acredita que o sucesso escolar depende, quando associado ao sistema escolar, à freqüência à pré-escola. Ela relata que é perceptível a habilidade motora das crianças que cursaram a Educação Infantil. Também aponta o reforço escolar paralelo, oferecido no decorrer do ano letivo, como associado ao sucesso pois este auxiliaria o aluno. Em consonância, alunos do grupo BR também associam o sucesso escolar ao oferecimento de reforço na escola, talvez sinalizando a necessidade de auxílio.

Já a professora Dalva se refere aos recursos humanos e à organização da escola como fatores relacionados ao sucesso escolar. Assim, a docente acredita que o apoio oferecido pela coordenação, vice-direção e direção ao professor pode contribuir para o alcance de melhores resultados em sala de aula, na medida em que são oferecidas condições de desenvolver atividades em conjunto com todos os que trabalham na escola. Aponta para a mesma direção a distribuição de materiais escolares aos alunos carentes, visto que os mesmos muitas vezes se privam da realização de alguma tarefa por falta de recursos físicos.

Concepções que se referem ao sucesso escolar ainda podem ser observadas nos relatos dos alunos do grupo AR, ao sinalizarem que a melhora no acervo da biblioteca da escola pode favorecer a aprendizagem. Este fato evidencia o hábito de leitura do grupo, também mostrado pelo RAF.

Outros aspectos que podem favorecer a aprendizagem e o relacionamento entre docentes e alunos foram identificados nas concepções centradas no professor, como a

observação do aspecto psicológico da criança. Segundo Ana e Dalva, essa prática se refere à percepção do modo como a criança chega à escola todos os dias, no que diz respeito ao seu comportamento e relacionamento com os colegas da classe.

As professoras ainda sinalizam as desvantagens do programa de Progressão Continuada ao processo ensino-aprendizagem, tal como o desestímulo da criança a se esforçar e a promoção de alunos em decorrência de comportamentos indisciplinados.

Ana associa a identificação com o trabalho docente ao sucesso escolar, visto que ela gosta de lecionar e caracterizou todas as suas aulas como especiais. É interessante observar ainda que para a professora Dalva, o ato de refletir sobre a prática docente pode favorecer a aprendizagem e o ensino, sugerindo a reparação das próprias dificuldades. Dalva acredita também que a habilidade para se relacionar com os alunos está vinculada com o sucesso escolar, pois pode fazer com o que o aluno adquira confiança no professor. Neste sentido, pode surgir aqui uma boa relação professor-aluno.

Para os alunos de ambos os grupos, a competência das docentes sentida na eficiência com que realizam o trabalho e no auxílio individual que oferecem está relacionada ao sucesso escolar, assim como a amabilidade das mesmas nas relações interpessoais. O grupo BR evidenciou ainda que o nível de exigência da docente, no que concerne ao fato de passar pouca lição na lousa ou não enviar tarefa para a casa, está associado ao sucesso. A percepção das crianças BR, de acatar como qualidade essas práticas docentes, parece estar associada à dificuldade que encontram em realizar tarefas escolares, demonstrando, talvez, um meio de se esquivar daquilo que pode ser penoso para elas.

O sucesso escolar centrado no aluno, segundo as duas professoras, parece estar associado ao esforço e à maturidade psicológica do aluno. Dalva ainda associa a autoconfiança da criança ao desempenho acadêmico. Assim, à criança é atribuída a responsabilidade pelo sucesso escolar.

Para os alunos de ambos os grupos, o sucesso escolar depende do esforço da própria criança. Ou seja, as crianças parecem ter adotado no discurso a fala recorrente de seu meio, acatando para si as responsabilidades de um processo que envolve vários contextos.

Nota-se que as concepções de sucesso escolar estão associadas a fatores externos à sala de aula. Ou seja, as professoras atribuem a questões do sistema escolar e às capacidades dos alunos as causas do sucesso. Quando se voltam para as suas qualidades, estas parecem estar vinculadas com as habilidades em lidar com os alunos, portanto, aos relacionamentos interpessoais somente.

Concepções de fracasso escolar

As concepções centradas no sistema escolar sugerem que as duas professoras atribuem o fracasso às práticas docentes de séries anteriores. Acreditam assim que a criança tenha chegado com defasagem na série em que estudam. Falhas na organização da escola, como no sistema de fiscalização dos recursos materiais foram apontadas pela professora Ana.

O alto nível de exigência do trabalho escolar e o reforço foram mencionados pela professora Dalva. A docente relata que os conteúdos exigidos estavam além das capacidades dos alunos e não acredita que o reforço escolar possa favorecer a aprendizagem da criança, visto que ele é uma medida paliativa. No entanto, as crianças do grupo BR sugerem que a falta de reforço na escola pode ser uma das causas do fracasso escolar, ao passo que as crianças do grupo AR reclamam da falta de livros na biblioteca.

Quanto às concepções de fracasso associadas ao professor, é interessante observar que a professora Ana não fez associações desta natureza em seus relatos. A professora Dalva, no entanto, acredita que a falta de habilidade da docente para se relacionar com os alunos pode trazer prejuízos à aprendizagem. Nessa medida, a docente revela que a relação entre professor e aluno envolve a confiança. Os alunos de ambos os grupos sinalizaram que as deficiências no cumprimento da função docente, no que diz respeito à falta de explicações e realização de atividades que não concernem à sala de aula podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem. Eles ainda citaram o uso de práticas disciplinares coercitivas e punitivas, principalmente o emprego de gritos.

Já nas concepções que associam o aluno ao fracasso escolar, temos que as duas professoras e o grupo BR mencionaram a falta de esforços dos próprios alunos. O baixo nível intelectual e a imaturidade psicológica da criança ainda foram citados pelas professoras. Dalva também sinalizou que a indisciplina do aluno pode acarretar fracasso escolar, refletindo talvez a dificuldade de sua própria sala. O grupo AR associou ao fracasso escolar a ausência de auxílio do professor, também colocado pelo grupo BR. No entanto, o fato do grupo BR acreditar que a falta de esforços pode ser uma das causas do fracasso escolar sinaliza que talvez eles mesmos já tenham introjetado o discurso de muitos, de que são responsáveis por seus sucessos e fracassos na escola.

As concepções de fracasso escolar, assim como as que refletem sucesso, estão associadas a fatores externos à sala de aula. As professoras acreditam que práticas docentes de

anos anteriores, questões relacionadas à organização da escola e a falta de esforços dos alunos são as causas do fracasso escolar.

Os alunos do grupo BR além de terem incorporado a responsabilidade por seus desempenhos, parecem reivindicar auxílio, com ajuda de serviços externos, como o reforço. As crianças que compõem o grupo AR também parecem clamar por suporte, visto que acreditam que a falta de auxílio do professor pode acarretar em fracasso escolar. Esse quadro de concepções das crianças está em consonância com o desempenho demonstrado no T.D.E., já que todas as crianças se classificaram como "inferior" no teste. As crianças estão sinalizando que requerem ajuda para que possam progredir e melhorar na escola.

Ambos os grupos de alunos ainda sinalizaram que percebem as deficiências do trabalho do professor e que sentem quando práticas docentes exageram em ações que visam o controle da sala de aula.

Ainda foi possível perceber a incidência de algumas dimensões de análise em ambas as concepções, sucesso e fracasso. Ao se observar as concepções centradas no sistema escolar, verifica-se que os alunos do grupo AR associam o investimento no acervo da biblioteca ao desempenho acadêmico ao passo que os alunos do grupo BR, à assistência ou não do reforço.

Nota-se também que os alunos de ambos os grupos acreditam que a competência no exercício da docência pode acarretar sucesso ou fracasso escolar, assim como o relacionamento interpessoal mantido entre o professor e os alunos, este último fato foi considerado pela professora Dalva (P2).

As concepções centradas no aluno encontraram consistências nos relatos das professoras e dos alunos. Todos os participantes acreditam que os esforços do aluno podem trazer conseqüências para o seu desempenho, caracterizando-o como de alto ou baixo rendimento. As professoras também acreditam que a maturidade psicológica influencia no desempenho escolar.

Quadro 3 – Concepções do microssistema escola.

Concepções	Professoras	Grupos de alunos
Centradas no sistema escolar	P1 - Freqüência à pré-escola. P2 - Recursos humanos; nível de exigência.	AR - Acervo da biblioteca.

	P1/P2 - Práticas docentes anteriores; organização da escola.	
	P1/BR – Reforço escolar.	
Centradas no professor	P1/P2 - Crítica à progressão continuada; observação do aspecto psicológico do aluno.	AR/BR - Competência na função profissional; amabilidade da professora; atitudes disciplinares coercitivas e punitivas.
	P1 - Identificação com o trabalho docente.	BR - Atitude permissiva.
	P2 - Habilidade para se relacionar com os alunos; reflexão sobre a prática.	
Centradas no aluno	P1/P2 - Esforço e interesse; maturidade psicológica; nível intelectual.	AR/BR – Esforço; auxílio do professor.
	P2 - Auto-confiança; disciplina.	

5.2. Triangulações das inter-relações

5.2.1. Contexto: Mesossistema escola-família: professoras, grupos de alunos e pais.

Grupo A.R.:

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de André – C1

Segundo sua professora, Ana (P1), André (C1) é considerado um aluno "médio", visto que ele oscilou durante todo o ano entre os níveis "ótimo" e "muito baixo", fato evidenciado também em seus registros acadêmicos das séries anteriores. Apesar de ter se classificado como inferior no TDE, André obteve a classificação superior em leitura. O desempenho aproxima-se do demonstrado na sessão lúdica, dado que sua leitura foi fluente mas a escrita apresentou algumas falhas. Notou-se certa dificuldade em matemática, fato confirmado também pela mãe (F1).

Em entrevista, André disse que estava indo bem na 4ª série, já que sua professora havia lhe falado que ele só tinha "nota boa no boletim". Relatou que o seu desempenho

oscilou apenas na 3ª série, pois a professora não explicava. André também comentou que não gosta muito de estudar, porque é necessário "estudar muito para dar conta do recado", no entanto, disse que gosta muito da escola.

Sua mãe relatou que na 4ª série André começou a dar mostras de oscilação de desempenho, confirmando a percepção da professora. Ela acredita que o fato tenha tido relação com as freqüentes trocas de professoras no mesmo ano. De acordo com ela, o próprio filho se queixava, pois quando ele estava se adaptando à professora, a mudança ocorria. A situação resultou, além da alteração de desempenho, a de comportamento, refletindo nas conversas em sala de aula. A mãe sugeriu à professora que a mesma o mudasse de carteira. André melhorou temporariamente, mas procurando uma medida eficaz, os pais retiraram alguns privilégios, como as visitas ao clube e as brincadeiras na rua com os amigos.

A mãe de André ainda comentou que a professora era muito empenhada e que manteve uma boa relação com o filho. O fato permitiu aproximações da mãe com a escola, pois a professora sempre foi muito receptiva, segundo a mãe.

A professora conhecia a família do aluno, comentando que a mãe era muito presente e o pai, um tanto quanto distante, talvez pelo fato de viajar em decorrência do trabalho. Quanto à mãe, Ana relatou que ela perguntava pelo filho até mesmo quando se encontravam na rua. A mãe tentava auxiliá-lo na tarefa escolar, no entanto, de acordo com a professora, André se recusava a aceitar a ajuda da mãe, principalmente em matemática, dizendo que ela não sabia fazer. Quando foi interrogado sobre quem lhe ajudava, André se esquivou e disse que a professora passava a correção. A mãe disse que teve dificuldade para auxiliá-lo, mas que procurou ajuda consultando um amigo do filho. Observando o modo como o amigo solucionava problemas, ela encontrou um meio de ajudá-lo a obter êxito. O sucesso alcançado pelo filho o motivou. A mãe comentou que André passou a mostrar o caderno para os amigos, orgulhoso da conquista.

André ocasionalmente ajuda a mãe nas atividades domésticas. Quando não está na escola, brinca dentro e às vezes, fora de casa, com os amigos. Gosta de assistir televisão, ouvir rádio e jogar vídeo game. Apesar de muitas atividades serem desenvolvidas junto com a família, como por exemplo, contar estórias e brincar, não foram muitos os passeios realizados. André faz catecismo e pratica esporte. Vários são os recursos disponibilizados pelos pais no lar, como brinquedos e jogos, revistas, jornais e livros infantis. A mãe é a pessoa quem supervisiona todos os afazeres escolares, sendo ela quem o André procura quando tem alguma dificuldade. André tem horários definidos para a maioria das suas atividades em casa. Ele realiza as tarefas escolares em um lugar sossegado em sem pessoas em volta, de preferência à

noite. A família costuma estar reunida no período da noite e eles geralmente saem aos domingos. André mora apenas com os pais.

Apesar de todos os recursos disponibilizados pelo ambiente familiar, André passou por eventos que podem ter influenciado o seu desempenho escolar ou o seu comportamento. Houve mais de uma troca de professoras no mesmo ano e recentemente seu avô faleceu. Além disso, o pai já perdeu o emprego, o que acarretou em momentos difíceis financeiramente.

O estudo, para a família é a garantia de um bom futuro. Para o André, é necessário para passar de ano.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Andréia – C2

A professora Ana (P1) relatou que Andréia (C2) consegue manter o seu desempenho com auxílio. Ela apresenta muitos erros de português e de acordo com a professora, seu nível é médio em matemática. A oscilação de desempenho nessas duas disciplinas também ficou evidente nos registros acadêmicos. Ana comentou que a aluna tem boas idéias, mas é muito dependente, ficando muitas vezes frustrada com seu próprio desempenho. No entanto, a docente acredita que ela tem condições de progredir.

Mesmo com a classificação total como inferior no TDE, Andréia classificou-se como superior em leitura e médio em aritmética. Os dados são coerentes com o relato da professora e com os resultados obtidos na sessão lúdica, visto que Andréia apresentou leitura fluente. Além disso, os dados também encontram consistências no relato da própria criança e da mãe (F2). Andréia se queixou, durante a entrevista, que a biblioteca da escola não oferecia um acervo de livros adequado para alunos da sua série, evidenciando assim o interesse pela leitura. Sua mãe, por sua vez, estava incentivando a leitura dos filhos com a literatura dos Irmãos Grimm.

Quanto ao seu desempenho em matemática, Andréia comentou que recebeu muita ajuda da professora, como por exemplo, nas operações de divisão. Foi ela, segundo a aluna, que lhe ensinou a fazer contas. A dificuldade em matemática também foi relatada pela mãe.

A professora conhecia a mãe de Andréia, relatando que a mesma sempre foi muito presente nas reuniões de pais, comparecendo e participando das discussões. A mãe relatou que as reuniões, mediadas por discussões entre os pais, propiciava um debate sobre o desempenho das crianças.

A mãe de Andréia relatou que sempre procurou acompanhar o desempenho da filha na escola, mas em decorrência do horário de trabalho, nem sempre pode estar presente. Acredita

que o desempenho da filha foi melhorando paulatinamente no decorrer dos anos. Os pais relataram que Andréia não teve um bom encaminhamento do pré para a 1ª série, dado o excessivo número de atividades lúdicas na Educação Infantil. Andréia levou um certo tempo para se adaptar ao Ensino Fundamental, mas foi demonstrando conquistas conforme os anos avançavam. Foi na 3ª série, de acordo com os pais, que o seu desempenho alcançou melhora significativa, pois a professora tinha uma forma diferente de ensinar. Na 4ª série, a troca de professoras deixou Andréia nervosa, segundo os pais. A criança trazia tarefa para casa e ficava ansiosa para concluí-la a fim de mostrar à professora no dia seguinte. No entanto, quando ela retornava à escola, a professora já havia sido substituída, frustrando a criança.

Em casa, Andréia ajudava a mãe eventualmente nas tarefas domésticas. Brinca apenas dentro de casa, lê livros, ouve o rádio e assiste à televisão. Alguns passeios foram feitos nos últimos doze meses, com a família principalmente, com quem Andréia realizou muitas atividades também, como ler. Ela faz hidroginástica e pode desfrutar de muitos recursos em casa, como por exemplo, brinquedos, livros diversificados, jogos e revistas. Além disso, os pais da criança oferecem uma variedade grande de aparelhos eletro-eletrônicos com que Andréia pode operar.

A mãe de Andréia a acompanha nos afazeres escolares e a auxilia quando a mesma está com alguma dificuldade ou tem algum problema. Os pais procuram incentivar a independência da criança, tentando minimizar a sua insegurança quanto às suas próprias competências. Andréia não tem horários definidos em casa, mas possui uma rotina para fazer a lição, brincar ou despertar. A família procura estar sempre reunida, no entanto, às vezes os horários impossibilitam os encontros.

Quando a lição de casa é enviada, a criança a faz sem pessoas em volta, em um local sossegado da casa, onde mora com os pais e mais um irmão. São eles que a auxiliam quando há dificuldade para realizá-las. A família, eventualmente, passeia nos finais de semana.

O falecimento de um avô e as trocas de professoras foram os eventos que ocorrem na vida de Andréia durante a pesquisa.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Davi – C3

A professora Dalva (P2) relatou que Davi (C3) é considerado um ótimo aluno. Ele não demonstrou oscilações de desempenho durante todo o ano letivo, conforme os registros acadêmicos. No entanto, Davi obteve a classificação inferior no TDE, apesar do desempenho "médio" em leitura. Os dados encontraram consistências no relato fato da mãe (F3). Ela

comentou que o filho tem dificuldade na redação. Na sessão lúdica, foram observados alguns erros ortográficos, por provavelmente fala estigmatizada do português e falta de atenção.

Ainda quanto ao desempenho, a mãe relatou que este sempre se manteve estável, com exceção da passagem da pré-escola para a 1ª série. Nessa época, Davi levou um certo tempo para se adaptar, visto que não conhecia a letra cursiva.

A mãe também comentou que apesar do bom desempenho do filho, ele não gosta de estudar. Suas expectativas apontam para a conclusão de um curso superior, mas ela disse que tem dúvidas se ele irá concluir o ensino médio. A mãe deixou transparecer em seus relatos a preocupação com o nível crescente de dificuldade dos estudos, na tentativa de conscientizá-lo. Porém, parece que a conscientização das dificuldades recai sobre a responsabilidade do filho sair-se bem na escola. Acredita, no entanto, assim como o filho, que o estudo é a garantia de um bom futuro, associado à conquista de um bom emprego. Davi almeja ser mecânico.

