

MARISA DE FÁTIMA SIRINO

REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A
PARTIR DO DISCURSO DA CRIANÇA-ALUNO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Assis

**REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES
A PARTIR DO DISCURSO DA CRIANÇA-ALUNO**

Marisa de Fátima Sirino

Orientadora: Dr^a Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Curso de Pós-Graduação em Psicologia -
Área de Concentração em Psicologia e
Sociedade, para obtenção do Título de
Mestre em Psicologia.

Assis (SP)
2002

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S619r	Sirino, Marisa de Fátima Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso da criança-aluno / Marisa de Fátima Sirino. Assis, 2002. 249f. : il. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. 1. Psicologia educacional. 2. Fracasso escolar. 3. Aprendizagem. I. Título. CDD 370.15 155.424 153.15
-------	---

MARISA DE FÁTIMA SIRINO

**REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A
PARTIR DO DISCURSO DA CRIANÇA-ALUNO**

Comissão Julgadora

Dissertação para obtenção do grau de mestre

Orientadora: Beatriz Belluzzo Brando Cunha

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

Assis (SP),

Com afeto,
às crianças, em especial à
João Luís, Eduardo e Paula.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta trajetória de pesquisa muitos foram os que colaboraram direta ou indiretamente com este trabalho, por isso agradeço a todos. Ainda que corra o risco de cometer alguma injustiça, creio ser necessário citar alguns.

Às crianças-alunos, aos professores e aos demais profissionais da escola e aos pais que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa pesquisa fosse possível.

À professora Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha, por sua importante e atenciosa orientação.

Ao professor Carlos Rodrigues Ladeia, por sua contribuição nesta pesquisa, e também por ter contribuído, enquanto supervisor de estágio, juntamente com a professora Ana Maria Rodrigues de Carvalho, para a minha formação, possibilitando em mim a construção de uma visão mais “inteira” e crítica do que é a instituição escola.

À professora Maria Lídia Lichtscheidl Maretti, pela revisão deste trabalho.

Ao Marcos, pelos muitos debates que realizamos sobre o cotidiano da escola pública brasileira.

Aos meus familiares e amigos, pelo estímulo e pelo apoio.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento desta pesquisa.

A todos o meu afeto, carinho e gratidão.

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
Repousar do muito que farei,
Enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os homens.

Suarei meu corpo, que o sol queimará;
E minhas mãos ficarão calejadas;
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
Meus ouvidos ouvirão mais;
Meus olhos verão o que antes não viam,
Enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
Tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
Com palavras fáceis, que já chegastes,
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
Antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abra na primavera.

Paulo Freire

ÍNDICE

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	7
I – DO SABER CONSTRUÍDO AO CAMINHO PERCORRIDO.....	9
1.1 OS MOTIVOS DA PESQUISA.....	9
1.2 O TEMA FRACASSO ESCOLAR.....	11
1.3 REPRESENTAÇÃO E ESCOLA.....	18
1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: BUSCANDO SUPERAR O FRACASSO?.....	20
1.5 OS CAMINHOS DA PESQUISA – OPÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS.....	31
1.6 OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	38
1.6.1 O CONTEXTO ESCOLAR E OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA.....	38
1.6.2 OS PASSOS DA PESQUISA.....	44
II – DO QUE OS SUJEITOS PUDERAM NOS MOSTRAR AO QUE PUDEMOS COMPREENDER.....	51
2.1 AS VERSÕES PRODUZIDAS E CONTADAS SOBRE E PARA AS CRIANÇAS-ALUNOS.....	51
2.1.1 O QUE AS FICHAS ESCOLARES DIZEM SOBRE OS ALUNOS INDICADOS.....	51
2.1.2 O QUE A ESCOLA DIZ SOBRE ESSES ALUNOS.....	54
<i>A professora/educadora na construção da criança-aluno fracassada.....</i>	<i>54</i>
<i>A professora/educadora na construção diária da ação educativa – sentimentos, percepções, resistências.....</i>	<i>78</i>
2.1.3 ESPERANÇAS DE CONSTRUIR UMA OUTRA HISTÓRIA: AS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO FILHO-ALUNO.....	97
2.2 O QUE AS CRIANÇAS-ALUNOS TÊM A NOS DIZER.....	125
2.2.1 DA VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS-ALUNOS NA ESCOLA: UM OLHAR	126
2.2.2 DA VIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS: FALAS E AFETOS.....	147
III – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
IV – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS.....	226
ANEXO I.....	227
ANEXO II.....	229

REPENSANDO O FRACASSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO DISCURSO DO ALUNO

RESUMO

O tema Fracasso Escolar está constantemente em discussão e quase sempre se vincula à deficiência da criança-aluno, considerada a partir da visão da classe dominante, que marginaliza e exclui aqueles que não se adaptam aos seus padrões. Esta pesquisa investiga tal tema sob a perspectiva da criança-aluno tida como portadora de problemas de aprendizagem. Queremos com isso contribuir para a problematização do tema sob uma nova ótica. Durante o período de um ano acompanhamos o cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental, realizando observações (em salas de aula - 3ª série e reforço -, e nos demais espaços da escola), atividades em grupo com 03 alunos e entrevistas com pais e professores. De forma geral, as famílias atribuem a si próprias ou a seus filhos a responsabilidade pelo fracasso escolar da criança-aluno. Os professores, por sua vez, reforçam essa crença, ao impor às famílias e às crianças essa responsabilidade. O contato com as crianças-alunos nos permitiu presenciar manifestações referentes ao cotidiano extra-escolar e a sua história pessoal e de sentimentos de (in)adequação ao ambiente escolar; pudemos verificar como se relacionam com os colegas, com o lúdico e com o aprender/não aprender na escola e como reagem frente aos estigmas atribuídos a elas na escola. O contexto grupal permitiu uma maior aproximação e possibilitou a emergência de opiniões, percepções, sentimentos, sensações, desabafos; enfim, reações diversas sobre o que pensam da escola e das relações estabelecidas neste contexto e fora dele. Através das ações, às vezes desordenadas, inquietas, apáticas, turbulentas, as crianças falam. Elas denunciam algo que ultrapassa a questão pedagógica, falam de preconceitos, violências, medos, desrespeito..., mas também de sonhos, desejos, conquistas... Falam de um mundo injusto e desigual que marca seus corpos e sua

história de vida mas, num movimento de luta incansável, procuram romper com as cristalizações de rótulos e estigmas a elas atribuídos diariamente.

Palavras-chaves: Fracasso escolar – aprendizagem – cotidiano escolar – criança-aluno – vozes infantis.

RETHINKING THE SCHOOL FAILURE: REFLECTIONS FROM THE DISCOURSE OF STUDENT – CHILD

ABSTRACT

The theme School Failure is constantly in discussion and nearly always is linked with the deficiency of student-child. This deficiency is considered from the view of dominant class, which marginalizes and excludes those children who don't adapt themselves to the pattern. This search inquires this theme under the perspective from the student-child considered a porter of learning problems. We desire, with this, to contribute to discuss this theme under a new view. During one year we observed the quotidian of a primary public school, we were realizing observations (into the class – 3rd. series and reinforce-, and the other school places), activities with 03 students and interview with parents and teachers. Generally, the families attribute at themselves or to their children the responsibility of the scholar failures of student-child. The teachers, on the other hand, reinforce this belief, when they establish to the families and to the children, this responsibility. The contact made with the student-children permitted to be witness to manifestations referring to extra- scholar quotidian and their personal story and feeling of (in) adequacy in the school space; we could examine how are their relationship with the colleagues, with the jokes and with he learning/no learning in the school and how they react in front of stigmas impinged to them in the school. The group context permitted one major approach and made possible the emergency of different opinions, perceptions, feelings, sensations, revelations, though reactions about they think of school and the relations established in this context and out of it. Through the actions, sometimes, disordered, unquiet, apathetic, turbulent actions, the children speak. They denounce things that exceeds the pedagogic question, they talk about prejudices, violence, fears, disrespect ... but also of dreams, desires, conquests...They talk about an unjust and an unequal world which marks their bodies and their life stories, but in one movement of untiring fight,

they search to break down the crystallizations of marks and stigmas impinged to them day by day.

Key – words: School Failure – learning – school quotidian – student-child – voices of childhood

I - DO SABER CONSTRUÍDO AO CAMINHO PERCORRIDO

*“O que é, exatamente por ser tal como é, não
vai ficar tal como está”. Bertolt Brecht*

1.1 Os motivos da pesquisa

O interesse em estudar este tema teve início em minha graduação, quando realizei um trabalho de Iniciação Científica¹ no qual procurei investigar as representações que crianças-alunos multirrepetentes no Ciclo Básico tinham de si enquanto aprendizes.

Embora existam muitos estudos a respeito do fracasso escolar, pensamos que estudá-lo torna-se importante por se tratar de um tema polêmico, que continua dividindo vários estudiosos no que se refere aos fatores intervenientes na produção do fracasso. E ainda, apesar do volume de pesquisas sobre o tema investigado, poucos abordam o problema a partir da ótica da criança-aluno. Investigar o fracasso a partir do ponto de vista do excluído é, a nosso ver, relevante por explicitar, através da fala das próprias crianças-alunos, os efeitos produzidos pelo rótulo de fracassado escolar. Consideram-se aqui as diferentes versões que elas produzem sobre sua condição de escolar e os efeitos da imputação do estigma de fracassado em sua subjetividade.

O trabalho atual procura analisar as representações das crianças/alunos consideradas fracassadas ou portadoras de problemas de aprendizagem, inseridas em um novo contexto político educacional marcado pela progressão continuada e pela

¹ Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Fracasso Escolar e Aprendizagem: o aluno em ques tão”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – Proc. 97/14338-9), no período de abril de 1998 a março de 1999.

divisão do ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I – 1^a a 4^a série e Ciclo II – 5^a a 8^a série. Embora sem a repetência, a exclusão e a divisão dos alunos em fortes e fracos, capazes e incapazes continuam a existir, como constatei durante estágios realizados nos anos de 1998 e 1999, em escolas estaduais da Cidade de Assis.

Acreditamos também que aprofundar um estudo desta natureza, em que o aluno possa manifestar o que pensa e sente de sua condição de aprendiz/não aprendiz, poderá trazer relevantes contribuições para possíveis intervenções na realidade escolar, possibilitando que novos caminhos sejam buscados e o tema do fracasso escolar seja visto com olhos mais críticos e investigadores da realidade em que esses alunos estão inseridos. Este estudo poderá contribuir ainda para a discussão e a compreensão do papel da escola enquanto disseminadora de saber. E para o papel que o sistema escolar cumpre na construção e manutenção do processo de produção do fracasso escolar ou na sua superação.

Enfim, acreditamos que se torna necessário trabalhar por uma educação que respeite e tome como referencial o conhecimento adquirido pela criança no seu dia-a-dia e permita o desenvolvimento da sua potencialidade e criatividade. O “dar voz” ao excluído é relevante, pois nos permitirá, entre outros aspectos, considerar e compreender o seu potencial para a aprendizagem que, geralmente, é desqualificado pelo sistema de ensino. Ainda nos permitirá perceber como os alunos se colocam nas situações escolares e as estratégias que constroem para lidar com as frustrações ou as dificuldades aí vivenciadas. “Dar voz” àquele de quem muito se fala, e a quem quase nunca se ouve, pode se constituir em um importante passo para se questionar o fracasso escolar. Queremos, desta forma, que o aluno tome parte nesta discussão a fim de que, de maneira conjunta, possa se pensar estratégias mais eficientes para lidar com este problema.

1.2 O tema Fracasso Escolar

Na atualidade brasileira, a questão do fracasso escolar encontra-se constantemente em pauta nas discussões dos órgãos oficiais e dos especialistas responsáveis pela educação.

A discussão de tal tema vem sendo realizada no Brasil pelo menos desde os anos trinta, com o movimento escolanovista. Não é de hoje que medidas político-administrativas e pedagógicas vêm sendo elaboradas e adotadas e, da mesma forma, pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de solucionar problemas referentes ao grande número de crianças em idade escolar que estão fora da escola, seja porque nela nunca ingressaram ou porque sofreram o processo de evasão ou repetência. O alto índice de analfabetismo, em especial dos indivíduos das classes populares, é também uma questão não resolvida no capítulo do fracasso escolar. Estudos e medidas, quase sempre, são elaborados a partir de uma perspectiva tendenciosa, calcada nos interesses da classe dominante.

Desta forma, baseando-se num modelo liberal, a escola e a educação formal são colocados como “redentores” e equalizadores das desigualdades sociais. Segundo Patto (1996), foram teorias baseadas num discurso pedagógico-liberal que serviram de “*pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa da política educacional no país*”. Assim, o sucesso ou o insucesso foram sempre diretamente ligados às aptidões individuais do alunado.

Podemos observar, pelas leituras realizadas, que ao longo de nossa história as pesquisas sobre o fracasso escolar estiveram em princípio marcadas por um discurso biológico em que as causas do fracasso estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos indivíduos. Foi por volta dos anos 70 que essas teorias

passaram a ser questionadas e um novo discurso passou a se fazer presente, sendo as explicações buscadas na proveniência cultural dos alunos, dando origem às teorias da carência cultural.

Segundo tais teorias, o indivíduo fracassa porque está desprovido dos recursos culturais exigidos pela cultura dominante ou, na versão da diferença cultural, a criança fracassa porque os conhecimentos veiculados pela escola estariam construídos de acordo com os padrões da “classe média”, havendo, portanto, uma disparidade entre os valores e os saberes que a escola ensina e aqueles pertencentes às crianças das classes populares, sendo então inadequada para elas. Tais idéias motivaram a implementação de políticas educacionais pautadas em programas de educação compensatória e de caráter preventivo, cujo objetivo era dar subsídios aos filhos da classe empobrecida, culturalmente carentes ou diferentes e suprir as suas deficiências, oferecendo desta forma condições para alcançar um rendimento adequado. Assim, baseou-se num padrão de normalidade, que é aquele da classe hegemônica, o que manifesta a crença de que a criança pobre é incapaz para a aprendizagem escolar. Ainda que essa teoria coloque em evidência as desigualdades sociais, ela as define como diferenças culturais e, portanto, não as questiona. Assim, o problema continua centrado no indivíduo e em sua classe social.

Neste caso, a escola é compreendida como uma instância separada do contexto social mais amplo, um espaço privilegiado, imune aos conflitos e contradições próprios da sociedade. A escola continua sendo considerada como o lugar por excelência em que esses carentes/diferentes poderiam ter acesso a uma cultura mais elaborada e superior. Assim, a escola continua intocada e a crítica só diz que os padrões superiores da escola são inadequados e incompatíveis com os das crianças pobres. Acreditam ser necessário adaptar os altos padrões escolares ao baixo nível cultural desta população. Há aí um nivelamento “por baixo” da educação formal, surgindo “para o povo”, tal como vivenciamos atualmente, uma escola

precarizada e desestruturada, com profissionais mal remunerados, mal formados e desestimulados. Assim, como diz Patto (1996), de fato o que ocorre é que a escola pública não é adequada a ninguém.

Recentemente, pesquisas como as de Patto (1996); Cruz (1987); Machado (1994); Souza, M (1991); Souza, D (1991), Kramer, Leite *et alli* (1997) e outros, procuram mudar o eixo da discussão sobre o fracasso escolar, buscando “*contextuar o problema dentro do pensamento histórico brasileiro*”, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as idéias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora no contexto e no cotidiano das instituições escolares sendo, muitas vezes, legitimados por um discurso cientificista.

Se, de um lado, estas pesquisas revelam que a escola se constitui como reprodutora das desigualdades sociais e da dominação, por outro revelam que, no interior da escola, assim como na sociedade, surgem contradições que favorecem um embate de idéias e atitudes que poderão provocar rupturas nos discursos e práticas cristalizadas que ali se processam. Sugerem que as mudanças devem ser iniciadas no cotidiano, nos encontros e nos enfrentamentos que resultam destas relações sociais.

Entretanto, convivemos ainda com a predominância dos aspectos biológicos, emocionais, culturais e familiares para explicar as causas do fracasso escolar. Como diz Patto (1996, p 341), o preconceito e a desvalorização impregnam toda a prática escolar “*desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária de professores com seus alunos*”.

Assim, o fracasso escolar continua sendo vinculado à “deficiência” do aluno, persistindo a tendência em transformar a vítima em culpada, imputando às crianças das camadas populares a culpa por seu fracasso escolar (Costa, 1994; Patto, 1996).

Frente a essa situação, torna-se necessário problematizá-la no sentido de mostrar que as denominadas "deficiências" são assim consideradas e justificadas a partir da *"visão etnocêntrica predominante em nossa sociedade, que exclui e marginaliza todos aqueles que não se adaptam aos seus padrões"* (Teixeira, 1992, p. 28).

Na escola, muitas vezes as crianças são tratadas como "incompetentes", não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor incutir-lhes "o" saber. Ao proceder assim, a escola se coloca como disseminadora de um saber único, pretensamente neutro. A não adaptação a ele é problema exclusivo da criança-aluno que, por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, etc., não consegue se sair bem.

Duas conseqüências, no plano pedagógico, decorrem deste papel dominador da escola: a submissão ou a agressividade. Ambas dificultam a aprendizagem porque atingem a auto-estima da criança. Dessa forma, a escola assume uma função estigmatizadora, criando o estereótipo do aluno marginalizado que é, na maioria das vezes, aquele proveniente das camadas populares. Esse contexto possibilita a atribuição, ao próprio sujeito marginalizado, da culpa por sua exclusão (Teixeira, 1992).

Centrar o problema do fracasso escolar na criança trata-se, a nosso ver, de um meio fácil de justificar a deficiência do nosso sistema educacional. Entretanto, é importante ressaltar que

na medida em que essas crianças tidas como fracassadas 'têm assegurado o direito à voz' mostram capacidade de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso da linguagem em níveis que impugnam as proposições do discurso sobre elas elaborado, a partir de pesquisas conduzidas em situações artificiais e inibidoras (Patto, 1987 *apud* Teixeira, 1992).

A nosso ver, a análise do problema precisa ser feita a partir da própria estrutura e do funcionamento da escola, ou seja, no “como”, no “quê” e no “para quê” ela educa. Afinal, a quem essa escola serve? Desta ótica, podemos crer que o problema do fracasso escolar não está localizado em um segmento específico da escola, mas sim no conjunto, decorrente de um sistema educacional defasado, inadequado, de má qualidade e preconceituoso, que trata a criança-aluno das camadas populares como incapazes para a aprendizagem (Patto, 1996). Na premência de saída, busca solução, na maioria das vezes, em três vertentes, todas elas tendenciosas e parciais. Na primeira, “culpa-se” o aluno:

... o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que decorre do etnocentrismo, acaba por justificá-lo, na medida em que comprova a 'culpa' das crianças pelo fracasso. Cria-se então, o estereótipo do 'mau aluno', isto é, daquele que fracassa na escola porque é vadio, anormal, amoral, delinqüente, irracional, portador de patologias, ... (Teixeira, 1992).