Quanto ao comportamento, Dalva relatou que o aluno observa tudo o que acontece. Já a mãe, comentou que houve queixas da professora. Segundo ela, Dalva disse que o aluno conversa na sala de aula, dispensando mais atenção aos fatos alheios do que às próprias tarefas.

Apesar de Davi não gostar muito de estudar, conforme a mãe, não foram observadas queixas quanto à escola. Davi relatou em entrevista que é uma ótima escola, porque tinha excelentes professores.

Mãe e filho discordam, no entanto, quando o assunto é sobre o processo de Progressão Continuada. A mãe, apesar de achar que hoje o ensino está mais difícil e melhor, acredita que a reprovação cabe ao aluno que não sabe ler e escrever. Já Davi acha o processo bom, porque oferece a reprovação por ciclos e assim, o aluno tem uma chance caso ainda não tenha aprendido.

Ser aluno para ele está associado ao cumprimento de obrigações, tais como estudar e fazer toda a lição. Ao professor, segundo ele, cabe a função de conseguir dar aulas e cuidar da sala.

A professora foi referenciada pela mãe e pelo filho como uma pessoa exigente. Eles discorreram que ela tratava todos os alunos igual, auxiliando-os nos momentos de dificuldade. Davi relatou que tinha um bom relacionamento com a professora, no entanto, a mãe comentou que ele já havia mencionado que todos os alunos são castigados pela indisciplina de apenas um da sala.

A professora conhecia a família. Relatou que a mãe sempre foi muito presente nas reuniões. Esta, por sua vez, confirmou a sua presença nos encontros, comentando que a

professora falava bastante sobre as atividades realizadas pelos alunos, além dos pais terem espaço para se colocarem. Davi disse que a mãe comentava sobre os fatos discutidos nas reuniões, dizendo que ele estava apresentando bom desempenho.

Quanto às tarefas escolares, a mãe disse que a professora não enviava com frequência porque os alunos não faziam. Davi também relatou que ocasionalmente a lição era enviada, e que ele não sentia dificuldade para fazer, mas quando a dúvida surgia, a sua irmã o auxiliava. Dalva, em entrevista, relatou que percebia o auxílio da irmã, pois ela deixava marcas a lápis no caderno do irmão, sinalizando que a supervisão das tarefas era oferecido em casa.

Davi tenta ajudar a família em tarefas domésticas. Brinca apenas dentro de casa, e quando não está na escola, gosta de assistir televisão, ouvir rádio, jogar vídeo-game e ler livros. Poucos foram os passeios dos quais ele participou, e quando ocorreram foram com a família. É a mãe a pessoa com quem divide algumas atividades, tais como brincar, ouvir estórias e conversar sobre o dia na escola. É a mãe também quem lhe oferece assistência à escolarização e o auxilia quando está com algum problema. Davi faz natação e dispõe de vários recursos físicos em casa, com uma variedade de aparelhos eletro-eletrônicos e brinquedos, além de revistas e livros.

Geralmente Davi tem horários estipulados para todas as suas atividades em casa e a família costuma estar reunida nas refeições. Davi mora com os pais e com uma irmã.

Nos últimos meses, o falecimento de um primo, eventuais discussões e separações dos pais, incluindo a internação e o tratamento psiquiátrico da mãe, foram relatados como fatores que influenciaram no comportamento e mesmo na saúde da criança, refletido no aumento do peso de Davi.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Daniela – C4

Excessivamente madura e ótima aluna. Foram as descrições da professora Dalva (P2) quando interrogada sobre a aluna Daniela (C4). A docente ainda relatou que ela escreve muito bem, que está sempre com o caderno organizado e que se interessa em saber sempre mais, evidenciando pretensões de cursar a faculdade. A aluna era uma das mais questionadoras da classe. Daniela, de acordo com a professora, se disponibiliza a ajudar os colegas de classe, logo após terminar as suas tarefas.

O alto rendimento da aluna, confirmado nos registros acadêmicos, é evidente desde o início da sua escolarização. Na sessão lúdica, a criança utilizou adequadamente os recursos lingüísticos.

Apesar das descrições da professora e mesmo dos pais (F4) quanto ao bom desempenho e maturidade da filha, Daniela classificou-se como inferior nos três subtestes no TDE. Os dados parecem se aproximar da percepção de sentimento de angústia que a criança enfrenta quando está diante de uma avaliação. Foi o que ocorreu na avaliação do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Na ocasião e segundo relatos da professora, Daniela trocou o tema da redação.

A professora relatou que a mãe sempre foi muito presente, apesar de não conhecer o pai. A mãe comentou que sempre comparecia nas reuniões, mas percebia que as discussões estavam voltadas para as famílias que não incentivam os filhos, bem como para os pais cujos filhos apresentam dificuldades.

A mãe ainda relatou que a filha gosta muito de estudar. Ela tenta incentivar a criança conscientizando-a das conseqüências dos seus atos. Ser aluno, para Daniela, está associado ao fato de estudar, obedecer às regras da escola e respeitar o professor.

Daniela, de acordo com a mãe, se identificou muito com a professora, incorporando inclusive algumas falas da docente. Já a mãe a considerava exclusivista, isolada dos demais professores. No entanto, caracteriza o seu trabalho como perfeito, pelo controle que detém da sala de aula. Comparou-a com um sargento. Para Daniela, apesar de considerar Dalva muito atenciosa, é chato ser professor, pelos desaforos que os alunos dizem.

Quanto às tarefas escolares, de acordo com a mãe, a filha não solicitava auxílio na realização. Estas eram enviadas, conforme a mãe e Daniela, de segunda à quinta. A freqüência de envio de tarefa foi considerada exagerada pela mãe, mas não pela filha, que disse que a professora enviava poucas vezes. Durante as entrevistas, a mãe ainda deixou transparecer que Daniela é muito independente quanto às tarefas escolares. A professora, por sua vez, relatou que a mãe supervisionava as tarefas, solicitando que a filha consertasse o que estivesse errado. Nos seus relatos, Daniela comentou que quando havia dificuldade, ela procurava tanto pela mãe quanto pelo pai.

Não foram mencionadas queixas da mãe quanto à escola, visto que ela considera a diretora muito esforçada. Daniela, por sua vez, disse que sentirá saudades da escola, pelos anos de convivência com todos por lá.

Já quanto à Progressão Continuada, a mãe não soube discorrer sobre o assunto, alegando que não teve problemas de repetência com a filha. Daniela não concorda com o processo, pois a repetência é coerente para o aluno que não aprendeu.

O estudo, nos relatos de mãe e filha, está associado à garantia de futuro. A expectativa de ambas é a faculdade de direito. Segundo a mãe, Daniela tem um senso de justiça muito aguçado.

Ocasionalmente Daniela ajuda nas tarefas domésticas, arrumando a casa ou guardando a louça das refeições. Suas brincadeiras são dentro de casa ou na residência de amigas. Ela se diverte assistindo televisão, ouvindo rádio, jogando vídeo-game e lendo. Vários passeios foram realizados em família, assim como diversas atividades em conjunto.

A aluna realiza muitas atividades extra-curriculares, como aulas de artesanato, de música e projetos da comunidade, voltados para o teatro e o bordado. No lar há vários recursos disponibilizados à criança, como aparelhos eletro-eletrônicos, brinquedos diversos, revistas e livros.

A assistência à escolaridade é oferecida por ambos os pais. Daniela possui horários para a maioria das suas atividades em casa e a família geralmente está reunida em todas elas. Quando ela está com algum problema, é pelos pais que ela procura, com quem mora junto com dois irmãos.

Mudanças de escola trouxeram influências no desempenho escolar da criança. A mãe relatou que a filha passou a escrever com letras miúdas quando foi transferida de uma escola para outra.

A ausência da mãe por motivos de trabalho acarretou em comportamentos agressivos em sala de aula, segundo a professora. Dalva relatou que investigou a situação, e descobriu que a aluna já fazia um tempo que estava longe da mãe.

Além desses fatores, momentos recentes e difíceis financeiramente foram relatados pela mãe.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Diego – C5

Diego (C5) é considerado pela professora como um aluno de alto rendimento, mas inseguro. Dalva (P2) relatou que a insegurança pode ser evidenciada em momentos de tensão. Acredita que a mãe (F5) também é insegura, e que talvez esse fato pode ter influenciado o comportamento do filho. Em decorrência dessa questão, a professora pediu para a mãe acompanhá-lo. A mãe também relatou durante a entrevista que sente a insegurança e dependência do filho em alguns momentos.

A criança classificou-se como inferior no TDE, mas os seus registros acadêmicos revelam menções entre “satisfatória” e “excelente”. O histórico de alto rendimento também

foi confirmado pela mãe. Na sondagem realizada com a sessão lúdica, foram observados erros ortográficos e a ausência do uso de algumas convenções, como pontuações e letras maiúsculas em início de frase. Não foram verificados problemas quanto à leitura. Os erros ortográficos foram mencionados pela mãe. Diego, de acordo com ela, não se preocupa com a ortografia e ela tem percebido isso desde a 3ª série. No entanto, a mãe sempre o elogiou pelo seu desempenho, que segundo ela, em nenhum momento mostrou-se baixo.

Dalva relatou que a mãe sempre foi muito presente. Ela percebia a supervisão materna nas tarefas escolares, que eram enviadas esporadicamente. Diego recebia ajuda da mãe ou da avó para realizar as tarefas. A criança as considerava um pouco difícil.

Além do acompanhamento das tarefas, a mãe comentou que sempre estava presente nas reuniões, fato confirmado por Diego. Na ocasião, a mãe disse que eram discutidos assuntos como comportamento e rendimento. Segundo ela, os pais tinham espaço para se posicionarem, após a fala da professora.

A mãe não concorda com o processo de Progressão Continuada. De acordo com ela, o aluno que não apresenta rendimento não deveria ser aprovado, pois ele não irá acompanhar a série seguinte. Já Diego considera o processo bom, dado que o aluno não precisa fazer o mesmo ano duas vezes.

Mãe e filho associam o estudo à aquisição de conteúdos formais e à garantia de um emprego. A família tem a expectativa de que Diego curse uma faculdade. Diego, por sua vez, associa o aluno à idéia de estudar bastante e o professor, o responsável por ensinar.

Quanto à professora, Diego a considera legal porque ela brinca com os alunos. A mãe percebia o quanto o filho gostava de Dalva, pelos comentários freqüentes das atividades desenvolvidas em sala de aula. Diego gostava também da sua escola, considerando-a boa.

O aluno, que mora com os pais e um irmão, ocasionalmente ajuda a família em casa, recolhendo as roupas do varal, arrumando o quarto ou cuidando dos animais de estimação. Pais e filho realizam algumas atividades conjuntamente, como brincar, assistir filmes e ler. Passeia com a família, compartilhando momentos de lazer em parques, sítios, clubes e exposições. Diego faz catecismo e pratica natação. Muitos recursos são disponibilizados ao Diego em casa, como brinquedos, revistas, livros e aparelhos eletro-eletrônicos. A criança tem horários fixos para a maioria das suas atividades e geralmente a família está reunida nas refeições. Quando Diego sente dificuldade ou está com algum problema, procura o auxílio da mãe ou da avó. Em casa, ele mora com os pais e um irmão.

Nos últimos anos, aconteceram eventos de natureza adversa como momentos difíceis no relacionamento com o irmão e o falecimento dos avós.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Danilo – C6

Dalva (P2) comentou que Danilo (C6) é um aluno esperto e inteligente. Disse que entre eles surgiam discussões por erros ocorridos por falta de atenção. A mãe (F6), que considera a professora uma boa profissional por ser exigente, disse que o filho se relacionava bem com ela, apesar de ter certo receio da mesma. Danilo se refere à docente como alguém "legal", por gostar das atividades que ela passava.

O relato da professora quanto ao desempenho de Danilo é coerente com os registros acadêmicos do aluno, visto que as menções oscilam entre "satisfatória" e "excelente", desde o início de sua escolarização no Ensino Fundamental. Os dados ainda encontram consistências no discurso da mãe, que mencionou o bom desempenho do filho desde que ingressou na escola, com exceção da 2ª série, quando foi notada certa defasagem no ritmo da escrita. Da experiência nessa série, Danilo relatou que foi uma das professoras mais chatas que teve, porque gritava muito. Esse evento não permitiu, entretanto, que Danilo deixasse de ser elogiado pela família por suas conquistas na escola.

Dalva, entretanto, relatou que orientou o pai, para que ficasse atento ao desempenho do filho, pois ele pode esquivar-se da responsabilidade com algumas tarefas.

Apesar das menções de bom desempenho na escola, Danilo classificou-se como inferior no TDE. Erros ortográficos, ausência dos sinais de pontuação e leitura pausada, além de outros aspectos, foram observados na sessão lúdica.

Durante a entrevista, a mãe, que sempre esteve presente nas reuniões, comentou que a única queixa dos professores era o fato de Danilo conversar muito durante as aulas. A mãe ainda esclareceu que por motivos de saúde, não pode estar presente em todas as reuniões, e assim, o pai passou a freqüentá-las. Relatou ainda que a dinâmica das reuniões, além de se centrarem nas discussões sobre o desempenho acadêmico dos alunos, contemplava também os aspectos comportamentais dos mesmos. Danilo relatou que tinha conhecimento das discussões nas reuniões porque os pais chegavam em casa comentando sobre os elogios que a professora lhe atribuía.

As tarefas escolares, de acordo com a mãe, eram enviadas com freqüência e Danilo sentia certa dificuldade em operações matemáticas, mais precisamente a divisão. Quem o auxiliava era a mãe, fato confirmado pelo aluno.

A escola é considerada boa pela família, inclusive o local onde a mãe estudou. O filho atribuía-lhe tal qualidade pelo fato de ter amigos no local. Neste ambiente, ser professor para Danilo é "passar lição" e ser aluno, seria cumpri-las.

Quanto à Progressão Continuada, a mãe relatou que o processo pode "atrapalhar" futuramente o aluno que foi aprovado sem ter habilidades para cursar a série seguinte. Já Danilo sinalizou concordar com a proposta, porque não repete.

O estudo está associado, tanto pela mãe quanto pelo filho, à garantia de um emprego no futuro. Dalva disse que Danilo se interessa muito por futebol, mas o aluno disse que quer ser caminhoneiro.

Danilo, eventualmente, ajuda a mãe a lavar o quintal e o avô, na construção dos fundos da casa. Quando não está na escola, ele gosta de brincar, tanto dentro como fora de casa, com os amigos. Ele assiste à televisão, lê, joga vídeo game e ouve o rádio.

Vários foram os passeios realizados com a família, pessoas com quem ele divide atividades de lazer, como conversar, assistir filmes, jogar e ler. Danilo faz catecismo, inglês e computação. Dispõe ainda de vários recursos em casa, como brinquedos, jogos, livros, jornais, revistas e aparelhos eletro-eletrônicos.

São os pais quem prestam assistência à sua escolaridade, com quem Danilo mora com mais um irmão. A criança tem horários estipulados para a maioria de suas atividades dentro de casa e a família costuma estar reunida nos momentos de refeição.

A hospitalização recente da mãe e o falecimento de um tio foram os eventos adversos que ocorrem nos últimos meses da vida de Danilo.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Diogo – C7

Os registros acadêmicos de Diogo (C7) revelam menções entre "satisfatória" e "excelente" até o final da 3ª série. Nos dois primeiros bimestres da 4ª série, o aluno obteve menção "insatisfatória" nas disciplinas de Português e Matemática, conseguindo recuperar-se no decorrer do ano. Dalva (P2) o considera um aluno de desempenho médio e orientou os pais para que os mesmos procurassem pelo acompanhamento de uma professora particular.

A mãe (F7) e o filho confirmaram que depois do acompanhamento com a professora particular houve melhoras, principalmente na disciplina de Matemática. A mãe ainda comentou sobre as dificuldades em Português, quanto à interpretação de texto e escrita, pois troca as letras. Os dados parecem coerentes com os resultados obtidos no TDE, visto que Diogo, com classificação total inferior, obteve o mesmo escore em escrita e aritmética. Ela

também disse que na 2ª série Diogo passou por atendimento com uma fonoaudióloga, pois ele não conseguia falar a letra "r".

Erros ortográficos e ausência dos sinais de pontuação foram notados na produção escrita durante a sessão lúdica. Na leitura, Diogo apresentou apenas uma pausa e leu silabicamente uma palavra. Sua pontuação em leitura no TDE permitiu-lhe a classificação médio.

A professora esclareceu que a criança não tem maturidade e que assim como acontecia com Danilo, algumas discussões surgiam por falta de atenção do aluno. Dalva também ressaltou que os interesses do aluno estão centrados no futebol. Diogo jogava junto com Danilo e de acordo com a docente, eles sempre tinham novidades sobre os campeonatos. Dalva também relatou que tentou deixar os pais cientes de que eles devem observar se na 5ª série o aluno precisaria ou não do acompanhamento da professora particular, conforme a dinâmica das aulas nas disciplinas que ele apresentou defasagem no início da 4ª série.

De acordo com a professora, os pais são presentes e acompanham o desempenho acadêmico de Diogo. A mãe relatou em entrevista que não podia comparecer nas reuniões, pois precisava cuidar das suas filhas pequenas. Assim, quem as freqüentava era o pai. Ele chegava em casa, segundo a mãe, e comentava sobre as conversas da professora. Diogo confirmou as informações e relatou que o pai lhe dizia que a professora comentava que ele estava indo bem. A mãe ainda disse que o pai sempre procurava pela professora em momentos que não correspondiam às reuniões escolares para saber do desempenho do filho.

Os pais procuravam incentivar o filho, elogiando-o nos momentos em que o seu desempenho foi considerado alto e orientando-o para prestar atenção nas aulas e tirar as suas dúvidas, se estas surgissem.

Nas tarefas escolares, segundo a mãe, que eram enviadas esporadicamente, Diogo recebia ajuda quando solicitava, pois ele não sentia dificuldade para realizá-las. No entanto, o aluno relatou que não foram enviadas lições de casa.

A mãe não tinha reclamações sobre o funcionamento da escola e Diogo a achava legal porque tinha amigos para brincar, ressaltando que o que mais lhe agradava era o momento do recreio. Apesar de se referenciar à escola como um espaço de lazer, Diogo associava o papel do aluno ao fato de fazer a lição e se comportar.

Quanto à professora, Diogo a achava brava no início, mas a sua percepção foi mudando no decorrer do ano letivo. Sua função está associada ao papel de explicar e passar lições.

Mãe e filho concordam que a Progressão Continuada não é um bom processo. Diogo não soube explicar o porquê, mas a mãe disse que algumas crianças são aprovadas e não conseguem acompanhar.