Na segunda, culpam-se os professores, acusando-os de responsáveis pela manutenção da discriminação: *"Muitas vezes é por não saberem como lidar com as dificuldades encontradas pelas crianças em aprender que os professores procuram desviar a atenção do problema real e põem a culpa na vítima"* (Rasche, 1986).

Em uma terceira situação, culpa-se ainda as famílias, ao se *"...atribuir o insucesso escolar às más condições sócio-econômicas de 'famílias carentes', 'desestruturadas', ou 'incapazes' de propiciar um ambiente educativo para seus filhos. Atribui-se à família a falta de interesse, compreensão, responsabilidade, incentivo e acompanhamento dos alunos"* (Molnar, 1996).

E o pior é que as famílias, na maioria das vezes, acabam por incorporar essas atribuições, assumindo a culpa. O fracasso escolar dos filhos é sentido como uma continuação dos “fracassos” com que as famílias vêm se deparando ao longo da vida, muitas vezes, de forma passiva e submissa.

Dessa forma, alunos, professores ou famílias assumem a culpa ou culpam-se uns aos outros desviando a crítica da instituição escolar, ou seja, da questão político-pedagógica. Compartilham dessa visão de “atribuição de culpas” aqueles estudiosos ou analistas que imputam à família, ao aluno ou ao professor a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Embora o panorama apresentado se mostre complexo, acreditamos ser o aluno, em termos pedagógicos, o maior prejudicado nesse processo de “culpabilização”. Por este motivo, a ênfase do nosso trabalho recairá sobre o discurso da criança-aluno com dificuldades de acompanhar os trabalhos escolares e considerada fracassada na escola.

Ao se imputar a culpa pelo fracasso escolar à criança-aluno proveniente das camadas populares, isenta-se a escola e a sociedade das responsabilidades que a elas devem ser conferidas, à medida que cabe à instituição escolar o atendimento de toda a população nela matriculada. Afinal, seus objetivos voltam-se para o favorecimento da socialização e do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Outro fator a ser salientado é o poder e a influência que a escola exerce sobre as crianças. É o poder de impor “verdades”. Dessa forma, muitas vezes implícita ou explicitamente, essa instituição produz o discurso de que determinadas crianças são incapazes de aprender, mesmo que se esforcem, as quais por sua vez, assimilam esse discurso e internalizam a impotência e a incompetência a ele associadas como características suas. Conseqüentemente, o fracasso acaba por produzir a internalização de uma auto-imagem negativa e um sentimento de menos-valia que as fazem desistir da escola e da aprendizagem formal. Sentindo-se incapazes de aprender os conteúdos que a escola transmite, excluídas do universo da

aprendizagem, convencem-se de que "aquilo não é para elas". Se permanecem na escola, isso se dá apenas por uma imposição legal.

Ao determinar "quem é" e "quem não é" capaz, o professor faz uma profecia que tende a se confirmar ao longo da vida escolar do aluno. Ele é capturado pelo desejo do professor que, por sua vez, é capturado pelo desejo de outro, que está fora desta relação mas que a atravessa constantemente. Trata-se de um sistema altamente perverso que faz crer menos aptos aqueles que não se conformam aos padrões estabelecidos.

Fernández (1991) diz que a grande maioria das crianças consideradas fracassadas escolares é portadora de capacidade de aprendizagem como qualquer outro indivíduo que não tenha este resultado acadêmico. Então, por que ela não aprende? O que nela está sendo mobilizado que a impede de aprender? Nestes casos, o aluno apresenta o que ela chama de *problema de aprendizagem-reativo*, por estar ligado a “*fatores de ordem educativa, relacionados com a instituição educativa que rechace ou desconheça a capacidade intelectual e lúdica, a corporeidade, a criatividade, a linguagem e a liberdade de aprender*”(p.49).

Mas como são essas crianças em seu dia-a-dia? São incapazes mesmo de aprender? Segundo Carraher (1991), isso não é verdade. É a escola que é incapaz de avaliar o seu potencial para a aprendizagem, não aproveitando as técnicas de raciocínio que elas adquirem no cotidiano. A instituição escolar desconhece os processos cognitivos da criança e as representações que ela elabora acerca da sua capacidade cognoscente e do seu potencial para aprender, o que dificulta o estabelecimento de relações entre o conhecimento formal, que ela deve transmitir, e o conhecimento prático, que a criança-aluno adquire *a priori*.

1.3 Representação e escola

A representação pode ser entendida, segundo Jodelet (1989), como produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real e encontra-se na interface do psicológico e do social. Ou, de acordo com (Salles, 1990/91),

um processo de assimilação da realidade pelo indivíduo em que se integram suas experiências, seus valores, as informações que circulam no seu meio sobre um objeto social e sobre as relações que se estabelecem entre os homens do seu meio. São as explicações e as afirmações que os indivíduos dão sobre sua realidade e a interação com os outros homens.

Apropriando-se das significações historicamente construídas, os indivíduos transformam-nas conforme o seu psiquismo – através de suas próprias experiências, seus motivos, e até mesmos aspectos de teorias científicas já subjetivadas – de forma que essas significações tomam-se parte do seu pensar e explicar a realidade (Salles, 1990/91). A representação permite então ao indivíduo construir hipóteses e teorias acerca de seu mundo e de como este deva ser, tornando-lhe possível apossar-se dele sem estranhamento. Neste processo sujeito e objeto se transformam (Sá, 1995).

Neste nosso estudo, podemos entender as representações como o conjunto de afirmações, explicações e sentidos construídos pela criança/aluno sobre si, considerando ainda que o discurso por ela enunciado encontra-se dimensionado por suas experiências familiares, escolares e pelos valores e informações circulantes no seu meio social.

Desta forma, antes de entrarem na escola, as crianças têm uma representação acerca da escola e do que esta espera dela, construída nas relações estabelecidas no seu grupo social e familiar e no contato com os meios de comunicação. Muitas de suas representações são modificadas ou consolidadas ao longo de sua permanência

na escola, tendo em vista as relações positivas ou negativas ali estabelecidas (Cruz, 1987).

Sendo produzidas numa sociedade marcada por relações de dominação, as representações não se dão de forma harmônica: há que se pensar que as representações da classe dominante tendem a sobrepor-se às elaboradas pela classe dominada. Assim, a representação traz em si um conteúdo ideológico ligado à estrutura de poder, cujo objetivo é determinar modos de ser e agir, levando muitas vezes à alienação e ao conformismo. *“A ideologia coloca parâmetros entre o que se pode e não se pode desejar, cria referências afetivas e atribui necessidades”* (Sawaia, 1995). Mas esse processo de alienação da vida cotidiana não se dá de forma automática e mecânica; os homens, por serem ativos, criam muitas vezes resistências a elas.

Assim, as representações de desvalorização, de submetimento, de impotência e incompetência, por serem construídas nas ações e nas práticas do cotidiano, devem aí ser modificadas. Portanto, na escola, o educador tem um papel fundamental: o de reconhecer a criança como ser ativo, possuidor de uma singularidade e detentor de um conhecimento construído no seu dia a dia, na interação com os indivíduos do seu próprio grupo e por isso detentor de um saber que muitas vezes não é aquele veiculado pela escola. Mas, se o professor acredita que os alunos da classe trabalhadora são menos aptos ao aprendizado escolar, suas ações poderão levar o próprio aluno a partilhar essa crença (Cruz, 1987). *“A ação educativa deve considerar o indivíduo real com suas representações, valores e desejos”* (Salles, 1990/91).

1.4 As Políticas Públicas em educação: buscando superar o fracasso?

Ao tomar como foco de investigação as representações de crianças-alunos consideradas pela escola como portadoras de dificuldades de aprendizagens, não podemos deixar de considerar como parte importante da pesquisa os determinantes político-pedagógicos que regem a escola pública brasileira e que integram a construção e a estruturação do cotidiano escolar, os quais possivelmente estarão presentes nas representações elaboradas pelas crianças-alunos, assim como no discurso dos demais atores escolares: professores, diretores, coordenadores e pais.

Desta forma, levaremos em consideração, em nossa pesquisa, as políticas públicas em educação implantadas nas duas últimas décadas, no Estado de São Paulo.

O fracasso do modelo econômico desenvolvimentista no final da década de 70 e a abertura democrática motivaram a busca de novas políticas educacionais que visavam à incorporação ao sistema dos excluídos dos bancos escolares. Nas duas décadas anteriores (60 e 70), as políticas públicas voltadas para a educação objetivavam a democratização do acesso à escolaridade formal da maioria da população brasileira, sem, entretanto, haver uma preocupação com a qualidade da mesma. Sendo assim, o que se verificou foi um crescente índice de repetência, em especial nas séries iniciais do primeiro grau, e de evasão de grande parte da população das classes populares. Segundo Neubauer *et alli* (1990), o aumento quantitativo acabava por anular-se devido à deficiência qualitativa e ainda porque o acesso não garantia a permanência. Assim, no final da década de 70 e início da de 80 o debate sobre as políticas públicas voltadas para a educação procurou focalizar a questão da garantia de acesso e a permanência na escola da maioria da população, em especial a das periferias urbanas e do meio rural, garantindo sobretudo a permanência através do “sucesso escolar”.

Este debate, segundo Neubauer *et alli* (1990), tomou dois rumos, conforme os pressupostos ideológicos que os norteavam, um de caráter compensatório e assistencialista e outro de caráter político-pedagógico. Entretanto, ambos tinham como ponto em comum a crença de que a melhoria da educação era condição para o desenvolvimento do país.

Dentre as políticas de caráter compensatório e assistencialista, em São Paulo tem-se o PROFIC (Programa de Formação Integral à criança). Tal programa destinava-se a atender à população da periferia urbana, visando suprir as carências econômicas dos alunos, através da escola de tempo integral, ou através de atendimento à criança nas diversas etapas de sua vida, e objetivava sanar os problemas do menor de baixa renda. Tal programa, entretanto, sofreu grande resistência dos educadores devido ao seu forte caráter assistencialista e acabou restringindo-se ao atendimento de um número bastante reduzido de alunos.

Dentre as políticas de caráter pedagógico, ocorreu a Implantação do Ciclo Básico e da Jornada Única.

O Ciclo Básico foi implantado em 1984 no Estado de São Paulo, num momento histórico em que se buscava a democratização do Estado Nacional. Foi instituído dentro de uma política educacional que se pretendia democrática e norteada pelos princípios de autonomia e participação, com responsabilidade. Desta forma, no primeiro ano da Gestão Democrática, foram realizados pela Secretaria de Educação vários debates com a finalidade de buscar soluções e alternativas para a construção da Proposta de Política Educacional. Entretanto, a grande massa de professores pouco participou dos debates, devido aos resquícios do conservadorismo e autoritarismo até então predominantes e, até mesmo, pela dificuldade em conciliar a prática com

reflexões, ou ainda pela descrença que o professor tinha (tem) no seu papel de sujeito social e histórico.

A implantação do Ciclo Básico na Rede de Ensino Pública Paulista tinha como objetivo a solução do grave problema de repetência na passagem da 1ª para a 2ª série, indo ao encontro do Projeto Vencer, do MEC, que também objetivava sanar tais problemas.

Com o Ciclo Básico o aluno teria, em dois anos de escolarização, tempo disponível para se alfabetizar e aprender conceitos básicos e habilidades fundamentais ligados às diversas áreas do conhecimento. Por não haver a retomada do que já aprendera no ano anterior, evitar-se-ia que houvesse uma ruptura na sua alfabetização, o que ocorreria se ele voltasse a frequentar a 1ª série. Mas, para que isso se tornasse viável, deveria haver uma mudança de enfoque na avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, permitindo a verificação dos progressos do aluno e os pontos de dificuldades, e permitindo e facilitando o encaminhamento para atendimentos específicos, que viessem a saná-los.

Para que tal mudança fosse possível, tornava-se necessário ainda ampliar e diversificar o trabalho pedagógico oferecido aos alunos. Mas, ao ser implantado sem uma discussão coletiva e, até mesmo sem muita clareza por parte da Secretaria Estadual de Educação – que no primeiro ano de sua implantação poucos recursos tinha para esclarecer e dar suporte às muitas angústias, dúvidas e dificuldades dos professores - gerou resistências e deu margem às mais diversas interpretações, criando assim novos problemas (Nébias, 1990).

Neste sentido, em entrevistas realizadas com professoras do Ciclo Básico, Cruz (1994, p. 85-6) diz que

algumas professoras afirmam que a primeira reação ‘não foi tão negativa’. Recordam que várias professoras até acharam que podia ser uma boa proposta, embora não a conhecessem bem. Consideram que os problemas foram-se avolumando quando o tempo foi passando e as orientações prometidas não chegaram à escola. Além da falta que sentiam de informações sobre como seria a nova sistemática de avaliação, as professoras ficavam sempre na expectativa de que algo iria mudar no currículo e nos programas, sem saber exatamente o quê. Como a única certeza era a de que os alunos não mais seriam reprovados ao final do ano letivo começou a circular a idéia de que era isso o que, na verdade, importava e não havia real preocupação pela melhoria do trabalho desenvolvido na sala de aula. Assim, à insegurança aliou-se a desconfiança e o desinteresse.

A desinformação, a falta de segurança e a desconfiança acabaram gerando diversas interpretações a respeito do Ciclo Básico. Dentre essas interpretações, estava a compreensão de que com a implantação do Ciclo Básico havia uma redução de exigência dos conteúdos a serem ensinados (“um em dois anos”); a promoção automática era vista a partir de um olhar assistencialista e antipedagógico - as crianças das classes populares seriam aprovadas ainda que não aprendessem; as “novas propostas” baseadas nas idéias de Emília Ferreiro eram mal compreendidas e motivavam práticas espontaneístas e eram colocadas em contraposição ao uso das cartilhas, gerando conflitos entre os profissionais, que não aceitavam tais idéias. Outro ponto importante e motivo de muita polêmica foi a formação de classes homogêneas e remanejamentos de alunos conforme seus rendimentos escolares.

A Jornada Única, implantada em 1987, visava complementar o Ciclo Básico incorporando e ampliando algumas medidas consideradas críticas em relação à qualidade do ensino e ao exercício profissional do professor. Com ela aumentou a permanência diária (seis horas) do aluno do Ciclo Básico na escola e houve a distribuição da jornada de 30 horas-aulas semanais entre professores polivalentes, de Educação Física e de Educação Artística, propiciando assim a redução da jornada semanal de trabalho do professor, sem redução de salário.

Mas, ao ser imposta ao professor sem uma discussão prévia, a proposta do Ciclo Básico se colocou em descompasso com o mesmo e pouco alterou a concepção que o professor tinha dos alunos. Além disso, as propostas de melhorias das condições de trabalho do professor não foram viabilizadas. O que houve foi um sucateamento da escola, tanto em termos físicos como de recursos pedagógicos, uma desvalorização crescente do professor, refletida na falta de investimento em formação e qualificação profissional² e nas melhorias salariais; assim como, se preteriram as idéias dos professores nas discussões de propostas que visavam à melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, uma proposta que objetivava a democratização tornava-se antidemocrática ao impor-se aos educadores. Talvez por isso a proposta do Ciclo Básico não tenha sido bem assimilada pelos professores (Nébias, 1990, Cruz, 1994).

A pretensão de o Ciclo Básico ser o ponto de partida para a reorganização do Ensino de 1º Grau no Estado de São Paulo acabou não se concretizando, transferindo-se o problema da retenção da primeira para a segunda série. Isto sem contar, conforme constatou Cruz (1994), as repetências não oficializadas, em que os alunos permaneciam por vários anos em classes de CB inicial, embora estivessem matriculadas no CB continuidade.

Para Neubauer *et alli* (1990) e Nébias (1990), tais políticas encontraram dificuldades para serem efetivadas por completo devido a vários fatores, entre eles a instabilidade político-institucional, que prejudica a realização de políticas educacionais de longo prazo, as mudanças administrativas e de dirigentes educacionais com propostas e interesses antagônicos ou divergentes; a descontinuidade dos programas e a ausência de avaliações. Outro fator considerado

² É importante esclarecer que a falta de investimento em formação e qualificação se deu naquele momento, já que devido aos problemas resultantes dessas mudanças, inúmeros cursos foram dados aos professores, ainda que não tenham sido eficazes para modificar a impressão negativa que eles já haviam construído acerca do Ciclo Básico.

relevante é o que as autoras chamam de “imediatismo pedagógico”, cuja intenção é seduzir a população, principalmente em tempos eleitorais, sem a responsabilidade de avaliar o que é possível ou não de ser realizado.

Desta forma “criam-se projetos e planos de impacto político – reformas, campanhas e programas, que em certo espaço de tempo tornam-se desacreditados por falta de vontade política e de investimento de recursos por excesso de burocratização e centralização” (Nébias, 1990, p.36).

Em 1996 foi aprovada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Base para a Educação), trazendo consigo algumas inovações no tocante ao Ensino Fundamental, que vão ao encontro das políticas educacionais adotadas no Estado de São Paulo, visando à solução dos problemas de evasão e repetência e, conseqüentemente, a racionalização dos gastos públicos. Essas inovações dizem respeito às mudanças feitas a partir de 1998 no sistema de ensino em Ciclos e ao Regime de Progressão Continuada.

A implantação dos Ciclos, segundo o Artigo 32, parágrafo 2º da LDB

contribui para a viabilização da universalização da Educação Básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.

Assim, no Estado de São Paulo, instituíram-se dois Ciclos, que correspondem ao Ensino Fundamental, sendo o Ciclo I (1ª a 4ª série) e o Ciclo II (5ª a 8ª série).

Com os Ciclos, as avaliações contínuas e as recuperações paralelas devem ser realizadas a fim de que tal sistema possa se efetivar. Neste sistema, a avaliação deve ser cotidiana e a recuperação permanente. O objetivo da avaliação é proporcionar aos educadores uma orientação para a intervenção pedagógica: sendo assim, deve-se deixar de lado o caráter punitivo ou de mensuração de sucesso ou fracasso do aluno.

Tal proposta de avaliação prevê ainda a garantia de participação da família no processo da progressão continuada a fim de que os pais possam acompanhar a vida escolar do filho-aluno.