As respostas de mãe e filho ainda encontraram consistências no fato de associarem o futuro ao estudo. A mãe almeja que ele tenha uma boa profissão. Disse que a preferência dele é pelo futebol e Diogo confirmou.

Ocasionalmente Diogo ajuda a organizar a casa, arrumando a sua cama. Quando ele não está na escola, gosta de jogar vídeo game e futebol, assistir televisão e brincar dentro de casa.

A criança fez alguns passeios com a família, inclusive para participar de campeonatos de futebol em outras cidades. Assim, os pais procuram sempre participar de suas atividades, realizando juntos algumas tarefas, como leituras, conversas e brincadeiras. Eles disponibilizaram vários recursos na casa para o Diogo, como brinquedos, jogos, jornal, livros e aparelhos eletro-eletrônicos. Diogo ainda faz catecismo e pratica esporte regularmente.

A criança possui horários fixos para várias atividades e a família procura estar reunida nas refeições e nos fins de semana, passeando. Diogo mora com os pais, as irmãs e um tio.

Algumas considerações se fazem pertinentes diante das histórias das crianças. Todas as crianças referenciaram boas qualidades à escola e não se queixaram das professoras, apesar de algumas atribuições como “exigente”. A relação entre professor e alunos é pautada na amizade e na aprendizagem. Para elas, ser professor está estreitamente relacionado à função de ensinar e ser aluno, ao fato de estudar, fazer as lições e ser disciplinado.

A maioria das crianças concordam com a Progressão Continuada, associando a vantagem ao fato de não repetir de ano.

Quanto às tarefas escolares, grande parte das crianças afirmou que elas eram enviadas esporadicamente e comentaram que havia certa dificuldade para realizá-las, recebendo assim, o auxílio dos familiares. As crianças acreditam que o sucesso escolar depende do estudo e mantêm expectativas de obterem emprego no futuro.

Elas ainda disseram que os pais comparecem nas reuniões e evidenciaram conhecer o conteúdo das discussões, pautadas nos rendimentos acadêmicos. Acreditam ainda que a relação entre a família e a escola é importante para o desempenho.

É interessante ainda notar que as crianças passaram por algumas condições adversas, como falecimentos de familiares e amigos, discussões e separações dos pais e momentos difíceis do ponto de vista financeiro. No entanto, essas condições não se configuraram em

fracassos escolares. Ou seja, as crianças são afetadas pelas adversidades, mas enfrentam e as superam.

Dois alunos são da professora Ana (P1) e cinco, de Dalva (P2). Os alunos de Ana sofreram com as constantes trocas de professoras no mesmo ano. Outra característica recorrente na história deles é o fato de terem se classificado como superior no subteste "leitura", evidenciando talvez os resultados do projeto voltado para essa tarefa, desenvolvido pela docente. No entanto, os dois alunos evidenciaram dificuldades em matemática.

Os alunos da professora Dalva referenciaram que ser aluno é cumprir as obrigações com as tarefas escolares. Essa situação parece estar associada à freqüência de envio das lições. Dalva relatou que as enviava de segunda à quinta.

Quadro 4 - Triangulação mesossistema escola – família: A.R.

Concepções	**Ambientes**			
	Familiar		**Escolar**	
Escola	C1, C2, C4, C7 - **Ambiente agradável.** C3 – **Ótima.** C5, C6 – **Boa.**	F1, F5 – **Não consta.** F2 – **Ótima**. F3, F4, F7- **Sem queixas.** F6 – **Boa.**	P1 – **Ótima.**	P2- **Ótima.**
Professora	C1 – **Não consta.** C2 – **Prestativa.** C3 – **Exigente.** C4 – **Atenciosa.** C5, C6 – **Legal.** C7 – **Achava-a brava no início.**	F1, F2- **Empenhada.** F3, F6 – **Exigente.** F4 – **Exclusivista** F5 – **Sem queixas.** F7 – **Não consta.**		
Função docente	C1, C2, C5 –	F2 – **Didática**	**Ensino de**	**Ensino de**

	Responsável por ensinar. C3 – **Conseguir dar aulas e cuidar da sala.** C4 – **Desmoralizante (?)** C6 – **Passar lição.** C7 – **Explicar e passar lições.**	**diferenciada.** F4 – **Controle da sala.**	**conteúdos.**	**conteúdos, valorização dos valores.**
Aluno	C1 – **Disciplinado.** C2 – **Não sabe.** C3 – **Estudar e fazer toda a lição.** C4 - **estudar, obedecer as regras da escola e respeitar o professor.** C5 – **Estudar bastante.** C6 – **Cumprir as lições.** C7 – **Fazer lição; disciplinado.**	F1- **Esforçado e disciplinado.**	**Responsável por seu desempenho.**	**Responsável por seu desempenho.**
Relação entre professor e aluno.	C1, C2, C5, C7 - **Relação harmoniosa de amizade e aprendizagem.** C3 – **Bom relacionamento, auxílio nas dificuldades, sem**	F1, F2, F5- **Relação harmoniosa de amizade e aprendizagem.** F3 – **Bom relacionamento, auxílio nas dificuldades, sem**	**Relação harmoniosa de aprendizagem e amizade.**	**Relação de confiança com os alunos.**

	distinção de tratamento entre os alunos. C4 – **Identificação com a personalidade da professora.** C6 – **Relação pautada pelas atividades escolares.**	**distinção de tratamento entre os alunos.** F4–**Identificação com a personalidade da professora.** F6 – **Bom relacionamento, mas havia receio.** F7 – **Não consta.**		
Progressão Continuada	C1, C4- **Desvantajoso para o aluno.** C2, C3, C5, C6 – **Pode trazer vantagens para o aluno.** C7 – **Não soube discorrer sobre.**	F1, F2, F5, F6, F7- **Não concorda.** F4 – **Não soube discorrer sobre.** F3 – **concorda.**	**Não concorda.**	**Não concorda.**
Freqüência de envio de tarefa escolar	C1, C2, C3, C5 – **Ocasionalmente.** C4 – **Regularmente de segunda à quinta feira.** C5 – **Freqüentemente.** C7 – **Não foram enviadas.**	F1, F2, F3, F5 F7- **Ocasionalmente.** F4 – **Regularmente de segunda à quinta feira.** F5 – **Freqüentemente.**	**Ocasionalmente.**	**Regularmente de segunda à quinta feira.**
Nível de dificuldade na realização da tarefa.	C1, C2, C5, C6 - **Nível moderado de dificuldade.** C3, C4 – **Sem dificuldade.**	F1, F2, F6 - **Moderado** F3, F5 – **Não consta.** F4, F7 – **Sem**	**Não consta.**	**Não consta.**

	C7 – **Não consta.**	**dificuldade.**		
Auxílio na realização da tarefa.	C1- **Correção da professora.** C2– **Pais e irmão.** C3 – **Irmã.** C4 – **Pais.** C5 – **Mãe ou avó.** C6 – **Mãe.** C7 – **Não consta.**	F1, F6- **Mãe.** F2 – **Pais e irmão.** F3 – **Irmã.** F4 – **Filha não solicita ajuda.** F5 – **Mãe ou avó** F7 - **Pais e irmão.**	**Famílias auxiliavam.**	**Famílias auxiliavam.**
Estrutura das reuniões escolares	Todas - **Não consta.**	F1, F2, F3, F5, F7 – **Espaço para os pais se colocarem.** F4 – **Voltada para as crianças com dificuldades.** F6 – **Não consta.**	**Espaço para os pais se colocarem.**	**Espaço para os pais se colocarem.**
Freqüência nas reuniões escolares	C1, C2, C3, C4, C5, C6 - **Comparecimento freqüente dos pais.** C7 - **Comparecimento freqüente do pai.**	F1, F3, F4, F5- **Comparecimento freqüente dos pais.** F2, F6 – **Comparecimento parcial dos pais (faltas em decorrência do trabalho e de problemas de saúde).** F6 - **Comparecimento freqüente da mãe.** F7 - **Comparecimento freqüente do pai.**	**Comparecimento freqüente dos pais.**	**Comparecimento freqüente dos pais.**

Temas abordados nas reuniões escolares	C1, C2, C3, C6, C7 – **Desempenho escolar.** C4, C5 – **Não consta.**	F1, F2, F4, F5, F6 – **Desempenho e comportamento.** F3 – **Atividades realizadas.** F7 – **Desempenho escolar.**	**Desempenho e comportamento.**	**Desempenho e comportamento.**
Trajetória de A.R.	C1, C2, C3 - **Desempenho oscilante em séries anteriores.** C4 – **Desde a pré-escola.** C5, C6 – **Não consta.** C7 – **Desempenho oscilante na 4ª série.**	F1, F7 – **Oscilante na 4ª série.** F2 – **Desempenho melhorou a partir da 3ª série.** F3 – **Oscilante na passagem da pré-escola para a 1ª série.** F4, F5 – **Desde a pré-escola.** F6 – **Oscilante na 2ª série.**		
Prováveis causas de A.R.	C1, C3, C4, C5, C6, C7 - **Estudo freqüente.** C2 – **Empenho do professor.**	F1, F4, F6, F7 – **Empenho e bom comportamento.** F2 – **Empenho do professor.** F3, F5 – **Responsabilidade do aluno.**	**Incentivo familiar, maturidade e esforço do aluno.**	**Incentivo familiar, maturidade e esforço do aluno.**
Estímulos ao desempenho	C1, C6 – **Elogios.** C2, C4, C5 – **Auxílio.** C3, C7 – **Reconhecimento desempenho.**	F1 – **Trocas.** F2, F4, F5, F6 – **Elogios.** F3 – **Conscientização do crescente grau**	**Valorização da auto –estima.**	**Acompanhamento familiar.**

		de dificuldade. F7 – **Elogios e orientações.**		
Relação entre família e escola	Todos - **Importante para o desempenho.**	Todos - **Importante para o desempenho.**	**Imprescindível para a aprendizagem.**	**Imprescindível para a aprendizagem.**
Importância do estudo (expectativas).	C1 – **Necessário para passar de ano.** C2, C3, C5, C6 – **Garantia de emprego.** C4, C7 – **Garantia de futuro.**	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7 – **Garantia de um bom futuro.**	**Mediante acompanhamento familiar, crianças podem acompanhar a série seguinte.**	**Mediante acompanhamento familiar, crianças podem acompanhar a série seguinte.**

Grupo B.R.:

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Alice – C8

Ana (P1) considera Alice (C8) uma criança muito imatura e "sossegada". Alice falava muito dentro da sala de aula e precisou ser remanejada de carteira. A docente acredita que seu problema de desempenho tem origem psicológica, com a influência de questões familiares. Alice deixava transparecer para a professora, a ausência do pai, separado da mãe (F8). Apresenta grande dificuldade na escrita, algumas irregularidades foram confirmadas durante a sessão lúdica. A aluna foi reprovada, inclusive a pedido da mãe, e no momento da notícia, demonstrou não estar esperando a decisão da escola, visto que suas colegas foram aprovadas. Sua reprovação foi justificada em função das brincadeiras em sala de aula, segundo a mãe.

Segundo Ana, a mãe sempre evidenciou expectativas negativas quanto ao desempenho da filha. Nos seus relatos, deixou transparecer que comparava a filha com os demais alunos da sala e que usava desse artifício nas conversas entre elas sobre desempenho. A mãe relatou que a dificuldade de Alice tem origem na Educação Infantil, pois as atividades não tinham compromisso com a aquisição de conteúdos. Ela comentou ainda que não foi instruída pela

escola para que a filha ficasse por mais um tempo na pré-escola, e assim, talvez, a sua dificuldade teria sido minimizada. Além disso, o maior problema da filha, segundo ela, é a falta de vontade para estudar.

No decorrer de sua escolarização, Alice, segundo a mãe, encontrou outros problemas. Na 1ª série, a professora não tinha paciência. A criança só foi alfabetizada na 2ª série. Na 3ª série, a professora irritou-se com o fato de Alice conversar muito, e passou a maltratá-la. No entanto, apesar da reprovação da 4ª série, a criança adaptou-se muito bem à professora Ana. Observando os relatos de Alice, nota-se que alguns dados são coerentes com a fala da mãe. Na 2ª série, a sua professora lhe ensinou, em uma mesa, "a juntar as palavras" e dessa forma, ela foi aprendendo a ler. Na 3ª série, a criança queixou-se do excessivo uso de práticas coercitivas da professora, que xingava muito e tinha preferência por uma aluna. Quando interrogada sobre a 4ª série, ela disse que iniciou o ano com outra professora e que esta era boazinha porque passava pouca lição na lousa e não dava tarefa.

Ana comentou que a mãe foi muito presente na escola. Em entrevista, a mãe comentou que era a última a sair das reuniões e que sempre recebia os registros acadêmicos da filha como "insatisfatório". Alice disse que a mãe chegava em casa comentando das suas menções, orientando-a a estudar para melhorar.

Mediante o histórico de baixo rendimento da filha, a mãe queixou-se da falta de recuperação, de reforço e de uma psicóloga na escola. Comentou que a própria professora chegou a dar aulas particulares para a filha, mas estas não surtiram efeito, pois foram poucas. A discussão sobre o assunto levou a mãe a comentar sobre a Progressão Continuada. Ela não concorda com o processo, pois acredita que a não repetência não resolve o problema de dificuldade de aprendizagem de algumas crianças. Durante a entrevista, que ocorreu antes do final do ano letivo, Alice comentou que seria muito ruim repetir, mas que em alguns casos seria necessário, pois nem todo mundo poderia passar sem saber.

As lições de casa, enviadas ocasionalmente segundo Alice, são realizadas em um lugar sossegado em casa, sem pessoas em volta e geralmente, antes das brincadeiras. A aluna gostava das tarefas e relatou que assim os alunos aprendem mais. Sentia algumas dificuldades nas tarefas de matemática, recebendo ajuda da mãe. No entanto, nem sempre a mãe podia auxiliá-la, porque precisava cuidar de suas filhas mais novas. A mãe ainda comentou que a professora diminuiu a freqüência de envio de tarefas no final do ano.

Alice auxilia a mãe nos afazeres domésticos, lavando a louça ocasionalmente. Costuma assistir à televisão, ouvir rádio, ler e brincar dentro de casa. A criança fez alguns passeios ultimamente e na maioria das vezes, em conjunto com a família, com quem divide

algumas poucas atividades de lazer. A escola dominical é o único programa realizado regularmente pela criança, no entanto, lhe são disponibilizados muitos recursos em casa, como brinquedos, jogos, livros de vários tipos e revistas, apesar dos poucos recursos eletro-eletrônicos na residência. A mãe e eventualmente o padrasto supervisionam as tarefas escolares. Alice possui horários definidos para todas as suas atividades em casa e a família procura estar sempre reunida, mesmo nos fins de semana, quando sempre passeiam. A criança mora com três irmãos, a mãe e o padrasto.

Repetência, trocas de professoras no mesmo ano, ausências dos pais, depressão da mãe e descaso do pai foram os eventos que ocorreram na vida de Alice no momento do estudo. Além disso, a criança já sofreu agressão verbal de uma professora e presenciou alguns conflitos e a separação dos pais.

A criança disse que gostava da escola porque tinha muitas pessoas legais. Pensa em ser professora. A mãe tem expectativas de que ela conclua os estudos e disse que ela deseja ser veterinária ou dentista.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Aline – C9

Aline (C9), assim como Alice, foi considerada uma criança imatura pela professora (P1). Ela teria sido reprovada, mas por sofrer de depressão, a mãe (F9) pediu para reconsiderar a decisão. No entanto, foi esclarecido à mãe que a aprovação da filha não significava que ela teria condições de acompanhar a 5ª série. A mãe relatou à professora que iria procurar por reforço na escola em que a filha iria cursar, mas a professora, mesmo assim, não apresentou expectativas positivas.

O pedido para reconsiderar a decisão de reprovação da filha é incoerente com a sua percepção de Progressão Continuada. A mãe não concorda com o processo, pois muitas crianças são aprovadas sem saber o conteúdo mínimo para a série seguinte, opinião também compartilhada por Aline e que condiz com a sua percepção do que é ser aluno: aprender, para passar de ano.

Ana, no entanto, acredita em um trabalho que objetive resgatar a auto-estima de Aline, dado que desta forma ela conseguiu se aproximar da aluna e minimizar as suas crises de depressão. No início do ano, Aline se isolava muito, por não conseguir ler e por sempre tirar notas baixas. Durante as primeiras tentativas de aproximação da professora, a aluna sempre

era resistente, até mesmo com os colegas. A mãe relatou que a filha adquiriu muita confiança na professora e Aline, por sua vez, disse que por não conhecê-la, sentiu um pouco de receio no começo do ano, mas aos poucos a relação entre elas foi mudando, pois Ana a apoiava.

A família de Aline, segundo a docente, sempre foi muito preocupada com ela. A mãe procurava a professora durante a reunião de pais ou pela manhã, evidenciando interesse em entender o comportamento e o desempenho da filha na sala de aula. Porém, Aline demonstrava ter vergonha da mãe, de acordo com Ana, recusando-se a realizar as atividades escolares junto com a mesma ou se esquivando quando percebia que não conseguiria concluir a tarefa, que era enviada ocasionalmente. A mãe, ainda segundo a docente, parecia tratar a filha como doente, em decorrência da depressão e chegou a procurar pela professora no início do ano, recomendando que ela tivesse uma conduta diferenciada com Aline. Porém, Ana relatou que esclareceu à mãe e tratou Aline como todos os seus outros alunos. O fato foi confirmado durante entrevista com a mãe e com a criança. A mãe relatou que a professora não fez diferença entre os alunos, tratando-os da mesma forma, sendo atenciosa com todos eles. Aline comentou que sempre que solicitada, a professora deixava o que estava fazendo, para explicar. Os dados das entrevistas vão ao encontro da percepção da criança sobre o que é ser professor: dar atenção ao aluno e explicar melhor.

Ana não especificou os problemas de desempenho de Aline, no entanto, o TDE e a realização da sessão lúdica apontaram erros ortográficos e dificuldades na leitura. A mãe comentou que a filha tem muita dificuldade, visto que ela fala e escreve errado. Aline parecia sentir incomodada com as dificuldades e comentou durante a entrevista que a escola deveria ter reforço.

A escola, no entanto, foi associada pela criança como um ambiente agradável, pois lá há muitas pessoas legais, segundo a mesma. A mãe considera uma boa escola.