Novamente, o que vemos na prática é a resistência dos educadores a estas “mudanças” vindas “de cima”. De forma que a mudança na legislação educacional, sentida como imposição, não se efetiva na prática. A resistência impede a apreensão por parte dos professores, dos alunos e dos pais dos pressupostos que norteiam tais medidas educacionais. E, como o que ocorreu com a implantação do Ciclo Básico e de tantas outras políticas públicas em educação, *“As informações são tanto maiores quanto mais confusas e insuficientes são as informações recebidas e mais intensas as resistências levantadas”* (Cruz, 1994, p.88).

No dia-a-dia escolar surgem reações de indignação por parte dos professores e diretores, que se sentem lesados e desautorizados em sua prática profissional. Como diz Patto (2000, p.94), referindo-se à implantação do Ciclo Básico em 1984 em SP, mas que podemos remeter à implantação das atuais políticas educacionais no mesmo estado, *“a burocratização do sistema engoliu as intenções inovadoras e o que poderia haver de novo foi posto nos moldes anteriores”*. Tal como naquele momento, hoje presenciamos situação semelhante. Acostumados a um modelo educacional que tomava a prática da reprovação como sinônimo, muitas vezes, de autoridade e qualidade, não há como produzir uma mudança imediata de postura com estas medidas. Aliás, a implantação dentro deste sistema de ensino dos projetos “Classe de Aceleração” e “Reclassificação de alunos”, que visam acabar com a defasagem idade/série e da Progressão Continuada, compreendida pelos educadores como “promoção automática”, gera um grande conflito/crise. Se a idéia predominante entre o professorado é de que a rigidez e o controle, traduzido em forma de avaliações e do poder de reter o aluno, são atributos necessários para uma boa educação escolar, as mudanças decorrentes da progressão continuada, “desmonta” essa idéia, retirando-lhe

o referencial que tinha de escola e de educação. Instauram-se com isso a resistência e a revolta. É compreensível esta reação do professor pois, diante da desvalorização profissional sofrida ao longo desses anos, a sala de aula era ainda o único espaço em que ele se sentia detentor do poder e do saber. O impacto dessas mudanças é sentida violentamente, destituindo-o de seu poder e até de seu saber, levando-o muitas vezes a crer que não importa mais os conteúdos e o trabalho pedagógico que irá desenvolver. Ele passa a crer que os alunos devem “ir passando” de série, ainda que não tenham aprendido o mínimo dos conteúdos exigidos. Grande parte do professorado vive um estado de revolta e de impotência diante dessa política, reforçando assim os sentimentos de rivalidade que há entre professores e alunos.

A democratização do ensino público acompanhada de uma efetiva qualidade deve ser motivo de discussão, deve fazer parte das políticas e das leis relacionadas à educação. Mas ela não pode ser imposta: a mudança só se processa a partir da reflexão coletiva dos problemas e isso, infelizmente, não foi e ainda não está sendo feito. O que vem ocorrendo em relação à política educacional adotada atualmente no Estado de São Paulo é uma “queda de braço” entre a Secretaria Estadual de Educação e as Entidades de Classe dos Professores e entre professores, alunos e pais. Desta forma, deparamo-nos com algo evidente: um grande distanciamento entre o que é legal e o que é praticado diariamente na escola.

Tais inovações, percebidas como mal-estar no cotidiano escolar, podem ser agravadas, em especial no Ciclo I, com a Municipalização do Ensino. Segundo dados da CNTE³ (2001), baseando-se em informações do SAEB⁴ 1995-1997-1999, as condições de infra-estrutura das escolas das redes municipais mostraram-se mais precárias e piores ao serem comparadas às de escolas das outras redes. Isso se deve ao acelerado processo de municipalização do ensino que ocorreu nesse período, “*sem ter*

³ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

⁴ Sistema de Avaliação do Ensino Básico

havido a necessária preocupação com o investimento nas redes municipais para proceder a expansão”. Tal situação acaba por influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos e no desempenho dos educadores.

Foram os ideais de democratização, de participação e de controle social que direcionaram o debate e a criação de propostas para a Municipalização do Ensino. Desta forma, a Municipalização do Ensino Fundamental traz em si o argumento da eficiência, já que a proximidade entre administração e unidade escolar permitiria uma melhor verificação e conseqüente resolução dos reais problemas locais; e ainda uma maior democratização do sistema.

Assim, o Artigo 11 da LDB 1996 diz que cabe ao município: “Oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental...”

Os municípios habitualmente empregavam 25% da receita de impostos na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino, independentemente do sistema a que estavam vinculadas as escolas – Estado ou Município –, no entanto a maior parte dos Municípios empregava-a na Educação Infantil. Com a implantação do FUNDEF – Lei n.º 9.424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), colocada automaticamente em vigor a partir de 1º de janeiro de 1998 –, o processo de municipalização ganhou um impulso maior, havendo a adesão de um grande número de municípios. Assim, dos 25% da receita, 60% passam a ser destinados à aplicação no Ensino Fundamental. De acordo com a legislação que rege o FUNDEF, os 15% que o compõem serão distribuídos aos Estados e Municípios, na proporção do número de estudantes matriculados anualmente, e considerando-se o nível de ensino (1ª a 4ª e 5ª a 8ª série) para o custo por aluno. O número de alunos será definido mediante censo educacional a ser realizado anualmente pelo MEC.

Segundo Guimarães (1999), muitos municípios aderiram ao processo de municipalização, mais como uma condição de reaver esses recursos do que por crença de que isso poderia contribuir para a melhoria do ensino ou para a sua democratização.

Desta forma, em muitos municípios, criam-se duas redes de ensino distintas: O Ciclo I (Municipal) e o Ciclo II (Estadual) que, se não buscarem uma articulação entre si, poderão levar a rupturas consideráveis no processo de aprendizagem dos alunos. Uma das conseqüências dessas mudanças, que já pudemos observar, tanto no Município de Assis quanto em outros, é a locomoção de alunos para lugares distantes, por não haver escolas de Ciclo II próximas ao seu bairro ou, então, por não existirem vagas suficientes na escola mais próxima para atender à demanda de alunos que vieram do Ciclo I.

Quanto ao controle social dos recursos, o artigo 4^a diz que “O acompanhamento e o controle social, sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos serão exercidos pelos Conselhos”. Esta atribuição, no Município, ficará sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação, que será composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação, de professores e diretores, de pais de alunos e de servidores das escolas. Se, por um lado, esta proposta vem fundamentar o argumento da democratização e da participação, por outro, ela pode cair numa antidemocratização à medida que, com a inexistência de canais de participação populares, os participantes do Conselho poderão tomar decisões que não corresponderão ao desejo da grande maioria.

Outro ponto importante a ser considerado é o sentimento de insegurança dos profissionais vinculados ao Estado, o que levou, em muitos municípios, à rivalidade entre os profissionais das duas redes de ensino. Conforme depoimento de uma

professora⁵ da rede estadual que optou pelo convênio com a prefeitura para dar aulas nas escolas municipais, *“a diferença é muito grande, as outras [professoras] nos olham como intruso, como se a escola do município fosse delas, a relação é de indiferença, hostil...”*

Assim sendo, a municipalização, tal como vem sendo feita, se concretiza mais como uma forma de diminuir os encargos e as atribuições dos governos estaduais, e ainda tende a reforçar a exclusão tanto dos profissionais quanto dos alunos.

Por fim, uma educação de qualidade que esteja à disposição de toda a população é algo ainda a ser conquistado.

Muitos são os motivos que dificultam a existência de uma educação de qualidade para todos. As mudanças na legislação são importantes e necessárias; entretanto, de nada valem se não forem acompanhadas de mudanças internas, no cotidiano escolar e se aqueles que as concebem não acreditarem de fato na democratização e não romperem com os preconceitos que marcam os seus olhares em relação aos indivíduos das classes populares.

Há que existir uma política que busque soluções para as condições precárias de trabalho a que o professor está submetido, como o grande número de alunos por sala de aula, a falta de recursos ambientais e pedagógicos e também salariais. Assim como, deve haver uma mudança no olhar dos professores em relação aos alunos de forma a pensá-los enquanto sujeitos de direito e não como receptáculos de conhecimentos, muitas vezes esvaziados de sentido. Mais ainda, terá que ser possível deixar de olhar as famílias como obstáculos e com sentimentos de desprezo ou de compaixão e passar a considerá-las como parceiras. Ainda em relação aos

⁵ Professora do ensino fundamental que ministra aulas em uma escola de Assis, com quem tive contato durante a realização desta pesquisa.

professores, é necessário perceberem e convencerem-se da importância social de sua profissão e de si, enquanto profissionais competentes e capazes de reivindicar e exigir condições de trabalho decentes e dignas.

É necessário também haver uma mudança na postura de submissão de pais e de alunos que, na maioria das vezes, não pensam a escola pública como um direito, mas sim como um favor, fruto da benemerência do governo para com os mais pobres.

O poder público e os idealizadores das políticas educacionais precisam romper com a burocratização e a centralização do sistema, se o pretende de fato democrático, e romper com discursos estereotipados e preconceituosos em relação aos indivíduos das classes populares, que acabam por atribuir a eles a responsabilidade pelo estado caótico do sistema público de ensino. Há quem o justifique argumentando que, com a “democratização”, veio para dentro da escola a parte ruim da sociedade, a miséria e a violência.

1.5 Os caminhos da pesquisa – opções teórico-metodológicas

Ao colocarmos como problema a ser pesquisado o cotidiano escolar na perspectiva do aluno considerado fracassado na escola, e as suas representações acerca do fracasso escolar e da aprendizagem, temos como pressuposto que a Ciência não é construída a partir de dados aparentes e isolados do seu contexto, e que o pesquisador não está separado do objeto de sua pesquisa. Sendo assim, tomamos o homem como sujeito histórico e social, portanto protagonista e construtor da realidade, e o conhecimento científico como produção humana gerada em determinadas condições, sendo também passível de transformações.

Ao escolher como lugar de pesquisa uma Escola Pública de Ensino Fundamental é necessário pensar como se constitui o seu cotidiano, bem como as implicações e as determinações micro e macro sociais que ali se processam. Assim, pensamos que o método de investigação dialético permite a interpretação dos fenômenos que surgem no interior da escola e a articulação dos mesmos com os determinantes sociais mais amplos. Na perspectiva dialética, homem e sociedade estão numa relação constante entre si, de tal forma que determinam e são determinados um pelo outro. Essa inter-relação se reflete nas contradições que daí emergem.

Quando falamos em dialética, referimo-nos à dialética materialista histórica. Segundo Frigotto (1999, p.73), a dialética, *“para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”*. Nesta perspectiva, o homem é visto em sua totalidade e numa relação dialética com a natureza e com outros homens.

Na busca do conhecimento científico a investigação não se fará apenas com o objetivo de se chegar a um resultado objetivo e exato. Neste caso, o objeto da investigação é refletido, pensado, analisado e sua finalidade é a transformação, o conhecimento; portanto, vai se dar **na** e **pela práxis**. A concepção materialista histórica *“se fixa na essência, no mundo real, no concreto, na consciência real, na teoria e ciência”* (Kosik, 1976, *apud* Frigotto, 1999, p.76)

Para Patto (1996, p.146-7),

o modelo positivista de produção de conhecimento nas ciências sociais, quer em seu formato experimental, quer em suas versões não-experimentais, produz resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e

que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos. Esta é a posição definida por Kosik (1969), para quem o método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos, revelar-lhes a estrutura oculta. Assim, a ciência não é a sistematização do óbvio, pois a obviedade não coincide com o desvelamento do real.

O pesquisador se coloca implicado na sua ação investigativa; por isso, a apreensão do objeto de pesquisa passa pela apreensão de suas determinações, o pesquisador penetra no núcleo do objeto pesquisado e é capaz de interpretar o seu movimento e as suas contradições.

Somente quando se atingem os determinantes fundamentais da realidade é que pode começar sua explicação. E isto acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na totalidade real. (Cardoso, 1984 *apud* Wachowicz, 1991, p. 37).

A dialética materialista vincula-se a uma concepção de mundo e de sociedade que não é a-histórica, linear, lógica e harmônica. Portanto, o olhar do pesquisador é implicado e o conhecimento que constrói não é neutro, nem objetivo. A crítica que o materialismo histórico faz às investigações que se dizem neutras e objetivas é que, ao proceder do concreto e transformá-lo em categorias abstratas e mensuráveis, em conhecimento científico objetivo e neutro, o real se perde, fica distante do real do qual se originou.

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões, apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla, as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada (Frigotto, 1999, p. 80).

O conhecimento é construído a partir de uma investigação que parte de uma realidade concreta, passa por um movimento de reflexão e análise que visa à

transformação da própria realidade. A construção teórica não é em si transformadora, mas contribui para a transformação, tem implicações, portanto, para a ação concreta.

A ‘concreticidade’ se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. (Gamboa, 1999, p. 103)

É baseando-nos neste método que vamos adentrar em uma escola pública para investigar o seu cotidiano, entendido aqui segundo a noção de vida cotidiana abordada por Agnes Heller. Segundo ela,

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. [Ele é sempre ser particular e ser genérico]. ... e enquanto indivíduo, ... é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, o representante do humano genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração - bem como, freqüentemente, várias integrações - cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós (Heller, 1985, p. 17). A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico. (p. 20)

É no cotidiano que “o *sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e suas práticas*” (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.57). É, portanto, na esfera da vida cotidiana “*que os homens se apropriam de usos, práticas, concepções, cada uma das quais é síntese de relações sociais construídas no passado*” (p.59). Assim está posto também o caráter histórico da vida social. A escola é então “*uma construção social, que contém uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana*”. (p.73)

Ao compreenderem a escola como uma “construção social”, Ezpeleta e Rockwell (1989) criticam as análises, que se baseiam apenas na história documentada, focando-se na estrutura estatal e organizacional, ignorando os movimentos heterogêneos que se processam no interior de cada instituição. Desta

forma, as autoras propõem o estudo do cotidiano através da etnografia. O uso da etnografia se dá como possibilidade de documentar o não documentado - a história (documentada) e a existência cotidiana (não documentada) se entrecruzam, e constituem as realidades cotidianas, *“a única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém, perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica”* (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 25).

Como “construção social”, a escola não é estática, local onde se reproduz unicamente a ideologia dominante. Uma análise reprodutivista é insuficiente para dar conta do que ocorre no cotidiano:

a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem-se forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história (Ezpeleta e Rockwell, p. 28).

Atualmente vários estudos vêm sendo realizados no cotidiano das escolas públicas como, por exemplo, os de Patto (1996) e de Cruz (1987), que têm como ponto de investigação a história daqueles que se confrontam e compõem o cotidiano escolar. Na pesquisa que realizamos, tomamos como foco de atenção o aluno, e procuramos analisar como se dá e como se constitui a relação da criança-aluno com o fracasso/aprendizagem escolar. Nesta tarefa, precisamos tomar o cuidado para não cairmos em explicações reducionistas, que ora apontam o aluno, ora o professor, ora os pais como culpados por este problema educacional. Desta forma, uma análise crítica, macro e micro social, se faz necessária ao longo da pesquisa. Segundo Patto (1996), um trabalho de pesquisa que se proponha a investigar criticamente o cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva dialética solicita do pesquisador o desvelamento da realidade social e a transformação da mesma. O pesquisador, imerso neste cotidiano, vai percebendo como se operam, no dia-a-dia, os

mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação. Nesse processo “sujeito e objeto”, pesquisador e pesquisado, se transformam mutuamente, e com isso a própria teoria sofre modificações e conseqüentemente o método é reconstruído durante todo o processo de investigação.

Ao utilizarmos a abordagem do tipo etnográfico para realizarmos a nossa pesquisa, levamos em consideração que a escola tem uma dimensão histórica e social; desta forma, procuramos apreender os fenômenos ali processados *“como parte de uma totalidade maior que o determina e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento”* (Ezpeleta e Rockwell, p. 47). É importante salientar ainda que num estudo do tipo etnográfico, da vida cotidiana, a *“análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina, das práticas sociais em geral, e das relações interpessoais, em particular”* (Patto, 1996, p. 149).

O interessante desta abordagem não é simplesmente a possibilidade de análise do micro, das relações e dos sujeitos que se confrontam e constituem esse cotidiano, mas de poder visualizá-los vinculados aos determinantes sociais, políticos e pedagógicos mais amplos, de maneira a que se cruzem e constituam as diferentes realidades das escolas públicas. Ainda que estruturalmente e legalmente as escolas sigam normas e currículos determinados e atendam a exigências burocráticas estatais, isso não é unicamente o que define a escola. A escola se compõe dessas exigências e também das reações, construções, resistências daqueles que a constituem e que fazem a sua existência diária. Desta forma vê-se que ela não é estática, mas sofre as determinações históricas e sociais e é modificada também por esta. Para Heller (1985), a vida cotidiana é o lugar mais propício à alienação, mas também é onde podem se dar as transformações sociais.

Segundo André (1999), uma pesquisa do cotidiano escolar deve levar em conta três importantes dimensões que se inter-relacionam: a primeira diz respeito ao

clima institucional, que media a *práxis* escolar e a *práxis* social; a segunda tem a ver com o processo de interação de sala de aula, envolvendo aí a relação professor-aluno; e a terceira tem relação com a história de cada sujeito, que se manifesta neste cotidiano através de suas representações. Essas três dimensões

possibilitam a compreensão das relações sociais expressas no cotidiano escolar, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação. A identificação e explicação desse movimento permite captar a direção do que acontece dentro da escola sem desvinculá-la da *práxis* social mais ampla (André, 1999, p. 40).

Desta forma, a análise dos fenômenos encontrados no cotidiano escolar foi feita sempre de maneira a colocá-los em confronto com os pressupostos teóricos levantados, com os determinantes institucionais que regem a escola pública e com aspectos políticos, econômicos, culturais e científicos que atravessam a vida cotidiana e a sociedade como um todo.

Este estudo, portanto, enfoca o cotidiano escolar de crianças-alunos consideradas fracassadas na escola, matriculadas em uma escola pública do Ensino Fundamental, através do qual buscamos compreender, a partir de seus discursos, as representações por elas construídas sobre si mesmas como aprendizes/não aprendizes e as variáveis envolvidas na construção do fenômeno do fracasso escolar. Utilizamos para isso dos recursos provenientes da abordagem etnográfica, quais sejam: observações, entrevistas e atividades em grupo, as quais nos permitiram um contato mais direto com as crianças.

A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos, ainda que o método básico seja a observação participante. O pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma 'descrição densa' da realidade estudada. (André, 1999, p.39)

1.6 Os caminhos percorridos

Durante o ano letivo de 2000 acompanhamos o cotidiano de uma escola pública municipal de um município da Região de Assis/SP, através dos seguintes mecanismos: coleta de informações nas fichas escolares dos alunos, entrevistas com mães e com professoras das classes que as crianças estudadas freqüentavam, observações em sala de aula e em outros espaços da escola e atividades em grupo com os alunos.