A família mantém expectativas de que a criança conclua pelo menos o Ensino Médio e a mãe demonstrou conhecer a preferência da filha, por ser dançarina. Aline disse que quer ser professora de dança.

A criança ajuda muito nas tarefas domésticas: ela limpa a casa e eventualmente cozinha, quando a mãe está fora trabalhando. A aluna assiste à televisão, ouve música e brinca dentro de casa. A família realizou alguns passeios com Aline e juntos costumam assistir a filmes, além de conversarem sobre os acontecimentos da escola e da vida cotidiana. Aline freqüenta aulas de catecismo e não dispõe de muitos brinquedos, jogos e eletro-eletrônicos em casa, no entanto, pode desfrutar da companhia dos seus animais de estimação. Na residência, há uma grande variedade de revistas e livros, apesar da criança não ter o hábito de ler. A

criança possui horários para a maioria de suas atividades em casa e a família costuma estar reunida, inclusive nos fins de semana, em casa.

As trocas de professoras na mesma série e o falecimento do avô parecem ter sido os eventos que mais afetaram emocionalmente Aline, segundo a mãe e os resultados do EEA. O consumo de álcool pelo pai, a piora no relacionamento com os colegas, a morte de um amigo, hospitalizações do irmão e da própria criança, momentos difíceis financeiramente e o fato da mãe começar a trabalhar foram outros eventos que ocorrem há mais de um ano.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Daniel – C10

Daniel (C10) foi reprovado. A professora (P2) relatou que eventualmente ele a surpreendia, pois trazia o caderno em ordem. Acredita que a oscilação de desempenho seja decorrente do seu temperamento no dia. No TDE classificou-se como "médio" na leitura e esta foi fluente na sessão lúdica, momento em que foi verificado o pouco domínio dos recursos lingüísticos.

A professora citou alguns comportamentos de Daniel considerados inadequados na sala de aula. Trocava de caderno todos os dias, copiava parte da tarefa da lousa, conversava com objetos e os jogava, além de se arrastar pelo chão. Suas conversas com os colegas da sala se limitavam às discussões. Arrancava ou passava corretivo nos bilhetes que deveriam ser entregues à mãe. Quando interrogado sobre o que é ser aluno, Daniel ofereceu uma resposta que contrasta com o seu comportamento em sala de aula. Para ele, ser aluno é fazer a lição e melhorar o comportamento, não conversando muito e ficando quieto. Talvez essa percepção reflita o que sempre foi exigido dele.

Dalva relatou que Daniel convive com uma estrutura familiar complicada. Os pais são separados e a mãe (F10) estava à espera de um bebê, filho de um outro pai. A situação, de acordo com a professora, poderia se agravar, visto que a mãe estava dispensando maior atenção ao bebê. Reflexo disso foram as várias vezes em que a professora pediu para a mãe comparecer à escola, somente para dar o retorno quanto ao laudo que ela solicitou à docente, quanto ao comportamento e desempenho de Daniel. Segundo a professora, após a entrega do laudo, a mãe não compareceu mais à escola. A mãe, entretanto, relatou que teve conhecimento apenas da última reunião de pais, porque das anteriores, Daniel não lhe avisou. No momento da reunião, soube que o filho ficaria retido. A mãe também comentou que sempre passava pela escola para saber como o filho estava.

Daniel, de acordo com a mãe, apresenta baixo rendimento desde a 1ª série, fato que contrasta com os registros acadêmicos da criança. De acordo com a documentação, Daniel demonstrou oscilação de desempenho a partir da 3ª série.

Durante esses primeiros anos de escolarização, a mãe comentou que as professoras sempre exigiam uma atitude dela, mas ela não sabia como agir. Além disso, disse que percebia que as professoras não ajudavam também. O ingresso precoce na escola, em função do trabalho materno, também pode ter contribuído para o baixo rendimento, conforme a mãe.

Quanto às tarefas escolares, a mãe relatou que estas eram enviadas freqüentemente, e que Daniel recorria a ela para auxiliá-lo. Daniel confirmou a informação de auxílio, mas disse que nem sempre as tarefas eram enviadas.

A mãe procurava incentivá-lo elogiando-o. No entanto, recorria a práticas coercitivas nos momentos em que Daniel não apresentou bom desempenho. A mãe queixou–se da escassa participação do pai na vida do filho, confirmando o relato da professora.

Mãe e filho concordam que a professora é competente e exigente. A imagem de professor para Daniel está associada ao cumprimento da função docente: ensinar.

Quanto à escola, ambos mencionaram o excelente padrão da mesma. Daniel mencionou a qualidade dos professores e a habilidade dos inspetores em lidar com os alunos.

A Progressão Continuada já trouxe conseqüências para Daniel. Ele já fora reprovada na 2ª série. O aluno associa a Progressão Continuada a um processo vantajoso para os alunos que são bons.

As expectativas futuras estão associadas com a conclusão dos estudos. A mãe demonstrou conhecer as preferências profissionais do filho. Daniel quer ir para a Marinha e depois, ser jogador de futebol.

O aluno eventualmente ajuda a mãe nos afazeres domésticos, arrumando a casa. Gosta de assistir televisão, ouvir rádio e jogar vídeo-game na casa dos amigos.

Daniel fez alguns passeios com os amigos, com a escola e com a mãe, com quem divide algumas brincadeiras e atividades, como conversar e assistir a filmes. Ele participa de alguns programas, como catecismo, esporte, aulas de artesanato e seguimento psicológico desde a 1ª série. Além disso, dispõe de vários recursos em casa, como brinquedos, revistas, livros e jogos.

O aluno ainda tem horários definidos para a maioria das suas atividades em casa e a família procura estar reunida nos momentos de refeição e aos fins de semana.

A ausência do pai, o falecimento da avó e problemas de saúde mental da mãe (depressão) foram os últimos eventos mencionados pela mãe que ocorreram na vida de Daniel.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Denise – C11

A aluna Denise (C11) foi reprovada. Dalva (P2) relatou que a mãe (F11), sempre muito presente, interessada e ciente das dificuldades da filha, foi à escola conversar com a professora e pedir a reprovação. Na ocasião, a mãe deixou claro que gostaria que Dalva fosse novamente a professora da filha. A docente, no entanto, não concorda com a situação, pois o aluno adquire alguns vícios do professor.

Dalva relatou que em 2003, enquanto cursava a 3ª série, Denise deixou de se preocupar com o seu desempenho para poder auxiliar uma criança excepcional na sala de aula, situação confirmada pela mãe. No entanto, foi nessa série que Denise aprendeu a ler e a escrever. A aluna relatou que foi bem em todas as séries, mas que seu desempenho oscilou na 4ª série porque estava sentindo dificuldade em matemática.

De acordo com a professora, a aluna é copista, mas o dado contrasta com o resultado no subteste de escrita do TDE e com a sondagem realizada durante a sessão lúdica, visto que escreveu quinze palavras corretamente no primeiro e apresentou uma produção no segundo. A professora ainda disse que dificilmente ela falava alguma coisa em sala de aula e mais uma vez a informação contrasta com o depoimento da mãe. De acordo com esta, a professora lhe relatava que Denise conversava muito em sala de aula. Porém, ela tentava fazer todas as tarefas, dentro e fora da sala de aula. A professora percebia e a aluna lhe relatava que recebia o acompanhamento da irmã mais velha em casa. Segundo a mãe, Denise não prestava atenção na realização das tarefas, portanto, alguém sempre tinha que ficar ao seu lado. A aluna relatou que as lições não eram difíceis, mas confirmou o acompanhamento da irmã para realizá-las.

A mãe relatou ainda que Dalva foi uma professora muito boa, porque conseguia colocar ordem na sala de aula. Mencionou que além dos momentos nas reuniões destinados para os pais se colocarem sobre o rendimento e o comportamento dos filhos, Dalva ainda reservava um horário em particular para cada pai, no decorrer da semana. Denise relatou que a professora é "legal", porque não grita e mencionou que quando a mãe retornava das reuniões, ela lhe aconselhava a estudar mais.

Em decorrência do desempenho da filha, a mãe discorda quanto o assunto é Progressão Continuada. Foi solicitada à escola a sua reprovação quando Denise cursava a 2ª

série. A mãe relatou que tinha inclusive o apoio da psicóloga, com quem Denise fazia acompanhamento em uma cidade vizinha. Porém, a reprovação não foi consentida. Denise, por sua vez, acha bom o processo, porque só reprova a cada dois anos. Talvez isso reflita a sua angústia quanto à reprovação.

Mãe e filha concordam, no entanto, quanto à qualidade da escola. A mãe associou a qualidade aos bons professores e a filha, ao ambiente. Neste contexto, para Denise, ser aluno é estudar bastante e ser professor é ensinar.

O acompanhamento e a preocupação da família são os motivos que fazem com que Dalva acredite que a aluna terá um bom desempenho futuramente. A mãe quer que ela seja estudiosa e comentou que sobre o seu desejo de ser policial. Denise associa o estudo à garantia de um bom futuro e demonstrou que a mãe conhece as suas preferências, dado que confirmou o interesse em cursar a academia de polícia.

Denise mora com os pais, a avó, a tia e duas irmãs. Ela gosta de assistir à televisão, ouvir rádio, jogar vídeo game e brincar dentro e fora de casa. Poucos foram os passeios realizados com a família, assim como os momentos em que todos estão reunidos. No entanto, seus pais dividem várias atividades com ela, como brincar, assistir a filmes, contar estórias e conversar, disponibilizando assim vários recursos físicos em casa, contemplando jogos, livros, revistas, brinquedos e aparelhos eletro-eletrônicos. Denise ainda faz catecismo e aula de música (teclado).

A aluna realiza a maioria de suas atividades em casa com horários definidos, inclusive fazer a tarefa, que é realizada em um lugar sossegado, sem pessoas em volta e quase sempre à noite, depois de brincar.

Hospitalizações, da criança, da irmã e da mãe, o consumo de álcool pelo pai nos fins de semana e as trocas de professoras no mesmo ano foram os eventos mais recentes ocorridos na vida de Denise.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Douglas – C12

Douglas (C12) foi reprovado. Apesar de lhe atribuir as menções de “insatisfatório”, a professora (P2) não acredita que o seu desempenho se reduza a este conceito. Ele é super protegido pela mãe (F12), que orienta as suas atitudes e o compara muito com o irmão mais velho. Por esses motivos, Dalva tem receio de que Douglas se refugie nas drogas.

A mãe compareceu poucas vezes à escola, mantendo uma relação distante. O distanciamento na relação também foi sentido pela professora quanto ao aluno. Ele falou

poucas vezes com ela e mesmo com os colegas, com quem falava apenas para discutir. Douglas disse que não falou muito com a professora porque não a procurava sempre para perguntar o que não entendia.

A mãe confirmou que não houve afinidades com a professora, apesar de considerá-la uma boa professora. No entanto, sinalizou que tinha preferências por algumas crianças e relatou que a procurou o ano inteiro, buscando auxílio, inclusive nas reuniões. Comentou que não podia participar dos demais eventos da escola porque é evangélica.

Dalva percebeu que houve o acompanhamento da tarefa e da supervisão do caderno pela família apenas no começo do ano. Douglas não fazia a tarefa escolar, mas de acordo com a mãe, freqüentava o método Kumon de ensino, para suprir as suas necessidades na realização das lições, que sempre eram enviadas. O aluno, por sua vez, disse que não achava a tarefa difícil, mas confirmou que recebia ajuda para realizá-las. A criança também não retornava os bilhetes enviados pela professora assinados.

A mãe, que não permitiu a gravação das entrevistas, relatou que a trajetória de baixo rendimento do filho se revela desde a 1ª série. Foram percebidas oscilações de desempenho, conforme os registros acadêmicos, a partir do início de sua escolarização. No entanto, a mãe sempre procurou incentivar o filho, tanto nos momentos em que ele apresentou alto como baixo rendimento. Julgou boa a implantação do processo da Progressão Continuada, pois assim o aluno não é aprovado no final do ciclo sem saber. Queixou-se, entretanto, da falta de informações quanto ao sistema na escola. Já Douglas não concorda com o processo, pois o aluno passa sem saber.

A família mantém expectativas positivas quanto ao estudo de Douglas. A mãe anseia que ele conclua um curso superior, para poder garantir um emprego. Douglas disse que gosta de estudar e pretende ser motoboy. Ele ainda relatou que gosta da escola, principalmente das aulas de matemática. Ser aluno, para ele, é estudar e ser professor é ensinar àqueles que não sabem, referindo-se à professora como alguém legal e atenciosa, por ensinar bem.

Douglas, quando está em casa, gosta de assistir à televisão, ouvir rádio, jogar vídeo game e brincar, sempre dentro de casa e junto com os pais. A mãe disse que ele não faz as tarefas domésticas porque ela já deixa tudo pronto.

A criança fez alguns passeios com a escola e com a família. Douglas freqüenta curso de evangelização e pratica natação. Dispõe de jogos, brinquedos, livros e revista religiosa em casa. Ele tem horários definidos para algumas atividades, como refeições e hábitos de higiene e a família está reunida apenas à noite.

A repetência foi o evento adverso mais recente na vida de Douglas, no entanto, ele já passou por sérias hospitalizações, como quando nasceu. O aluno precisou ser medicado com anti-convulsivo e internado por onze dias. No entanto, os exames não atestaram nada, conforme a mãe.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Denis – C13

Dalva (P2) afirmou que Denis (C13) foi reprovado. De acordo com ela, os avós (F13) responsáveis pela criança, tinham consciência do desempenho e foram alertados a partir de agosto do que poderia acontecer. No entanto, Denis ficou assustado com a repetência, mas a professora acredita que ele irá avançar.

O avô de Denis comparecia às reuniões, segundo Dalva, e se mostrava aflito por não saber mais o que fazer. Ele relatava à professora que por Denis não temê-lo, ele acabava não o obedecendo ao avô. Comentou também durante as entrevistas que Dalva sempre oferecia espaços para os pais ou responsáveis tirarem as suas dúvidas.

Dalva orientou o avô para que ele ficasse atento ao desempenho de Denis, dado que ele não apresentou nenhuma tarefa escolar concluída durante o ano letivo. Porém, apesar da dificuldade, a professora acredita que Denis tem vontade de aprender e lamenta a influência da desestruturação da família no seu desempenho.

Os registros acadêmicos revelam a oscilação de desempenho desde a 1ª série. Em entrevista, a mãe confirmou a informação, dizendo que Denis não gosta de estudar e nem de fazer as tarefas. Ela ainda comentou que o sobrinho queria ajudá-lo nas tarefas, que eram enviadas freqüentemente, mas ele não se interessava em cumpri-las. Denis afirmou em entrevista que solicitava ajuda ao avô.

Apesar do histórico de baixo rendimento, Denis classificou-se como "médio" no T.D.E. Sua produção na sessão lúdica evidenciou a omissão dos sinais de pontuação, erros ortográficos e a influência da oralidade na escrita. A leitura foi pausada.

O aluno, ao relembrar dos seus anos de escolarização, comentou que todas as professoras foram legais, com ressalvas para a professora da 2ª série. Ela punia toda a classe pelo comportamento inadequado de apenas um aluno.

A mãe não soube opinar quanto ao trabalho da professora, alegando que quem acompanhava e supervisionava as atividades escolares era a sua mãe, a avó de Denis. Assim, a avó comentou que Dalva era uma professora muito boa por ser atenciosa. Denis relatou, no entanto, que ela era "legal" e "boa" mas brava.

Mãe e avó concordam quanto ao processo de Progressão Continuada. Acreditam que o aluno só deve ser aprovado quando apresenta bom desempenho. Denis, no entanto, discorda delas e comenta que o processo é bom porque não reprova.

Não foram apresentadas queixas quanto à escola. Denis a achava legal, porque lá se aprendia. Sua percepção da escola coincide com as suas concepções do que é ser aluno e do que é ser professor: fazer a lição e ensinar as crianças.

O estudo está associado à aquisição de conteúdos formais. A mãe disse que em casa ele não se interessa por aprender. No entanto, não foram evidenciadas expectativas de conclusão do ensino superior. Apesar das baixas expectativas, quando ele apresentava bom desempenho, a família procurava incentivá-lo, conscientizando-o da importância do estudo. Denis quer ser caminhoneiro.

Denis gosta de brincar, dentro e fora de casa, assistir à televisão e ouvir o rádio. Seus passeios ocorrem na companhia dos vizinhos e do avô, com quem divide algumas atividades, como conversar e realizar atividades domésticas. Denis faz aula de capoeira e não dispõe de muitos recursos em casa. Ele divide a cama com a avó e na residência não há livros. Também são poucos os equipamentos eletro-eletrônicos.

O aluno possui horário definido apenas para acordar para ir à escola e para fazer as tarefas. A família costuma estar reunida para assistir à televisão à noite e, eventualmente, passeiam nos fins de semana. Na residência, moram várias pessoas: a mãe e os avós de Denis, dois irmãos, o tio e a tia e os primos.

A reprovação, os momentos difíceis do ponto de vista financeiro e a ausência do pai desde os oito meses foram os eventos citados pela família.

Os contextos de desenvolvimento e o desempenho acadêmico de Denílson – C14

Dalva (P2) não considera Denílson (C14) um aluno de baixo rendimento. Acredita sim que o desempenho dele é reflexo da falta de estrutura e de apoio familiar. O aluno foi promovido, mas com a autorização da professora que lecionava na classe da qual foi transferido, no meio do ano. Portanto, Dalva não se responsabilizou por sua promoção e comentou que este viverá situações de humilhação, que poderão contribuir para a sua maturidade ou então desestruturá-lo psicologicamente, devido ao histórico de roubo que o acompanha. Dalva relatou que Denílson furtou um autorama de uma creche, pulando o muro. Na classe, ele pegou um objeto da bolsa de um aluno. Dalva fez com que Denílson devolvesse e assim, não houve mais ocorrências. Além disso, Denílson tem o hábito de fazer trocas,

mesmo que fique em desvantagem, pois costuma negociar os seus objetos de valor por outros não tão valiosos.

A professora orientou a mãe (F14) para que ela procurasse a secretaria de educação municipal caso percebesse que ele se sentisse incomodado na 5ª série. Dalva relatou que a mãe foi induzida a consentir a aprovação. Ele foi promovido porque dava problema de comportamento nas dependências da escola.