1.6.1 O CONTEXTO ESCOLAR E OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA

A escola pesquisada está localizada em um bairro periférico (conjunto habitacional) de um município vizinho à Cidade de Assis/São Paulo, na quadra final do bairro que dá acesso à área rural do município.

A população do bairro pertence às camadas populares, com precárias condições financeiras. Grande parte dos moradores é constituída por trabalhadores rurais ou trabalhadores da economia informal. Na maioria das casas não há muros e calçamento, algumas estão inacabadas em virtude da tentativa de aumento das mesmas.

A escola é composta por dois blocos, no primeiro há seis salas de aula (uma é utilizada como sala de vídeo), uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores e dois banheiros (para professores e funcionários); no fim de um corredor há o segundo bloco, formado por duas salas de aula (uma delas é utilizada como biblioteca), uma cozinha, dois banheiros para alunos e um pátio. Há ainda uma quadra de esportes e um estacionamento para carros.

A escola passou a ser administrada, a partir do início do ano 2000, pela municipalidade, sendo que o corpo docente e administrativo é composto por funcionários do próprio município, muitos sem experiência profissional no ensino fundamental. No início da pesquisa, em março de 2000, a escola contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma cozinheira e dois zeladores. A partir do segundo semestre, passou a contar com dois inspetores de alunos e mais um zelador.

A escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. Seis classes (1^a A, 2^a A, 3^a A e B e 4^a A e B) no período da manhã, das 7 às 12 horas e sete classes no período da tarde (1^a B, 2^a B e C, 3^a C e 4^a C e Jardim I e II), das 12h15min às 17h15min. No período noturno, havia uma classe de alfabetização de jovens e adultos (suplência). Duas vezes por semana, às 3^a e 5^a feiras, das 17h30min às 19 horas, realizam-se as reuniões de professores, denominadas de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo).

Além das disciplinas curriculares da 1^a a 4^a série, os alunos têm também duas aulas de Inglês por semana, ministradas em horário alternado àquele das aulas regulares.

A partir do mês de abril de 2000, iniciou-se o Projeto de Reforço Escolar para os alunos das 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries considerados não-alfabetizados. Havia duas classes no período da manhã e duas no período da tarde. Cada classe era composta por quinze (15) alunos, mas a média de frequência ficava por volta de 50%, havendo ainda a rotatividade de alunos, sendo que no período da tarde havia uma menor frequência e uma maior rotatividade. No primeiro semestre, as aulas de reforço ocorreram às terças-feiras de manhã, das 9 às 12 horas, e à tarde, das 14 às 17 horas, com o objetivo de alfabetizar os alunos. Já no segundo semestre, eram oito (08) as classes. Os alunos que freqüentavam no primeiro semestre permaneceram na classe de reforço

e alfabetização e foram montadas outras classes para dar reforço aos alunos que apresentavam dificuldades em português e em matemática.

Antes da entrada dos alunos na classe, no início de cada período, há um “ritual” a ser seguido: formação de filas, oração e música. Para cada dia da semana há uma professora responsável pela coordenação da “entrada” e a manutenção da disciplina.

O contato com os pais se dá através de eventos comemorativos - Dia das Mães, Pais e Festa Junina - e reuniões de pais. Embora a escola se diga aberta aos pais, parece não haver uma disponibilidade e um interesse real em ouvi-los ou recebê-los na escola, principalmente em períodos não estipulados pela mesma; nestes casos, a presença dos pais é sentida como um obstáculo ao bom andamento da escola.

“Não dá para atender os pais na hora que eles querem”, diz a diretora.

Parece que os eventos são realizados mais para cumprir uma tradição, de tal forma que impedem o envolvimento dos alunos e dos pais, cabendo tão somente a estes o cumprimento das solicitações da escola. Ainda assim, alguns pais acham que a escola melhorou em relação à administração do ano anterior.

Para chegarmos à escola, percorremos um longo caminho, com alguns empecilhos. Pretendíamos realizar o trabalho de pesquisa em uma das escolas do município de Assis⁶, que já conhecíamos, por ocasião de nosso estágio no curso de graduação, nos anos de 1998 e 1999. Pouco antes do início do ano letivo de 2000, procuramos uma das escolas conhecidas e apresentamos a proposta de trabalho;

⁶ Município em que cursei a graduação em Psicologia e faço o curso de mestrado.

entretanto, as escolas estavam passando pelo processo de municipalização do ensino do Ciclo I, e por isso a direção achou que era mais “prudente” não iniciar nenhum projeto até que a municipalização fosse efetivada: poderíamos correr o risco de termos que interrompê-lo caso a próxima direção não estivesse de acordo. Procuramos então outras escolas do município, mas todas elas estavam sofrendo o mesmo processo. Devido à morosidade para a efetivação da municipalização do ensino em Assis e a falta de uma data precisa para o seu término, achamos conveniente recorrer às escolas dos municípios vizinhos. A escola a ser pesquisada foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação do município onde está localizada, sob a alegação de ser esta uma escola de periferia e bastante problemática. A secretaria salientou ainda que se tratava de uma escola que acabara de ser municipalizada, – era uma experiência piloto em relação à municipalização do ensino–, e portanto gostaria que os problemas com os quais possivelmente iríamos nos deparar fossem “compreendidos”, já que estava assumindo a sua administração e conhecendo os seus problemas só recentemente.

Desde o nosso primeiro contato com a escola, já havia por parte da direção e dos professores a expectativa de que eu pudesse ajudá-los a resolver os problemas que vinham enfrentando com os alunos. A diretora apresentou-nos várias listas de alunos considerados indisciplinados, portadores de problemas emocionais, familiares e de aprendizagem. Esclarecemos os objetivos da pesquisa e com quais alunos gostaríamos de trabalhar. Ela então passou-nos a lista dos alunos da 3ª série B que estavam com problemas de alfabetização (rão alfabetizados e copistas). Mesmo após ter esclarecido os objetivos da pesquisa e iniciado as observações, permanecia, por parte das educadoras, a expectativa de que pudéssemos contribuir na solução dos problemas que estavam enfrentando. Ao encontrá-las – na sala dos professores, no pátio ou mesmo na sala de aula, após a saída dos alunos (no caso das professoras Catarina, Edna e Isaura) –, era comum que falassem das muitas dificuldades com as quais se defrontavam no dia-a-dia: conseqüências de “carências”, “falta de pré-

requisitos dos alunos” ou das dificuldades decorrentes da falta de experiência no trabalho de alfabetização.

Apesar das divergências quanto aos nossos objetivos, já que o nosso trabalho era de pesquisa e não de intervenção, colocamo-nos à disposição para contribuir, na medida do possível, com o que necessitassem. Pudemos contribuir com alguns textos sobre alfabetização e, no tocante às queixas direcionadas aos alunos, procuramos chamar a atenção para a importância da relação, do vínculo professor-aluno. Buscamos mostrar que elas tinham os instrumentos técnico-pedagógicos, mas precisavam estar atentas ao que ocorria na sala de aula, observando, refletindo e desta forma acumulando subsídios para pensar formas alternativas de trabalho com os alunos.

Talvez tenhamos frustrado algumas professoras por não termos atendido a pedidos mais diretos de atendimento individual de alguns alunos, diagnosticados por elas como “difíceis” de serem trabalhados por apresentarem características que julgavam graves e que desviavam significativamente do normal – “agressividade”, “revolta”, “lerdeza”, “menino com trejeitos afeminados”, etc.

Entretanto, sempre que possível, prestamos atenção às suas queixas sobre os alunos e suas famílias - o que era muito freqüente -, às suas angústias e inseguranças quanto às mudanças na política e na legislação educacional, às suas práticas profissionais e aos conflitos na relação com seus pares; e por vezes até mesmo, aos assuntos referentes à vida pessoal. Tal atitude permitiu que, ao longo do ano, a nossa relação fosse se estreitando e pudéssemos compreender melhor as professoras, estas profissionais tão solitárias e pouco ouvidas no contexto escolar.

Em nossa primeira conversa, a diretora revelou que só muito recentemente estava tomando conhecimento de diversos problemas, porque essa sua atuação havia

se iniciado após o processo de municipalização, que ocorreu no início do ano de 2000, ressaltando portanto o que a Secretaria de Educação havia nos informado. Por isso, também ela pediu-nos que relevássemos possíveis problemas que encontrássemos.

A classe indicada pela direção para nosso trabalho de pesquisa com as crianças que apresentavam problemas escolares - a 3^a série B - era composta por vinte e seis alunos. Durante o primeiro semestre, quatro professoras passaram pela classe, uma delas em caráter de substituição. A classe foi atribuída no início do ano à professora Márcia que, após três dias de aula, afastou-se para o cargo de vice-diretora. Até o mês de abril a professora Lúcia deu aula, sendo constantemente substituída pela professora Edna. E, a partir do mês de maio, a professora Catarina assumiu definitivamente a classe. A professora Edna manifestou interesse em assumir esta classe no início do ano, porém não conseguiu a atribuição correspondente.