Denílson, conforme a professora, saiu de sua classe feliz, pois aprendeu a escrever palavras simples, a ler pequenas frases e a escrever alguns dos seus nomes. Os pais também ficaram contentes pelo rendimento, de acordo com Dalva, e procuravam comparecer à escola sempre que podiam. Em um desses momentos, a mãe pediu para a professora não lhe enviasse tarefas difíceis, pois ela não saberia como ajudá-lo. Foi solicitada à professora a explicação prévia do que deveria ser feito. Mesmo assim, conforme Dalva, Denílson fazia todas as lições, que eram muitas, mas do nível de 1ª série, com cruzadinhas, caça palavras, desenhos e atividades com carimbo. As informações quanto às tarefas escolares foram confirmadas pela mãe e acrescidas de exemplos de situações em que Denílson chorou por não conseguir fazer a lição. Denílson, por sua vez, relatou que as lições eram boas, que não as considerava difíceis e que recebia o auxílio da mãe.

Em entrevista, a mãe se mostrou descontente com o desempenho de Denílson. Relatou que o seu baixo rendimento o acompanha desde o início de sua escolarização, fato confirmado pelos registros acadêmicos. No TDE, Denílson classificou-se como "inferior" em todos os subtestes. Durante a sessão lúdica, Denílson produziu conforme a estimulação da pesquisadora.

A mãe, ao contrário do que a professora relatou, mostrou-se aflita diante da expectativa do ingresso do filho na 5ª série. Ela, que procura conscientizá-lo da dificuldade em poder auxiliá-lo, não concordou com a aprovação e mencionou que ele já reprovado em séries anteriores.

Ainda comentou que a professora lhe garantiu a alfabetização do filho, o que não ocorreu. Porém, não demonstrou queixas quanto ao seu trabalho em sala de aula. Mencionou que os cadernos de Denílson sempre vinham com muita lição e que era sabido que eventualmente Dalva ficava brava com ele, na tentativa de discipliná-lo. Denílson, no entanto, disse que sua professora era legal, porque ela lhe ensinava e lhe deixava pintar.

O assunto permitiu que a mãe se colocasse diante da Progressão Continuada. Ela não concorda com o sistema, principalmente diante do fato de acompanhar o desempenho de

Denílson, incompatível com as séries que ele cursou. A criança também não concorda com o sistema, pois há a reprovação no final do ciclo.

Além de queixar-se da Progressão Continuada, a mãe queixou-se da escola. Denílson sempre foi excluído das brincadeiras e dos passeios.

Queixas também foram mencionadas quanto às reuniões escolares. A mãe disse que deixou de freqüentá-las, pois a professora não tinha espaço para falar, pois as mães conversavam muito, reclamando sobre o desempenho dos filhos. No entanto, a mãe sempre procurava comparecer quando era solicitada e na impossibilidade de estar presente, o pai ou a irmã de Denílson compareciam. O aluno, em entrevista, disse que quando os pais retornavam da escola, o orientavam para que ele fizesse as lições.

A professora ainda comentou que apesar de achar Denílson imaturo, por suas brincadeiras com objetos em miniatura na carteira, ela acreditava que ele teve a consciência de que seu lugar não era a 4ª série. Com nove anos, o aluno tinha dificuldade para distinguir cores, por exemplo. A mãe gostaria que Denílson concluísse o ensino superior. O aluno gosta muito de animais e fala em ser veterinário. A preferência foi confirmada por Denílson, que disse que é bom estudar.

Denílson, quando não está na escola, fica na rua, brincando com os amigos. Nos últimos meses, viajou a passeio para São Paulo apenas uma vez com o pai, com quem brinca, assisti a filmes e conversa.

A criança dispõe de vários recursos em casa, como brinquedos, animais de estimação, revistas, livros e aparelhos eletro-eletrônicos. A mãe é quem supervisiona e acompanha as atividades escolares. A família eventualmente está reunida nas refeições.

Apesar dos recursos citados, Denílson não tem horários definidos para a maioria de suas atividades. Apenas para levantar-se a criança tem horário estipulado, pois estudava de manhã.

A reprovação, a freqüente troca de professoras, o acréscimo de um terceiro adulto na família, a gravidez de uma irmã solteira e sua saída de casa após conflitos, bem como as discussões entre os pais e o consumo de álcool pelo pai foram os eventos mais recentes e influentes na vida de Denílson, conforme a mãe, que relatou sofrer de depressão junto com o marido.

É importante ressaltar algumas conclusões diante dessas informações. Todas as crianças gostam da escola. Concordam que a relação entre a escola e a família é importante

para o desempenho. A maioria delas não apresentam queixas quanto às professoras mas comentaram sobre a dificuldade na realização das tarefas.

Assim como no grupo AR, dois alunos são da professora Ana (P1) e cinco de Dalva (P2). As crianças da professora Ana associam o aluno ao fato de aprender para passar de ano, ao passo que as de Dalva, à obrigação de fazer as lições de casa.

Os alunos de Ana ainda mantêm uma relação harmoniosa de amizade e aprendizagem com a docente. As mesmas características não foram encontradas com a mesma freqüência nos relatos dos alunos da professora Dalva.

Quadro 5 - Triangulação mesossistema escola – família: B.R.

Concepções	**Ambientes**			
	Familiar		**Escolar**	
Escola	C8, C9, C11 - **Ambiente agradável.** C10 – **Boa (qualidade dos professores e habilidade dos inspetores)** C12 – **Afeição.** C13 – **Legal (associado ao aprendizado).** C14 – **Não consta.**	F8, F13 - **Sem queixas.** F9, F10, F11 – **Boa.** F12 – **Não consta.** F14 – **Queixas (exclusão do filho dos passeios e brincadeiras).**	P1 – **Ótima.**	P2- **Ótima.**
Professora	C8 – **Não consta.** C9, C12 – **Atenciosa.** C10 – **Boa; exigente.** C11, C12, C13, C14 – **Legal.** C12 – **Ensina**	F8, F14 – **Sem queixas.** F9, F13 – **Atenciosa.** F10 – **Boa; exigente.** F11 – **Boa.** F12 – **Boa, mas**		

	bem. C13 – **Boa; Brava**	**com preferências por alguns alunos.**		
Função docente	C8 – **Permissividade.** C9 – **Dar atenção ao aluno; explicar.** C10, C11, C12, C13 – **Ensinar.** C14 – **Não consta.**	F8 – **Ensinar; estabelecer bom relacionamento com os alunos.** F9, F10, F12, F14 – **Compromisso com o aluno.** F11 – **Estabelecimento de ordem na sala de aula.** F13 – **Não consta.**	**Ensino de conteúdos.**	**Ensino de conteúdos, valorização dos valores.**
Aluno	C8, C14– **Não consta.** C9 – **Aprender, para passar de ano.** C10 – **Fazer a lição e se comportar.** C11, C12 – **Estudar.** C13 – **Fazer a lição.**		**Responsável por seu desempenho.**	**Responsável por seu desempenho.**
Relação entre professor e aluno.	C8, C9 - **Relação harmoniosa de amizade e aprendizagem.** C10, C11, C13 – **Não consta.** C12 – **Distante.** C14 – **Relação harmoniosa de**	F8, F9, F14 - **Relação harmoniosa de amizade e aprendizagem.** F10, F11, F13, F14 – **Não consta.** F12 – **Distante.**	**Relação harmoniosa de aprendizagem e amizade.**	**Relação de confiança com os alunos.**

	aprendizagem e permissividade.			
Progressão Continuada	C8, C9, C12, C14 – **Não concorda.** C10, C11, C13 – **Concorda.**	F8, F9, F11, F13, F14 - **Não concorda.** F10 – **Já trouxe conseqüências negativas para o filho.** F12 – **Concorda.**	**Não concorda.**	**Não concorda.**
Reforço	C8, C10, C11, C13, C14 – **Não consta.** C9, C12 – **Positiva.**	F8, F9, F12– **Positiva.** F10, F11, F13, F14 – **Não consta.**		
Freqüência de envio de tarefa escolar	C8, C9, C10 – **Ocasionalmente.** C11, C12, C13, C14- **Não consta.**	F8, F9 - **Ocasionalmente.** F10, F12, F13, F14 – **Freqüentemente.** C11- **Não consta.**	**Ocasionalmente.**	**Regularmente de segunda à quinta-feira.**
Nível de dificuldade na realização da tarefa.	C8, C9, C10, C11, C12, C13 **- Nível moderado de dificuldade.** C14 – **Sem dificuldade.**	F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14 – **Moderado.**	**Não consta.**	**Não consta.**
Auxílio na realização da tarefa.	C8, C9, C10, C14 **– Mãe.** C11 **– Irmã.** C12 **– Família.** C13 **– Avô.**	F8, F9, F10, F14 - **Mãe.** F11 **– Irmã.** F12 **– Família.** F13 **– Sobrinho.**	**Famílias auxiliavam.**	**Duas, das cinco famílias, auxiliavam.**
Estrutura das reuniões escolares	Todas – **Não consta.**	F8, F11, F13 – **Espaço para os pais se colocarem.** F9 – **Não consta.**	**Espaço para os pais se colocarem.**	**Espaço para os pais se colocarem.**

		F10 – **Não freqüentou.** F14 **– Sem espaço para as colocações da professora.**		
Freqüência nas reuniões escolares	C8, C9, C10, C11, C14 - **Comparecimento freqüente da mãe.** C12, C13 **– Não consta.**	F8, F9, F11, F12 **- Comparecimento freqüente da mãe.** F10 **– Não freqüentou.** F13 **– Comparecimento do avô.** F14 **– Deixou de freqüentar.**	**Comparecimento freqüente dos pais.**	**Comparecimento parcial dos pais.**
Temas abordados nas reuniões escolares	C8, C11, C14 – **Desempenho escolar.** C9, C10, C12, C13 **– Não consta.**	F8, F9, F11, F13, F14 – **Desempenho e comportamento.** F10 **– Não freqüentou.** F12 **– Não consta.**	**Desempenho e comportamento.**	**Desempenho e comportamento.**
Trajetória de B.R.	C8, C9 **– Desde a pré-escola.** C10, C12, C13, C14 **– Não consta.** C11 **– Desempenho oscilante na 4ª série.**	F8, F9, F14 **– Desde a pré-escola.** F10, F12, F13 **– Desde a 1ª série.** F11 **– Desempenho oscilante a partir da 3ª série.**		
Prováveis causas de B.R.	C8, C9 – **Práticas coercitivas e punitivas de professoras.**	F8, F13 – **Falta de empenho do aluno.** F9, F12, F14 **–**	**Desestrutura familiar, falta de maturidade e de esforço do aluno.**	**Desestrutura familiar, problemas psicológicos e**

	C10, C12, C13, C14 – **Não consta.** C11 – **Dificuldade em matemática.**	**Falta de empenho do professor.** F10 – **Falta de empenho do professor; ingresso precoce na escola; pouca participação do pai.** F11 – **Pouco comprometimento da filha com os estudos.**		**falta de esforço do aluno.**
Estímulos ao desempenho	C8, C9, C11, C13, C14 – **Orientações.** C10, C12, C13 – **Não consta.**	F8 – **Comparação de desempenho.** F9 – **Elogios.** F10 – **Elogios, práticas coercitivas.** F11, F13, F14 – **Orientações.** F12 – **Incentivos.**	**Valorização da auto–estima.**	**Acompanhamento familiar.**
Relação entre família e escola	Todos - **Importante para o desempenho.**	Todos - **Importante para o desempenho.**	**Imprescindível para a aprendizagem.**	**Imprescindível para a aprendizagem.**
Importância do estudo (expectativas).	C8, C10, C11, C12, C13, C14 – **Garantia de emprego.** C9 - **Necessário para passar de ano.**	F8, F12 – **Garantia de um bom futuro.** F9, F10, F11, F13, F14 – **Conclusão dos estudos.**	**Mediante acompanhamento familiar, crianças podem acompanhar a série seguinte.**	**Mediante acompanhamento familiar, crianças podem acompanhar a série seguinte.**

6. Discussão

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). O contato com crianças e professoras permitiu mapear recursos e condições adversas que podem influenciar o desempenho acadêmico de alunos no Ensino Fundamental.

Assim, será discutido aqui a dinâmica das relações de pessoas (processos proximais) no concerne às suas concepções e que ocorrem no ambiente imediato (microssistema) da escola.

O microssistema escola.

Segundo a perspectiva bioecológica, a escola é considerada um microssistema 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)

Na concepção das crianças do grupo AR participantes do estudo, a escola pode contribuir para o sucesso escolar na medida em que investe no acervo da biblioteca. Já para as

crianças do grupo BR, assim como para a professora Ana, o reforço escolar oferecido no decorrer do ano letivo, pode trazer conseqüências positivas para o desempenho acadêmico.

A docente ainda acredita que a freqüência à pré-escola pode trazer contribuições para o sucesso escolar. A experiência pré-escolar possibilita o conhecimento das rotinas escolares e insere a criança no contexto das interações com os pares em um ambiente ainda não explorado por ela. Assim, esta passa a conhecer e a aceitar o papel do professor, bem como a compreender a sua momentânea separação dos pais. Esses momentos facilitam a adaptação da criança. Além do desenvolvimento da competência social, nota-se a superioridade das crianças que freqüentaram a pré-escola em termos de rendimento escolar (Ferreira, 2005; Sá, 1984). De acordo Bronfenbrenner (1996),

> A natureza e a complexidade das estruturas interpessoais que estão disponíveis para a criança e das quais ela participa num ambiente de creche ou pré-escola afetam o seu desenvolvimento, conforme manifestado pela natureza e complexidade das estruturas interpessoais que a criança inicia ou das quais participa em outros ambientes, tais como o lar e subseqüentemente, a escola. (p.158).

Ana, assim como Dalva, crêem que práticas docentes de séries anteriores podem perdurar em hábitos e comportamentos nos alunos, como o uso inadequado de cadernos e a indisciplina. Essa concepção encontra respaldo no estudo de Oliveira (2003). Segundo a autora, atribuir a causalidade das questões aos professores de séries anteriores parece estar associado ao fato de se esquivar de responsabilidades. Um exemplo dessa situação parece estar relacionado à justificativa de que o rendimento dos alunos não atendeu às expectativas em decorrência do tempo despendido com repressões para que a classe ficasse em silêncio.

As docentes ainda relatam que a organização da escola pode favorecer ou prejudicar os alunos, de acordo como são administrados os recursos físicos (materiais escolares).

O apoio dos recursos humanos da escola, segundo Dalva, contribui para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. No entanto, o alto nível de exigência do trabalho escolar, de acordo com a docente, pode comprometer o aluno, fato que encontra consistência no estudo de Gama e Jesus (1994). As autoras desenvolveram uma pesquisa objetivando identificar as atribuições causais e as expectativas docentes para o desempenho escolar do aluno da escola pública. Os resultados apontaram que uma das causas associadas ao fracasso escolar pelo professor é considerar difícil o nível do trabalho escolar, revelando assim uma posição determinista e um estado de passividade diante de atitudes pedagógicas,

contribuindo dessa forma para uma distorcida intervenção sobre a competência intelectual e motivacional dos alunos.

As concepções das crianças de ambos os grupos ainda revelam que as competências das docentes estão relacionadas ao sucesso escolar, assim como apontou a pesquisa realizada por Chaves e Barbosa (1998). Os autores buscaram identificar e descrever como alunos de escolas públicas do ensino fundamental representavam o ambiente escolar, bem como qual era o significado da escola no contexto de vida desses alunos. Um dos achados do estudo revelou que as crianças, integradas ao espaço escolar, concebiam o professor competente ou o que ensina bem como propulsor do desempenho acadêmico.

As crianças ainda acreditam, assim como a professora Dalva, que ter habilidade para se relacionar com os alunos favorece o desempenho acadêmico. Esse achado parece estar correlacionado à pesquisa de Reis (2002). Objetivando resgatar as percepções e expressões das crianças sobre as suas vivências escolares, a autora encontrou que a afetividade, ainda que não suficiente para garantir a aprendizagem, favorece as relações interpessoais e consequentemente, a construção do conhecimento. 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.

Neste sentido, conforme salienta Lisboa e Koller (2004)

> A professora é considerada uma figura de autoridade que deve ser alcançada através de uma interação equilibrada do ponto de vista do poder, afeto e reciprocidade. A autoridade imposta desequilibra o poder e não se constitui legitimamente com respeito à sua hierarquia. (p.345).

É neste contexto de "autoridade imposta" que práticas coercitivas e punitivas, visando a disciplina da sala foram correlacionadas ao fracasso escolar, pelos alunos de ambos os grupos. Situações que mobilizam sentimentos de medo, vergonha, humilhação e insegurança refletem a hostilidade com que crianças são tratadas na escola, assim como também apontou o

estudo de Sirino e Cunha (2002). As autoras relatam que ao investigarem as percepções de alunos considerados fracassados ou com dificuldades escolares, encontraram dados que refletem o sofrimento diante das manifestações de preconceitos e estereótipos. Porém, crianças do grupo BR associam atitudes docentes permissivas ao sucesso escolar.

Na mesma medida, as docentes ainda revelam que observar o aspecto psicológico do aluno pode trazer contribuições ao desempenho acadêmico, na medida em que podem compreender as necessidades das crianças e utilizar práticas escolares mais adequadas àquela situação em especial.

Ana e Dalva sinalizam em suas concepções a associação entre o sucesso escolar e as críticas ao processo de Progressão Continuada. Faz-se ressaltar que o regime de Progressão Continuada tem sido justificado como um meio de minimizar o impacto das reprovações sobre a auto-estima das crianças, tentando desta forma incentivá-las a permanecer na escola. No entanto, conforme apontam Jacob e Loureiro, 2004, "a progressão continuada isoladamente, não parece estar sendo suficiente para instrumentalizar as crianças com baixo desempenho no que diz respeito à auto-estima." (p.154). Em estudo desenvolvido para caracterizar o auto-conceito de alunos do ensino fundamental diferenciados pelo desempenho escolar e por aspectos comportamentais, constatou que mesmo inseridas na escola e sendo aprovadas, as crianças com baixo rendimento fizeram um auto-avaliação negativa de si. Elas se identificaram com dificuldades em comparação com os seus colegas e não perceberam recursos em si para enfrentarem os processos de aprendizagem. Assim, pode-se concluir que a ausência de retenção não está favorecendo o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, nem mesmo as protegendo de vulnerabilidades relacionadas ao fracasso escolar.

A identificação com o trabalho docente foi relacionada ao sucesso escolar de acordo com Ana, ao passo que Dalva referencia a reflexão sobre a prática como importante hábito para o desenvolvimento do desempenho acadêmico. Apesar das adversidades encontradas no macrossistema, ou seja, no contexto social mais amplo (Bronfenbrenner, 1996) e que parecem afetar diretamente o trabalho docente como a violência institucional e a desvalorização da carreira, as professoras parecem enfrentar e superar as desmotivações.

As professoras acreditam que o sucesso escolar depende dos esforços e dos interesses do próprio aluno, bem como de sua maturidade psicológica e de seu nível intelectual. Dalva também crê que a auto-confiança e a disciplina da criança estão associadas ao desempenho escolar. Neste contexto, conforme aponta Gama e Jesus (1994), "deslocando a causalidade do desempenho acadêmico para o âmbito do aluno e sua família, o professor retira da escola e de sua ação pedagógica qualquer autonomia e percepção de capacidade para atuar na redução da

seletividade social da escola" (p.408). Neste sentido, o professor, ao atribuir as causas do fracasso escolar às questões externas da sala de aula, exime-se de cumprir suas responsabilidades enquanto agente mediador de aprendizagem e de socialização.

As crianças, além de se responsabilizarem por seus esforços, ainda sinalizam que o auxílio do professor pode favorecer a aprendizagem escolar.

O mesossistema escola-família.

Serão apresentadas as discussões referentes à triangulação de dados de todos os participantes da pesquisa, ou seja, crianças de ambos os grupos (AR e BR), suas respectivas famílias e suas professoras, Ana e Dalva.

Neste tópico, as análises centram-se no contexto do mesossistema, ou seja, compreendem as inter-relações entre os dois microssistemas investigados, portanto, a escola e a família e suas redes de influências sobre o desempenho acadêmico. Segundo Bronfenbrenner (1996)

> O potencial desenvolvimental de um mesossistema aumenta na extensão em que existem ligações indiretas entre os ambientes que encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos e de um equilíbrio do poder responsivo à ação em beneficio da pessoa desenvolvente. (p.167).

Neste sentido, podemos pensar que os apoios das interconexões entre os ambientes dos quais a criança participa se constituem em recursos promotores do desenvolvimento, na medida em que atuam como incentivadores e mediadores da aprendizagem.

Os dados obtidos revelam que todas as crianças obtiveram classificação inferior no TDE, com algumas ressalvas nos subtestes de leitura. Ou seja, é interessante observar que mesmo caracterizadas como crianças AR, elas evidenciaram dificuldades, principalmente na escrita, sinalizadas ainda pelas sessões lúdicas. A dificuldade na escrita também foi a mais evidente no grupo BR.

Além do baixo rendimento na escrita, a trajetória escolar das crianças revela oscilações de desempenho em séries anteriores, como 2ª e 3ª séries, quando reportado aos alunos AR. Porém, a história de escolarização de crianças BR sinaliza que as dificuldades de aprendizagem as acompanham desde as séries iniciais.

Os pais de filhos AR evidenciaram maior facilidade em estar resgatando a trajetória de desempenho escolar das crianças, ao passo que as professoras demonstraram menos habilidade em fornecer tais dados. Esse fato reflete o processo de continuidade do contexto familiar e de descontinuidade do contexto escolar. Enquanto a família percorre uma trajetória ao longo do tempo, a escola é afetada por mudanças, que correspondem à temporalidade do ano letivo. Neste sentido, os contextos são afetados pelo tempo, que exercem influência sobre a seqüência dos fatos, constituindo assim a história e as rotinas de vida das pessoas. Pode-se pensar ainda que a escola esteja evidenciando certa defasagem, ao sinalizar que não trabalha com o histórico de seus alunos. Nessa medida nota-se que a esfera "macrotempo", centrada na história escolar da criança e que contempla as suas passagens de uma série para outra, deve ser valorizada, como medida de reconhecimento dos esforços dos alunos (Habigzang, Lampert, De Antoni e Koller, 2004).

Diferente do que ocorreu no grupo de crianças AR, as professoras evidenciaram menos dificuldade em estar resgatando dados sobre a trajetória das crianças BR. No entanto, esses dados se referem, na maioria das vezes aos aspectos de sua vida familiar, sinalizando que pode estar sendo atribuído às dificuldades a desestruturação do ambiente familiar ou as incapacidades dos alunos.

As professoras, Ana e Dalva comentaram sobre o histórico escolar mediante a observação dos registros acadêmicos dos alunos. Este documento foi contemplado durante a realização das entrevistas.

Mesmo diante da evidência de escasso conhecimento sobre a trajetória escolar de seus alunos, Ana e Dalva demonstram conhecer as habilidades e dificuldades das crianças, principalmente no que se refere aos aspectos psicológicos dos alunos. Dalva por exemplo comentou que Daniela pode se desestruturar diante de uma avaliação. Daniela, considerada pela docente como uma de suas melhores alunas, apresentou baixo desempenho na avaliação do Saresp e no TDE. Assim, a observação do aspecto psicológico do aluno não foi somente mencionada nas entrevistas. As professoras forneceram evidências de que realmente trabalham com as informações que a observação do cotidiano da sala de aula lhes fornece.

As docentes atribuíram a causalidade das questões que envolvem o desempenho acadêmico às famílias e aos alunos. O dado encontrou correlações com o estudo de Gama e Jesus (1994). Os professores parecem se eximir das responsabilidades que lhes competem. As famílias cujos filhos são caracterizados como AR, em sua maioria, mostraram-se condizentes com os discursos das professoras, responsabilizando os filhos pelos seus desempenhos. Acreditam assim que o empenho e o bom comportamento estão correlacionados ao sucesso

escolar. Já os pais de Andréia e a própria aluna, no entanto, acreditam que o empenho do professor é a causa de alto rendimento. Pais de filhos BR, por sua vez, mostraram-se divididas, evidenciando concepções centradas no professor e no empenho do filho. Os demais alunos justificam o sucesso na escola em função do estudo frequente. Os alunos BR que discorreram sobre o assunto atribuíram às práticas coercitivas e punitivas das professoras as causas de BR, responsabilizando-se ainda pelo baixo desempenho.

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 de crianças BR, visto que o histórico de baixo rendimento as acompanha desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. 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.

As expectativas apontadas pelas professoras vão ao encontro das causas apontadas pelo AR. Elas acreditam que o acompanhamento familiar é o alicerce que sustenta o desempenho acadêmico. Ana ressaltou inclusive, dentre os seus dois alunos AR selecionados, que Andréia talvez necessite do auxílio de seus pais, assim como Dalva comentou quanto ao Diego e Diogo. É interessante observarmos que as auto-percepções das crianças são produtos das inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos em que ela participa. Assim, as percepções docentes sobre as crianças se constituem em um importante fator que influencia as auto-percepções 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).

As famílias cujos filhos são caracterizados como BR mantêm esperanças que os filhos concluam os estudos e as crianças esperam encontrar um bom emprego, com exceção de Aline (C9), que associa o estudo ao fato de passar de ano.

Os pais, por sua vez, vêm nos estudos a garantia de um bom futuro para os filhos, assim como grande parte das crianças, com exceção de André (C1). Ele associa o estudo ao fato de passar ano.

As medidas de estímulo ao desempenho encontraram algumas consistências nas causas apontadas como AR e nas expectativas demonstradas pelas professoras. Ana respalda-se na valorização da auto-estima da criança. A sua prática pedagógica encontra fundamento no estudo de Carmo e Chaves, 2001. As autoras, ao analisarem as concepções de aprendizagem construídas por uma alfabetizadora de escola pública, encontraram que valorizar as ações das crianças e contextualizar os seus aprendizados, por exemplo, traz contribuições para o desempenho acadêmico, pois potencializa os recursos do aluno, resgatando a sua identidade. Dalva acredita que a família deve mobilizar recursos, estimulando-os por meios de incentivos. A família de Davi (C3) assim como o responsabiliza pelo seu desempenho, procura conscientizá-lo do crescente grau de dificuldade conforme o passar dos anos. Os alunos indicaram os auxílios, os elogios e o reconhecimento do desempenho como suportes de estímulos.

Lisboa e Koller (2004) salientam que a criança deve disponibilizar de uma rede de suporte social afetiva capaz de auxiliá-la quando houver problemas na escola. Neste sentido, pais e professores precisam estar atentos para poderem agir em parceria.

Os alunos BR indicaram as orientações como medidas de estímulos. No entanto, observando o grupo de pais notou-se certa disparidade de condutas: enquanto alguns utilizam estratégias como elogios, orientações e incentivos, outros buscam nas comparações de desempenho e nas práticas coercitivas, meios para estimularem os filhos.

A relação entre professor e aluno foi relatada pelas crianças AR como pautada na amizade e na aprendizagem, assim como a docente Ana comentou. Os alunos referenciaram ainda o auxílio prestado pelas docentes e o tratamento sem distinção para toda a classe. Apenas um aluno, Danilo (C6), mencionou que a sua relação restringia-se às atividades escolares. Sua mãe relatou que o filho tinha certo receio da professora Dalva. Esta relatou que procurou manter uma relação de confiança com os alunos.

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 pode favorecer a aprendizagem, configurando-se desta forma em recurso para o desempenho

acadêmico, na medida em que tende a promover a competência social e desenvolver habilidades cognitivas (Lisboa e Koller, 2004).

No grupo BR, a relação entre professor e aluno foi caracterizada pela amizade e aprendizagem por apenas dois alunos, pela professora Ana e pelas famílias F8, F9 e F14. C14, baseada na permissividade e na aprendizagem. C12 sinalizou que a sua relação com a docente Dalva era distante, fato que foi confirmado pela mãe. Dalva, por sua vez, caracterizou a sua relação com os alunos como sendo de confiança.

Conforme comentam Lisboa e Koller, 2004, "uma relação conflitante entre professores e alunos pode implicar o comprometimento do sucesso acadêmico e social" (p.209). Assim, a relação professor aluno pode se configurar em situação de adversidade para o desempenho acadêmico na medida em que não há o reconhecimento de potencialidades e a promoção de autonomia, contribuindo para a instalação de um ambiente ansioso ou em muitos casos, agressivos. Os dados são correlatos da pesquisa desenvolvida por Reis (2002), onde foi constatado que a importância do aspecto relacional envolve professor e aluno em torno da aprendizagem, gerando condições que podem ser favorecedoras ou não na construção dos conteúdos pela escola.

Algumas considerações merecem ser observadas. Os resultados obtidos com o TDE podem estar sinalizando que a escola esteja exigindo pouco dos conteúdos ministrados. No entanto, o teste também evidencia que há a necessidade de se repensar alguns parâmetros de avaliação, visto que os esforços das crianças podem estar sendo 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 voltar-se para a amenização dos processos avaliativos no que tange a sua valorização dos resultados sobre o processo.

É o ocorre com a avaliação do Saresp e mesmo com o regime de Progressão Continuada. Apesar de serem classificadas como crianças de alto rendimento, nota-se a preocupação das crianças diante de processos avaliativos. A maioria delas acredita que o regime de Progressão Continuada é vantajoso, pois a repetência ocorre agora por ciclos. Assim, a concepção que possuem de repetência está relacionado à punição. Quanto aos pais, há a necessidade de maiores informações sobre o regime implantado, visto que alguns encontraram dificuldades para discorrem sobre o tema, mencionando inclusive que não foram fornecidas informações pela escola.

É necessário ainda que a escola repense estratégias que possibilitem às docentes o acesso freqüente aos registros acadêmicos da criança, como medida de se conhecer o histórico escolar do aluno. Pode-se pensar ainda em possibilidades de estabelecimento de 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 pecularidades de cada criança.

Há que se atentar ainda para o fato de que os professores 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 do alto rendimento escolar, mas como as trocas efetivas e freqüentes entre as duas instituições socializadoras.

Nota-se que as atribuições ao baixo rendimento escolar variam de acordo com os contextos. Famílias tendem a atribuir às práticas docentes e aos próprios filhos a causalidade dos problemas. Estes, por sua vez, quando não atribuem ao professor, atribuem a si mesmos a causa de baixo rendimento. Os professores justificam-se atribuindo as causas aos alunos e às famílias. Nota-se a escassez de diálogo entre a família e a escola, para a compreensão das reais influências que recaem sobre a criança, inclusive as que se caracterizam como provenientes do macrossistema (Bronfenbrenner, 1996), como o regime de Progressão Continuada. A maioria dos pais e das crianças relata que não concorda com o processo, evidenciando muitas vezes justificativas mais plausíveis que os pais cujos filhos são caracterizados como AR, talvez por já terem sentido as conseqüências do processo. No entanto, os pais também se queixaram da escassa informação recebida na escola.

7. Considerações Finais

Este tópico procura refletir sobre os objetivos propostos para o trabalho, bem como apresenta uma síntese dos resultados obtidos mediante a triangulação de dados realizada, buscando desta forma levantar as contribuições e possíveis limitações da pesquisa.

A partir do resgate parcial da história de vida familiar e escolar das crianças que freqüentam a 4ª série do Ensino Fundamental, a pesquisa objetivou recuperar as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico, identificadas enquanto recursos e condições adversas para o alto e baixo rendimento. Assim, o estudo buscou compreender como as variáveis do contexto escolar e familiar se inter-relacionam para favorecer ou prejudicar o desempenho acadêmico.

A partir deste objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica com um duplo propósito: além da seleção dos estudos que trazem elementos sobre o trabalho docente e as práticas educativas familiares, a proposição de um exercício analítico não somente dos temas investigados, mas também de identificar nas pesquisas a presença das variáveis recursos e condições adversas ao desempenho acadêmico. Esse exercício analítico possibilitou verificar a escassez de pesquisas realizadas no contexto escolar que contemplem essas duas 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 pessoa em desenvolvimento, nos vários contextos dos quais participa. Assim, essa teoria de desenvolvimento humano 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. Sendo assim, buscou-se a apreensão dos dados que compõem os microssistemas escola e família mediante as entrevistas com roteiro semi-estruturado, 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) e as sessões lúdicas.

O estudo desenvolvido trouxe contribuições quanto aos instrumentos utilizados. Os roteiros de entrevista semi-estruturados mostraram-se condizentes com os objetivos propostos, visto que permitiram a apreensão de dados que complementaram os inventários utilizados (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 variáveis recursos e condições adversas para o desempenho escolar.

A utilização do Teste do Desempenho Escolar (TDE) revelou informações que complementaram os dados subsidiados pelos registros acadêmicos 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 sessões lúdicas proporcionaram o estabelecimento do vínculo de confiança com a pesquisadora, bem como propiciaram a análise das habilidades de leitura e escrita dos alunos, possibilitando assim o enriquecimento de dados obtidos a partir do TDE.

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.

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. Assim, os instrumentos voltados para a obtenção de dados do contexto familiar auxiliaram na elaboração da proposta de análise que procurou abarcar o contexto escolar.

Contribuições para a prática docente podem ser apontadas. A pesquisa sinaliza atitudes que podem favorecer o desempenho acadêmico das crianças, sugerindo que os recursos sejam potencializados e as condições adversas, minimizadas, mediante o investimento na formação docente e 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, todas classificadas como inferior no TDE, evidenciaram dificuldades na aritmética e na escrita. Elas parecem sinalizar por ajuda, na medida em que reivindicam melhores condições da biblioteca da escola, suporte com aulas de reforço e auxílio do professor. Elas demonstraram perceber as deficiências nas práticas docentes, bem como os exageros para a obtenção de disciplina na sala de aula, baseadas em atitudes coercitivas e punitivas. Competência no exercício da docência bem como habilidades no relacionamento com os alunos foram apontadas pelas crianças como concepções voltadas para o sucesso escolar.

Os dados ainda revelam adversidades vivenciadas pelas crianças de ambos os grupos, AR e BR. No entanto, alunos classificados como AR mostraram que enfrentam e superam as adversidades, fazendo com que estas não se configurem em fracasso escolar.

Todos os participantes da pesquisa acreditam que os esforços e os interesses das crianças podem acarretar em conseqüências para a aprendizagem. As professoras, além disso, crêem 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 incidência de conclusão dos estudos entre as famílias cujos

filhos são do grupo AR. No entanto, os pais de ambos os grupos apresentaram críticas quanto ao regime de Progressão Continuada.

É importante ressaltar ainda algumas limitações encontradas no trabalho. Considerando que o objetivo do estudo foi abarcar a trajetória escolar das crianças que estudam na 4ª série, o resgate da memória de seus participantes seria uma ferramenta fundamental para averiguar o desenvolvimento da vida escolar dos alunos. No entanto, observou-se que nem sempre a solicitação de relatos que exigissem a lembrança das professoras, dos pais e das crianças alcançou êxito. Nesta medida, os registros acadêmicos vieram contemplar algumas possíveis falhas de memória que eventualmente ocorreram.

Outra limitação encontrada foi o número reduzido de sujeitos participantes da pesquisa, constituindo-se assim uma população pouco representativa de crianças com alto e baixo rendimento escolar. Nessa medida, não é possível generalizar os dados aqui encontrados, visto que estes se referem a uma parcela da população da escola estudada.

Diante dos resultados encontrados, sugerem-se realizações de novas pesquisas, norteadas por observações em sala de aula. Assim, as categorias de análises desenvolvidas no estudo estariam sendo contempladas em protocolos de avaliação da observação em sala de aula. Pode-se, a partir daí, desenvolver novas categorias ou aprimorar as já existentes. Práticas docentes e relações interpessoais em sala de aula, seja contemplando professor-aluno, ou seja os pares, podem ser analisadas a partir da observação direta do pesquisador.

Também se mostra pertinente o desenvolvimento de estudos voltados para a classe de professores, mediante a análise dos recursos encontrados e das condições adversas enfrentadas 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 influências das variáveis recursos e condições adversas na carreira do professor podem estar interferindo no desempenho acadêmico das crianças?

Um outro foco de atenção poderia ainda recorrer ao estudo da percepção da criança, quanto às suas estratégias de enfrentamento de condições adversas nos contextos em que está inserida. Quais são as medidas utilizadas pelas crianças para superarem as adversidades?

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 recursos e condições adversas ainda são pontuais quando se referem ao ambiente escolar.

Percebeu-se a necessidade imediata e freqüente do estabelecimento de vínculo efetivo entre a família e a escola, para que se possa desta forma pensar em medidas de prevenção para o baixo rendimento, 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 regime de Progressão Continuada.

Ainda 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 constituiriam em estratégias eficazes para a identificação de condições adversas que podem estar influenciando 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 à 4ª série 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.

8. Referências Bibliográficas

ALVES, P.B. (1997) A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.10, n.2, p.369-373.

ANDRADE, A .S. (1999) Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do ensino fundamental. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, junho, pp.53-99.

ARAÚJO, S. B.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002) Entre o risco biológico e o risco social. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p.87-103, juln/dez.

AZEVEDO, G. A .V. (1996) Fatores de risco na evasão escolar. 149p. Dissertação – (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M e DIAS DA SILVA, M.H.G.F. (1992) Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia, Ribeirão Preto, n.2, p.60-69.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (1998) A pesquisa psicológica – análise de métodos e estratégias 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.135-57.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1999) Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E.M. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia (Natal), jul.dez., vol. 7, n.2, p. 227-235.

BRONFENBRENNER, U. (1996) A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S.J. (1994) Nature –nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. Psychological Review, v.110, n.4, p.568-86.

BUARQUE, L.L. (1990) Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. R.Bras.Est.pedag., Brasília, 71 (167): 32-50, jan./abr.

BUENO, B.O .; GARCIA, T. F. (1996) Êxito Escolar: As Regras da Interação na Sala de Aula. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.77, n.186, p.263-281, maio/ago.

CALDAS, R.F.L.; HÜBNER, M.M.C. (2001) O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. Psicologia: Teoria e Prática, 3 (2),: 71-82.

CALDEIRA, A.M.S. (1995) A prática docente cotidiana na sala de aula: o processo de negociação. [s.1.] ANPED.

CARMO, E.R., CHAVES, E.M. (2001) Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.121-136, novembro.

CARVALHO, M.E.P. (2000) Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, n.110, p.143-55.

CECCONELLO, A .M.& KOLLER, S.H. (2000) 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.

CHAVES, A.M.; BARBOSA, M.F. (1998) Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. Estudos de Psicologia, vol. 15, n.3, 29-40.

CHECHIA, V.A. (2002) Pais de Alunos com Sucesso e Insucesso Escolar: Percepções da escola, do desempenho escolar e do envolvimento com o cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

CUBERO, R.; MORENO, M.C. (1995) Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (orgs) – Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, p. 250-260.

CUNHA, M.I. (1999) O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 8ª edição.

D'ÁVILA, J.L.P. (1998) Trajetória Escolar: Investimento Familiar e Determinação de Classes. Educação e Sociedade, Campinas, vol.19, n.62.

D'ÁVILA-BARCAJI, K.M.G. (2004) O ambiente familiar de crianças referidas para atendimento psicológico por dificuldades de aprendizagem – Um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

D'ÁVILA-BARCAJI, K.M.G.; MARTURANO, E.M.; ELIAS, L.C.S (2005) Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixar escolares. Psicologia em Estudo, jan.abr., vol. 10, n.1., p. 107-115.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F.A.; SILVA, A.T.B.; PUNTEL, L.P. (1998) Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.11, n. 3, Porto Alegre.

DESSEN, M.A ., ARANHAM.S.F. (1994) Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. Temas em Psicologia, nº 3, p.73-90.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. (1994) Sabedoria Docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, n.89, p.39-47, maio.

DUBET, F. (1997) Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Trad. Inês Rosa Bueno. Espaço Aberto – (ANPED) Revista Brasileira de Educação [s.1] nº 5/6; (pp.222-231).

ESCOLANO, A.C.M. (2004) Fatores de risco e mecanismos de proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FERRARI, I. J. (2000) Quando o fracasso escolar é uma resposta às expectativas familiares. Revista Psicologia Argumento, ano XVIII, nº XXVI, p. 45-52, Abril.

FERRREIRA, M.C.T. (2005) As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FERREIRA, M.C.T. (1999) Crianças com problemas de comportamento associados à dificuldade de aprendizagem – um estudo do ambiente familiar. Pró- forma de Dissertação de Mestrado apresentada para o exame de qualificação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FERREIRA, M. C.T. e MARTURANO, E.D. (2002) Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento Apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.15, nº1, p.1-10.

FERREIRA, M.C., MOURA, M.L.S. e PAINE, P.A. (1998) Manual de elaboração de projetos de pesquisa. Editora Uerj, Rio de Janeiro, p.21-97.

FRANCHI, E.P. (1999) Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. 6. ed. – São Paulo: Cortez.

GAMA. E.M.P., JESUS, D.M. (1994) Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol.10, nº 3, pp.393-410.

GAMA, E.M.P., LUCAS, L. O , SALVIATO, M.L., JESUS, D.M., CARVALHO, J.M, DOXSEY, J.R. (1991) As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério. R. Bras. Est. Pedag., Brasilía, v.72, n.172, p.356-384, set./dez.

GAUTHIER, C. (1998) Ensinar: ofício estável, identidade professional vacilante. IN: GAUTHIER, C. et al. Por uma pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, p. 17-37.

GARMEZY, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. American Behavioral Scientist, 34, 416-430.

GUARNIERI, M.R. (2003) 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: JM Editora, p. 99-117.

HABIGZANG, L.F.; LAMPERT, S.S.; ANTONI, C.; KOLLER, S.H. A Violência no Contexto Escolar e a Inserção Ecológica do Psicólogo: Um Relato de Experiência. In: KOLLER, S.H. (org.). Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.335-380.

HILL, M.M.; HILL, A . (2000) Investigação por questionário. Lisboa: Edições Silabo.

HUTZ, C.S.; KOLLER, S.H.; BANDEIRA, D.R. (1996) Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. Coletâneas da ANPEPP. Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida, 1 (12), pp. 79-86.

JACOB, A.V.; LOUREIRO, S.R. (2004). O Desempenho Escolar e o Autoconceito no Contexto da Progressão Continuada. In: MARTURANO, E.M.; LINHARES, M.B.M.; LOUREIRO, S.R. (Orgs.). Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. – São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP, 2004, p. 137-156.

LINHARES, M. B.M. (1998) Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área de Saúde – uma perspectiva desenvolvimentista. Revista Psicopedagogia – 17 (46), p.30-36.

LINHARES, M.B.M., MARTURANO, E.M. (1994) Interações em classe de primeira série com substituição de professora. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol.10, nº 1, pp.111-128.

LISBOA, C; KOLLER, S.H. (2004) Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

LOLLATO, S.O. (2000) Família e Escola: Vivências e Concepções de Pais, Professores e Crianças de 1ª Série do Ensino Fundamental. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MAGALHÃES, C.R. (2004) Escola e famílias: mundos que se falam? – Um estudo no contexto da Progressão Continuada. Tese. Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MAGNA, J.M.; MARTURANO, E.M. (1998) Atraso escolar: um levantamento de condições de desenvolvimento antecedentes à entrada na primeira série. Estudos em Saúde Mental, Ribeirão Preto, p.08-47.

MANTEIGA, J.M.R. (1998) A prática pedagógica no ciclo básico – continuidade. Apostando no sucesso de alunos com trajetória de fracasso escolar. Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MANZINI, E.J. (2003) 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.

MANZINI, E.J. (1990) A Entrevista na Pesquisa Social. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158.

MARINI, F. (2003) Escola e famílias de periferia urbana: o que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações. In: 26ª Reunião da ANPED.

MARINI, F., MELLO, R.R. (2000) Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimento e desencontro. In: Anais da 23ª Reunião da ANPED.

MARTURANO, E.M. (1998) Padrões de comunicação em uma classe de primeira série. Arq. Bras. Psic. Rj, 40 (1), 79-99, jan/mar..

MARTURANO, E.M. (1998) Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C.A.R. (org) Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar – Ribeirão Preto: Legis Summa.

MARTURANO, E.M. (1999) Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai/Ago. vol.15, n.2, p.153-60.

MARTURANO, E.M.; ALVES, M.A .V. & SANTA MARIA, M.R. (1998) Recursos do ambiente familiar e desempenho na escola. Estudos em Saúde Mental, Ribeirão Preto, p.48-77.

MAZZOTTI, A . J. A . (2003) Representações de professores e de alunos repetentes. In: Anais da 26ª Reunião da ANPED.

MAYER, L.R.; KOLLER, S.H. (2001) Percepção de Controle sobre o Desempenho Acadêmico de Crianças em Situação de Pobreza. Psicologia Escolar e Educacional, vol. 4, n.1, 283-294.

MEDEIROS, P.C.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M.B.M.; MARTURANO, E.M. (2000) A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, n.3, 327-336.

MELLO, R.R. de. (1995) Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. IN: FRANCHI, E.P. (org.) A causa dos professores. Campinas/SP: Papirus, pp. 131-152.

MONTEIRO, M. I. (2000) Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MORENO, M.C.; CUBERO, R. (1995) Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: C.Coll, J. Palácios e A. Marchesi (orgs)- Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, p. 190-202.

MRAZEK, P. & HAGGERTY, R. J. (1989) Reducing risks for mental disorders. Frontiers for preventive intervention research. Comitee on prevention of mental disorders. Institute of Medicine – National Academy Press. Washington DC.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. (2004) O modelo ecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. A Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.51-65.

NEVES, M.M.B.J. , ALMEIDA, .S.F.C. (1996) O Fracasso Escolar na 5ª Série, na Perspectiva de Alunos Repetentes, Seus Pais e Professores. Psicologia: Teoria e Pesquisa, maio-ago, vol.12, n.2, pp.147-156.

NEWCOMBE, N. (1999) Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen. – 8.ed.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

NUNES, T. (1994) O ambiente da criança. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 5-23, maio.

OLIVEIRA, A.A.S.de. (2003) A Entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. In: Marquezine, M.C.; Almeida, M.A.; Omote, S.(org). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel.

OLIVEIRA, A .M.L.A. (2004) A relação entre escola e família de crianças que frequentam salas de recursos: concepções de pais e professores. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. SP.

OLIVEIRA, E. A. (1998) Modelos de Risco na Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan/Abr, vol.14, n.1, p.19-26.

OLIVEIRA, E. A. (2002) Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.15, nº 1, p.1-11.

OLIVEIRA, T.F.M. (2003) Escola: cultura do ideal e do amoldamento. São Paulo: Iglu Editora.

PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. (1999) Como ajudar o seu filho na escola. São Paulo, Editora Ave Maria.

PATTO, M.H.S. A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. – São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PALUDO, S.; KOLLER, S.H. Inserção Ecológica no Espaço de Rua. In: Koller, S.H. Ecologia do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PEREZ, M.C.A. (2004) Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PORTES, E.A. (2000) O trabalho escolar das famílias populares, In: NOGUEIRA, M.A .;ROMANELLI, G.;ZAGO, N. (org). Família e Escola: Trajetórias de Escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes.

REIS, R.M.C. (2002) Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br>

ROMANELLI, G. (1998) Diálogos Metodológicos sobre práticas de pesquisa/ Org. Geraldo Romanelli, Zélia M. Biasoli- Alves. Ribeirão Preto: Legis Summa.

RUTTER, M. (1985) Family and School Influences on Cognitive Development. J. Child Psychology Psychiat, 26, p.683-704.
RUTTER, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. American J. Orthopsychiatry, 57, 316-331.

RUTTER, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. Journal of Psychology and Psychiatry, 30, 23-51.

SÁ, M.I. (1984) Influência da educação pré-escolar em crianças carentes da 2ª à 5ª séries do 1º grau. Arquivos Brasileiros de Psicologia, RJ, 36 (3): 125-132, jul./set.

SANTANA, J.P.; DONINELLI, T.M.; FROSI, R.V.; KOLLER, S.H. As Instituições de Atendimento a Jovens em Situação de Rua segundo a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S.H. (org.) Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.189-195.

SANTOS, P.L. (2002) 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.

SANTOS, L.C.; MARTURANO, E.M. (1999) Crianças com Dificuldade de Aprendizagem: Um Estudo de Seguimento. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12, n.2, p.5-21.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p.12, 05 de Agosto de 1997.

SIGOLO, S.R.R.L. (2002) 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 Editoral; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p.11-39.

SIGOLO, S.R.R.; LOLLATO, S.O. (2001) 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.

SIPAVICIUS, N.A.A. (1992) O rendimento escolar na 1ª série do 1º grau em duas escolas públicas paulistanas: um estudo com uso de regressão múltipla. Didática, São Paulo, 28, 115-130.

SIRINO, M.F., CUNHA, B.B.B. (2002) Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. In: Anais da 25ª Reunião da ANPED.

SOUZA, E.C.L.L. (2002) Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. In: 25ª Reunião da ANPED.

SOUZA E SILVA, M.A. S. (1993) A melhoria da qualidade de ensino: do discurso à ação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (84): 83-86, Fev.

STEFANELLO, J.M.F. (2000) A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie

Bronfenbrenner. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências do Desporto Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

STEIN, M.L. (1994). T.D.E. Teste do Desempenho Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VIANNA, M.J.B. (2000) Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. IN: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org). Família e Escola: Trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. (2002). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. IN: TAVARES, J. (org). Resiliência e Educação. São Paulo: Cortez, p.13-42.

ZAGO, N. (1998) Realidades Sociais e Escolares e Dinâmica Familiar nos Meios Populares. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, p.63-73.

ZAGO, N. (2000) Processos de escolarização nos meios populares – As condições da obrigatoriedade escolar: IN: NOGUEIRA, M.A .; ROMANELLI, G.; ZAGO,N. (org) Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes.

ZÓBOLI, G. B. (1995) Práticas de Ensino: subsídios para atividade docente. São Paulo: Ática.

ANEXO 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Gabriela Maffei Moreira, mestranda 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 "Recursos e Condições Adversas na história pregressa de criança de 4ª série do Ensino Fundamental", objetiva recuperar e identificar, a partir do resgate parcial

sobre a história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam, no momento do estudo, a 4ª série do Ensino Fundamental, os recursos e as condições adversas que possam ter influenciado o desempenho acadêmico durante os anos de escolarização pregressa das crianças, mediante relato de professores, pais e alunos.

Com o intuito de poder contribuir para a identificação dos recursos e das condições adversas 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

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS

Nome da Pesquisa: Recursos e Condições Adversas na História Pregressa de Crianças que estão na 4ª série do Ensino Fundamental.

Pesquisador Responsável: Gabriela Maffei Moreira LP: 74469

Informações dadas aos participantes: Estamos realizando uma pesquisa com crianças, seus pais e professores da Escola "X". O objetivo é recuperar e identificar, a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam, no momento do estudo, a quarta série do ensino fundamental, os recursos e as condições adversas que possam ter influenciado o desempenho acadêmico durante os anos da escolarização pregressa de tais crianças. Para isso teremos alguns encontros, onde serão realizadas duas entrevistas. Você tem liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer

problema para você. As pesquisadoras (eu e minha orientadora), asseguramos total sigilo quanto aos dados obtidos durante a entrevista.

Eu _____, RG _____,

estou ciente de que faço parte de uma pesquisa que está sendo realizada com crianças, seus pais e professores da Escola "X". Contribuirei com dados em uma entrevista, que consiste em um único encontro. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b)da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

_____, __ de _____ de 2004.

_____

Assinatura do Responsável

_____

Nome do Responsável

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS

Nome da Pesquisa: Recursos e Condições Adversas na História Pregressa de Crianças que estão na 4ª série do Ensino Fundamental.

Pesquisador Responsável: Gabriela Maffei Moreira LP: 74469

Informações dadas aos participantes: Estamos realizando uma pesquisa com crianças, seus pais e professores da Escola "X". O objetivo é recuperar e identificar, a partir do resgate parcial sobre a história de vida familiar e escolar de crianças que freqüentam, no momento do estudo, a quarta série do ensino fundamental, os recursos e as condições adversas que possam ter influenciado o desempenho acadêmico durante os anos da escolarização pregressa de tais crianças. Para isso teremos um único encontro, onde será realizada uma única entrevista com seu (a) filho (a) e com a senhora separadamente desde que concordem. A senhora, bem como seu(a) próprio(a) filho(a), tem liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma

pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagradem, sem qualquer problema para vocês. As pesquisadoras (eu e minha orientadora), asseguramos total sigilo quanto aos dados obtidos durante a entrevista.

Eu _____, RG _____,

abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____,

estou ciente de que faço parte, juntamente com meu filho(a), de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada com crianças, seus pais e professores da Escola "X". Contribuirei com dados em uma entrevista, que consiste em um único encontro. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b)da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com nossa privacidade; c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

_____, __ de _____ de 2004.

_____

Assinatura do Responsável

_____

Nome do Responsável

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 4

1º Roteiro de entrevista com os professores

Ambiente Escolar

Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Endereço:

Telefone para contato:

I. Formação e Atuação Profissional

1. Em qual (quais) escola(s) você leciona?

2. Para qual(is) série(s) você leciona? Em que período(s)?

3. Você é formada em qual curso? Onde se formou?

4. Conte-me um pouco sobre a sua formação profissional.

5. Você se formou quando?

6. Há quanto tempo você leciona?

7. Por que a opção pela profissão?

8.Conte-me um pouco sobre as suas primeiras experiências profissionais. Como foi o início da carreira docente?

II. Execução do Trabalho Pedagógico

Início do ano letivo

9. Como é a rotina dos primeiros dias de aula, no início do ano letivo? Comente um pouco sobre as atividades realizadas nos primeiros dias de aula.

10. Você se lembra de ter feito alguma coisa de especial para a recepção dos alunos ou seguiu a rotina da escola?

11. Como foi a adaptação dos alunos à série freqüentada? Houve dificuldades? Quais? Se houve, como você procedeu?

12. Houve uma preocupação com a distribuição dos alunos nas carteiras ou a escolha é livre? Se houve a preocupação, como foi feita a distribuição?

Práticas docentes

13. Descreva um pouco sobre a rotina do seu trabalho em sala de aula. Como você desenvolve as atividades de ensino?

14. Descreva uma aula que você mais tenha gostado de ministrar. Justifique o porque.

15. Como ocorre o planejamento das suas aulas?

16. Você faz sempre o que gostaria durante as aulas?

17. Como você leciona considerando crianças com diferentes níveis de aprendizagem?

18. Como ocorre a seleção e a organização dos conteúdos escolares? Como esse processo é feito?

19. Descreva a situação de sua classe, do início até o fim deste ano: quais objetivos foram alcançados e como? Quais objetivos não foram atingidos e por que?

Inclusão Escolar

20. (Verificar se houve a inclusão de crianças excepcionais na classe). Como foi o processo de inclusão da criança? Como o mesmo está procedendo?

III. A avaliação

21. Como você caracterizaria o aluno com alto rendimento? Quais são os motivos que levam um aluno a ter alto rendimento?

22. E o aluno com baixo rendimento? Como você caracterizaria? Quais são os motivos que levam um aluno a ter baixo rendimento?

23. O que fazer com um aluno que não atinge o mínimo esperado?

24. O que você acha que é avaliar?

25. De que forma você avalia o desempenho dos seus alunos? Quais são os tipos de avaliação? Quais instrumentos são utilizados (como são preenchidas e utilizadas as fichas descritivas)?

26. Quais são os principais elementos que lhe indicam que o aluno aprendeu determinado conteúdo?

27. Como você registra o desempenho escolar do aluno?

28. Como ocorre a correção das atividades?

29. Há recuperação? Como a mesma procede?

30. Os alunos participam da avaliação do desempenho do colega de classe?

31. Como você coloca a avaliação para os alunos e para os pais?

32. Você sente cobrança da direção da escola, dos pais ou dos alunos, quanto à avaliação?

33. Você encontra dificuldades na tarefa avaliativa?

34. Como é tomada a decisão de aprovar ou não um aluno? Quais são os critérios utilizados?

35.Por que alguns alunos reprovam? Quais são as conseqüências da reprovação?

IV. Conhecimento do Sistema Educacional e Organização e Funcionamento da Escola

36. O que você acha do modo como o sistema de ensino está estruturado? Comente um pouco sobre a progressão continuada.

37. E o modo como o sistema de ensino está funcionando? O que você acha? Fale-me um pouco sobre o número de alunos por sala e o tempo de jornada escolar, por exemplo.

38. O que você acha do currículo mínimo estabelecido pelo Estado? Ele é suficiente, abrangente e necessário?

39. O que você acha da organização da escola?

40. E do modo como a escola está funcionando? O que você acha?

41. Como os recursos escolares (financeiros e materiais) são distribuídos?

42. A escola recebe recursos da comunidade? De que forma são utilizados?

V. Percepções e Relacionamentos com a Família

43. Conte-me um pouco sobre as reuniões escolares. Como são organizadas?

44. Quais são os temas discutidos?

45. Qual é a freqüência de comparecimento dos pais?

46. Durante as reuniões, os pais participam, opinando, criticando ou elogiando?

47. São enviadas tarefas escolares para os alunos?

48. Com qual freqüência a tarefa escolar é enviada para casa?

49. As crianças trazem as tarefas feitas?

50. Como é cobrada a realização das mesmas?

51. Como é feita a correção da tarefa?

52. Você percebe o interesse, a participação dos pais pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança? O que você acha deste processo?

53. Qual o papel dos pais e da família na educação das crianças?

54. Como é o relacionamento entre você e as famílias dos seus alunos?

55. Há a oportunidade de estar conversando com os pais dos alunos fora do momento das reuniões? Em quais situações?

56. Os pais procuram o professor para conversar? Quais são os motivos de procura?

57. Como os pais podem colaborar para a eficácia do trabalho do professor?

58.Os seus alunos falam sobre a própria família? O que dizem?

VI. Percepções sobre os alunos

59.Você vê muita diferença entre os alunos que freqüentaram e os que não freqüentaram a pré-escola?

60.Como é o nível acadêmico geral dos seus alunos?

61. Como é o nível de maturidade psicológica dos seus alunos?

62. Você percebe o despreparo de algum dos seus alunos para cursar a 4ª série? Quantos estão nestas condições?

63. Os alunos se envolvem ativamente com as atividades propostas?

64. Todos os alunos participam das atividades extra-classe?

65. O que você esperava dos seus alunos no final deste ano? Em que medida alcançaram os objetivos?

66.Quais são as suas perspectivas quanto ao futuro de seus alunos?

67. Nos seus alunos, você tem notado sintomas tais como asma, dores de barriga ou de cabeça, doenças dermatológicas ou algum outro problema de ordem física? Em quais momentos ou situações esses sintomas aparecem?

68. Você ainda tem percebido sinais de ordem psicológica, como depressão, dificuldades de relacionamento, comportamento agressivo, desobediência, ansiedade, choro excessivo, gagueira ou irritabilidade? Em quais momentos ou situações esses sintomas aparecem?

VII. Relacionamentos interpessoais

69. Fale-me um pouco sobre o seu relacionamento com os alunos.

70. O que é uma relação professor-aluno bem sucedida? Como se consegue?

71. O que é um ambiente de aprendizagem produtivo? Do que depende a sua construção e manutenção?

72. Como são os seus alunos? Quais são suas preferências?

73. Como os seus alunos se comportam? O que é um comportamento inadequado? E um comportamento adequado? De que forma se deve lidar com um ou com outro?

74. Os alunos respeitam a professora?

75. Como a professora deve agir caso algum aluno a desrespeite?

76. Você conversa com seus alunos sobre temas que não fazem parte do currículo escolar?

77. Como ocorre o relacionamento entre os colegas da sala?

78. O que ocorre na sala de aula quando um dos colegas está enfrentando problemas? Os demais colegas ajudam?

79. Os alunos agrupam-se em atividades de modo que eles possam dividir tarefas e compartilhar o que precisam aprender?

80. Quando agrupados, os alunos conseguem aprender a partir das diferentes contribuições?

81. Os alunos reconhecem que cada um deles deve ter a sua parcela de contribuição dentro da sala de aula?

ANEXO 5

2º Roteiro de entrevista com os Professores
Desempenho Acadêmico

1. Como você interpreta ou analisa a trajetória escolar de N.? (Mostrar a ficha e questioná-la quanto às oscilações de desempenho que a criança apresenta). Tais desempenhos eram esperados, ou você vê alguma surpresa?

2. Como você caracterizaria o desempenho de N.? Quais são suas dificuldades e potencialidades?

3. Como você caracterizaria o nível de maturidade psicológica de N.?

4. Como N. demonstra que aprendeu algo?

5. Você encontra dificuldades em avaliá-la (o)?

6. Como N. recebe a avaliação? O que ela (e) diz?

7. Considerando a situação de professora substituta, como N. lhe recebeu? Como foi a adaptação à nova professora? Houve dificuldades?(quando for o caso).

8. Foi necessário mudá-la(o) de carteira? Porque? Como ela(e) reagiu?

9. Como vocês se relacionam?

10.Quais são as preferências de N.? Sobre o que vocês conversam?

11.Ela(e) a respeita?

12.Como o N. se relaciona com os colegas da classe?

13.Ela(e) ajuda ou solicita ajuda dos colegas?

14.Ela(e) se envolve em atividades junto com os colegas?

15.Como ela(e) se saiu nas primeiras atividades que vc. passou?

16.O N. se envolve nas atividades propostas?

17.Ela(e) participa das atividades extra-classe?

18.Você conhece a família de N.? Fale um pouco sobre ela. Como é o relacionamento entre vocês?

19.Você percebe o interesse e a participação dos pais de N. pelo trabalho escolar e pelo desempenho da criança?

20.Os pais participam das reuniões escolares? Como eles se comportam?

21.Há algum outro momento que você e os pais de N. conversam, que não seja o momento das reuniões escolares?

22.Os pais de N. te procuram? Em quais situações? Quais os motivos de procura?

23.E das festividades da escola? O que eles dizem?

24.Você percebe se o N. recebe ou não ajuda de alguém de casa para realizar as tarefas escolares?

25.O que os pais de N. dizem sobre a avaliação? Eles te cobram?

26.O N. comenta sobre a família dela? O que ela diz?

27.O que você acha da saúde de N.? Ela se queixa ou já se queixou de algo?

28.Quais são as suas perspectivas quanto ao N.?

29.Há previsão de qual será a situação de N., quando terminar o ano letivo?

30.Ela(e) será aprovada ou reprovada? Por que? Ela(e) está preparada para avançar nos estudos?

ANEXO 6

Roteiro de entrevista com as crianças

Dados Pessoais

Nome:
Idade:
DN:
Nome da mãe:
Nome do pai:
Endereço:
Quem mora com você:
Idade e série dos irmãos:
Telefone:
Nome da escola: Série: Período: Nome da professoa:
Há quantos anos você estuda nessa escola?
Você já repetiu algum ano?

I.Atividades na escola

1. O que você faz na escola, na sala de aula? Você gosta das atividades? Fale sobre elas.
2. O que você acha da escola? Pq? Me fale um pouco sobre a sua escola.
3. O que você acha que é ser aluno? Que coisas você precisa fazer como aluno?
4. O que é ser professor?
5. Você gosta da escola? O que lhe agrada? E o que não lhe agrada? Você acha que precisa mudar alguma coisa na escola? O que?

II.Relacionamentos Interpessoais

6. Você tem amigos na escola? Conte um pouco sobre eles. Como são suas brincadeiras?
7. Como é a sua professora? Como ela é com os alunos? Ela é brava, boazinha, grita, você tem medo dela?
8. A professora anda pela sala?
9. Ela passa pela carteira de cada um?
10. A professora olha quando você está fazendo alguma atividade?
11. A professora explica a atividade que é para fazer?
12. Ela marca o tempo para cada atividade? Quais atividades?
13. Ela elogia quando você faz a tarefa?
14. Tem algum colega seu que ela elogia?
15. O que ela faz quando acontece alguma coisa errada na sala?
16. Como a professora corrige? Ela corrige o caderno? O que ela escreve no caderno? Tem recuperação? Como é a recuperação?
17. Ela tira as suas dúvidas?

III.Tarefas Escolares

18. Tem tarefas todos os dias?
19. O que você acha das tarefas? São difíceis? Você consegue fazer as atividades que a professora passa? Porque consegue? Porque não consegue?
20. Na sua casa, alguém te ajuda a fazer a tarefa?
21. Onde você costuma fazer a tarefa escolar? Em que lugar da casa?
22. Em qual hora do dia você faz a tarefa?

IV.Percepções sobre a família

23. Alguém em sua casa olha se o material escolar está em ordem?
24. Tem alguém na sua casa que olha o seu estudo para as provas?
25. Alguém na sua casa avisa quando é a hora de ir para a escola?
26. Na sua casa alguém acompanha as suas notas e a freqüência às aulas?
27. Seus pais vão às reuniões? Quando eles voltam para casa, vocês conversam sobre a reunião? O que eles dizem?
28. Os seus pais vão às festas da escola?
29. Alguém na sua casa pergunta sobre como foi o seu dia na escola?
30. Conte um pouco sobre a sua família. Com quem você mora? Você realiza tarefas ou tem alguma obrigação em casa?
31. Quando você tem algum tipo de problema ou está com alguma dificuldade, quem você procura para te ajudar?
32. Quais são os seus passeios? Você passeia com os seus pais?
33. Seus pais brincam com você? Brincam do que?
34. Eles assistem televisão com você? Quais programas vocês assistem?
35. Seus pais contam história para você? Eles lêem livros juntos com você? Quais livros (escolares, infantis, religiosos, científicos, romances, outros)?
36. Eles conversam sobre como foi o seu dia na escola?

V.Percepções e Expectativas da criança

37. Agora nós temos a progressão continuada, que é um processo em que o aluno não repete de ano até a 4ª série. O que você acha de não repetir?
38. Você se lembra da pré-escola? Me conte um pouco sobre como foi o seu pré. Você lembra da professora? Quem era? Como ela era? Como vocês se davam? Como era o relacionamento?
39. E a 1ª série? Você se lembra? Como foi?
40. Do que você se lembra da sua 2ª série? Me conte um pouco sobre esse ano.
41. E a sua 3ª série? Você consegue se lembrar de como foi?
42. E agora, na 4 ª série? Como está sendo?

43. Quais são as atividades que você realiza quando não está na escola? Você faz catecismo(?), algum esporte, aulas de música, inglês, computação ou alguma outra atividade?
44. Me conte sobre os seus brinquedos. Quais são os seus favoritos?
45. Você gosta de estudar? O que você acha de estudar?
46. O que você espera do futuro?

ANEXO 7

Questões para a entrevista com os pais.

Dados pessoais

Nome da criança:
Idade:
DN:
Nacionalidade:
Naturalidade:
Nome da mãe:
Idade:
Estado civil:
Ocupação:
Horário de trabalho da mãe:
Nome do pai:
Idade:

Estado civil:

Ocupação:

Horário de trabalho do pai:

Renda familiar:

Endereço:

Telefone para contato:

Nome da escola que a criança estuda: Série: Período: Nome da professora:

I.Trajetória Escolar

1. Por quais escolas a criança já passou?
2. Qual série ela cursou em cada escola? Qual foi o motivo das mudanças?
3. Como foram as primeiras experiências da criança na escola? A criança freqüentou a pré-escola?
4. Com quantos anos ela ingressou na escola? Me conte um pouco sobre como foi o ingresso da criança na escola. Houve algum tipo de reclamação? Como ela se adaptou à escola, à professora, aos coleguinhas e aos horários?
5. E a 1ª série? Como foi a passagem do pré para a 1ª série? Como foi a 1ª série do seu filho (a) (desempenho, relacionamentos, professores)? Houve alguma reclamação? Ele (a) ia bem?
6. Me fale um pouco sobre a 2ª série da criança. Como ele (a) ficou na 2ª série (desempenho, relacionamentos, professores)? Foi notado algum problema nessa época?
7. Agora vamos conversar sobre a 3ª série. Fale um pouco sobre esse período na vida no seu filho (a) (desempenho, relacionamentos, professores). Houve algum tipo de reclamação?
8. E a 4ª série? Como está sendo a 4ª série do seu filho(a)?
9. Ele (a) têm faltado às aulas? Por qual motivo? Com qual freqüência?
10. Nessa escola, houve muitas mudanças de professores? De um ano para outro ou no mesmo ano ocorreram as mudanças? Como o seu filho (a) reagiu às mudanças de professores?
11. Seu filho (a) já foi mudado de classe neste ano? Porque?
12. Como o seu filho tem se saído na escola? Ele tem problemas? Tem dificuldades?

II.Interesse da criança pela escola

13. Como o seu filho se prepara para ir à escola?
14. Ele precisa ser lembrado das atividades escolares que têm a cumprir?
15. Em algum momento o seu filho já mostrou resistência para ir à escola?
16. Já pediu para deixar faltar? Como vocês reagiram?
17. O seu filho tem cuidado com o material escolar? Ele o organiza?
18. Alguém precisa olhar o seu material antes de ir à escola? Quem o faz?
19. Na hora de ir à escola, quem da família está em casa? Quem o avisa do horário?

III. Tarefas escolares

20. É enviada tarefa escolar ao seu filho (a)?
21. Sempre é enviada? Com que freqüência é enviada?
22. O seu filho (a) tem dificuldade para realizá-la ou não?
23. Você já notou falta de empenho, de interesse ou de atenção em seu filho (a) quanto às tarefas escolares?
24. Ele recebe ajuda para fazê-la? De quem? Como é essa ajuda?
25. Já houve situações de falta de cumprimento das tarefas escolares?

IV. A professora atual e os colegas

26. Me conte um pouco sobre a professora do seu filho(a). Como ela é?
27. Como você vê o trabalho da professora na sala de aula? Com os alunos? Com o seu filho?
28. Como o seu filho se relaciona com a professora atual? O que ele fala dela?
29. Você tem conhecimento do relacionamento do seu filho (a) com os demais colegas da classe? Como é esse relacionamento?
30. Já aconteceu algum incidente, alguma experiência traumática na escola? Já houve ameaça de expulsão?

V. Relacionamento da família com a escola

31. Em que momentos você costuma ir à escola? Você vai às reuniões escolares?

32. Como são as reuniões escolares?
33. O que você acha das reuniões escolares? Você tem a possibilidade de se colocar? É dado a oportunidade? Tem espaço para sugestões e críticas?
34. Você participa de outras atividades da escola, como festinhas, comemorações? Me conte um pouco sobre esses eventos.
35. A professora tem o costume de enviar e receber bilhetes da família? De que forma são enviados e recebidos?
36. Os pais, em algum momento, já foram chamados para comparecer à escola? Em qual situação?
37. Quando a criança apresenta um bom desempenho, o que a família costuma fazer? E quando apresenta um desempenho baixo?

VI. Relacionamentos familiares

38. Como são os relacionamentos familiares, entre pais, pais e filhos e entre os filhos?
39. A criança demonstra interesse para aprender coisas novas? Que tipo de coisas ela procura aprender?
40. A quem ela se dirige quando quer aprender algo? Qual a atitude da família? Alguém a ensina?
41. Alguém da família costuma brincar com ela? Quem? Quais as brincadeiras?
42. Vocês têm o hábito de ler? Quais livros? Vocês lêem para a criança?
43. A criança participa das conversas familiares? Quais?
44. Vocês a incentivam para participar dos acontecimentos em casa? Quais?
45. Ela conta sobre como foi o seu dia na escola? A família a incentiva para contar? Como vocês reagem quando ela conta algo?

VII. Rotina da criança

46. Qual é a rotina da criança em casa?
47. Ela é independente?
48. Ela realiza alguma atividade doméstica?
49. Ela realiza alguma atividade fora de casa, como esporte, lazer, atividade religiosa?
50. Como está o sono da criança?
51. Como ela tem se alimentado?

52. Desde que o seu filho (a) ingressou na escola, ele (a) teve alguma doença mais grave? Que tipo de doença? Houve necessidade de internação?
53. Você já notou algum desses sintomas no seu filho: asma, dores de barriga ou de cabeça, doenças dermatológicas ou algum outro problema de ordem física? Em quais momentos ou situações esses sintomas aparecem?
54. Já foram percebidos sinais como depressão, dificuldades de relacionamento, comportamento agressivo, desobediência, ansiedade, choro excessivo, gagueira ou irritabilidade? Em quais momentos ou situações esses sintomas aparecem?

VIII. Percepções e Expectativas da família

55. Você cursou a escola? Até qual série? Houve dificuldades para aprender, repetências? (Se houve interrupção dos estudos, porque?)
56. O pai da criança também estudou? Até qual série? Como ele foi na escola?
57. E os seus outros filhos? Também estudaram ou estudam? Em qual série estão? Como eles estão se saindo na escola? Há alguma reclamação?
58. O que você acha da estrutura do sistema de ensino? O que você pensa da progressão continuada?
59. E o modo como o sistema de ensino está funcionando? O que você acha?
60. Qual curso a criança fará quando terminar a 4ª série? Tem esse curso na escola do seu filho?
61. Qual curso ele frequentará quando terminar o ensino fundamental?
62. Vocês acham necessário que o seu filho freqüente a escola? Porque?
63. Até que ano vocês acham que é necessário que o seu filho estude?
64. Até que ano vocês acham que ele vai conseguir estudar?
65. Vocês têm algum projeto para ajudar a criança a alcançar um nível mais avançado de estudo? Qual?
66. O que você espera para o futuro dele?
67. O que acham que ele vai ser?
68. O que acham que ele vai querer ser?
69. Como você acha que o seu filho se sente em relação à escola?