Na escola, a 3^a B era vista, por alunos e professores, como a pior classe. Tal adjetivo era dado em função dos alunos, tidos como os mais "bagunceiros" e "indisciplinados". Desta forma, eles eram duplamente penalizados: pela alta rotatividade de seus professores, impedindo o estabelecimento de um vínculo positivo e necessário para um bom processo de ensino-aprendizado; e por um mecanismo de estigmatização, muito freqüente nesses casos.

Na classe, havia cinco fileiras de carteiras, dois armários alocados no fundo, uma lousa e a mesa da professora à frente. Nas paredes havia pinturas com desenhos do "ciclo da água" e do "sistema solar", e vários cartazes, com trabalhos das crianças que freqüentam a escola no período da tarde (Jardim II).

Os alunos sentam-se cada um em sua carteira, mas às vezes juntavam-nas para trabalhos em grupo. O tamanho da classe é grande, o que possibilitava à

professora caminhar pela classe tranqüilamente e também facilitava a formação de grupos para trabalho, o que, no entanto, raramente ocorria.

Quando da indicação da classe para a pesquisa havia, segundo a direção, dez alunos caracterizados como não alfabetizados e copistas (Alessandra, Bárbara, Daniel, Eduardo, João Luís, Leonardo, Marcos, Paula, Vitor e Carlos). Logo que se iniciaram as observações, em março, Carlos foi transferido. Destes nove, três deles (Vitor, Leonardo e Marcos) raramente comparecem às aulas. Segundo as professoras Lúcia e Catarina e a direção, eles só voltam quando o Conselho Tutelar é acionado, *“Vêm um dia e começam a faltar de novo”*.

1.6.2 OS PASSOS DA PESQUISA

No período de março a julho de 2000, realizamos observações em sala de aula: classe da 3ªB e do reforço. Além disso, pudemos observar como se davam as relações em outros espaços da escola, como no recreio, nos períodos de entrada e saída dos alunos e também em eventos comemorativos e em reuniões de pais; dedicamos, ainda, uma atenção especial à sala dos professores. Nesses espaços, buscamos captar palavras, falas, sentimentos e expressões que se mostraram de grande relevância para a nossa compreensão do cotidiano escolar e dos atores nele envolvidos.

Com a finalidade de compreender como se dá a relação dos alunos considerados fracassados entre si e com os demais alunos, com a professora e com os conteúdos escolares exigidos, bem como o uso de estratégias e expressões para lidar com a sua condição de aprendiz/não aprendiz, realizamos no período de março a julho de 2000 um total de 23 observações (vide anexo I) na sala de aula regular (3ªB), na sala de aula do reforço e ainda em eventos como a comemoração da Páscoa e a Reunião de Pais. Realizamos ainda observações informais nos períodos de recreio e

nos horários de entrada e saída dos alunos e em contatos informais com professores, direção e funcionários. Através das observações, tínhamos como objetivo aproximarmo-nos da perspectiva dos alunos, dos professores e de outros atores escolares.

Durante as observações em sala de aula, realizamos o registro cursivo de “tudo” que pudemos perceber: a relação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/pesquisador, professor/pesquisador. Ainda que tenhamos conversado anteriormente sobre as observações e as anotações, as professoras demonstraram preocupação com a nossa presença, sendo que todas sentiram necessidade de justificar as suas atitudes em relação aos alunos. Mas foi a professora da classe do reforço quem mais se mostrou curiosa com as nossas anotações; por isso mostramos a ela o que havíamos anotado. A partir de então, ela se mostrou mais tranqüila.

Fizemos, portanto, o registro das observações das salas de aula no próprio local e com a permissão das professoras. As observações dos outros espaços, bem como os relatos da direção, da coordenação e dos professores foram registrados logo em seguida à nossa saída da escola, tomando o cuidado de não perder o que havia sido observado.

Durante as observações procuramos manter uma atitude de não interferência nas aulas, mas na classe do reforço a interação era solicitada tanto pelos alunos, como pela professora. Era comum os alunos ao terem dúvidas sobre alguma atividade, perguntarem a nós se estava correta ou como deviam realizá-la. Isso demonstrava que já se construía entre nós e as crianças um vínculo positivo. Procuramos então manter uma atitude que permitisse a construção de uma relação de confiança entre nós.

As crianças, tanto na classe da 3ª B quanto do reforço, mostravam-se curiosas e queriam saber o que havíamos escrito sobre elas. Conversando sobre nossa tarefa de

registrar o que elas faziam, pudemos estabelecer uma relação amigável. É possível que, para as crianças que se mostravam mais rebeldes às regras escolares, a atitude de anotar tenha sido sentida como uma ameaça, o que pode ser depreendido a partir da pergunta feita por uma destas crianças, quando quis saber o que havíamos escrito sobre ela, logo após, a professora ter chamado severamente a sua atenção.

Durante as observações, mantivemos contato com os alunos que em sua maioria, demonstravam curiosidade sobre a nossa presença na escola o que facilitava a aproximação e o diálogo. Alguns, no entanto, mostravam-se desconfiados, evitando a aproximação. Para algumas crianças, a oportunidade de poder conversar com uma psicóloga representava uma oportunidade interessante; para outros parecia ser uma ameaça. Contudo, a aproximação permitiu que pudéssemos esclarecer o motivo de estarmos na escola, e ainda o nosso interesse em trabalhar em grupo com alguns alunos, no segundo semestre.

Dentre os alunos indicados, Daniel disse, logo no início, que não participaria do grupo porque não gostava da escola; ainda que tenhamos insistido, essa foi a sua resposta final. Foi ele um dos alunos que se mostrou bastante defensivo com a nossa presença. As alunas Alessandra e Bárbara demonstraram interesse em participar, mas, assim que as procuramos para dar início ao grupo, elas acabaram desistindo, alegando cansaço: além de já permanecerem por um longo período na escola – freqüentavam aulas de manhã, duas vezes por semana tinham aulas de inglês no período da tarde e também, duas vezes por semana tinham aulas de reforço –, ainda moravam longe.

Antes de darmos início ao trabalho com o grupo, marcamos um encontro com as mães dessas crianças para esclarecermos o motivo do trabalho e para obtermos a concordância das mesmas. Esta foi uma tarefa difícil, já que não conseguimos uma resposta tão imediata como esperávamos. Com algumas mães marcamos este encontro por cinco vezes, sem qualquer resultado; somente conseguimos o

comparecimento das mães de três crianças, que foram aquelas que participaram posteriormente do grupo. Desta forma, das crianças indicadas, três delas participaram do grupo: João Luís, Eduardo e Paula.

Antes do primeiro encontro do grupo, reunimo-nos com as crianças a fim de confirmar a sua participação e combinar o horário. Apesar de, ao longo da nossa estadia na escola, já vímos explicitando o porquê de estarmos ali, neste encontro procuramos esclarecer mais sistematicamente os objetivos da pesquisa. Dissemos também às crianças que queríamos saber o que elas pensavam da escola, como se sentiam, como reagiam quando não conseguiam fazer o que os professores pediam, como se sentiam quando conseguiam fazer as tarefas, quais as coisas boas e ruins que tinham na escola. Esclarecemos ainda que o grupo seria então um lugar em que poderíamos conversar, brincar, contar, pintar...

A inclusão do trabalho em grupo como um dos instrumentos da pesquisa tinha como objetivo a criação de um espaço em que as crianças pudessem se expressar, se comunicar e no qual pudessem falar, ser ouvidas e se sentir acolhidas, e mediante o qual pudéssemos compreender/perceber as suas representações em relação à escola e à sua condição de aprendiz/não aprendiz. O grupo se constituía como uma experiência direta, que permitiria, numa situação diferenciada da de sala de aula, embora no mesmo espaço escolar e usando muitas vezes recursos deste ambiente (escrita, desenho, pintura...), captar as peculiaridades nas falas, nas ações e nas posturas das crianças em relação à escola e também a outros aspectos de sua vida.

Realizamos então no período de agosto a dezembro de 2000, um total de 14 encontros, que foram realizados em uma das salas da escola, às segundas-feiras, no horário das 14h às 15h30min.

No primeiro encontro procuramos novamente esclarecer os motivos⁷ de o grupo estar se reunindo e de como seria o nosso trabalho. Estabelecemos assim um enquadre para o funcionamento do mesmo, acertamos o horário, o local e algumas regras básicas de convivência naquele espaço, entre as quais a não agressão e a regra de não sair da sala durante as atividades, as quais foram aceitas por eles.

As atividades realizadas no grupo foram gravadas com o consentimento das crianças, sendo que o próprio gravador tornou-se parte dos instrumentos de trabalho no grupo. Depois do primeiro encontro eram as próprias crianças que se lembravam de colocar o gravador para depois ouvirmos o que tínhamos conversado. Este momento de escuta se dava após o término das atividades, no horário que estabelecemos para tomarmos lanche. O resultado da gravação era motivo de risos e comentários.

Assim que terminavam os encontros procedíamos às anotações do que havia ocorrido naquele dia. As transcrições das fitas eram feitas logo em seguida para que pudéssemos juntá-las às minhas anotações, a fim de ter um “retrato” o mais fidedigno possível e de não perder a riqueza de detalhes do que havia ocorrido no grupo.

No segundo semestre, realizamos entrevistas com Elaine, Maria e Cristina, mães das crianças que participaram do grupo. Consultamos as mães se preferiam que as entrevistas fossem feitas na escola ou em suas casas. Elas optaram pela escola. Cristina, mãe de João Luis, no entanto, após uma primeira entrevista, pediu para dar continuidade em um outro dia, em sua casa, o que foi feito. As entrevistas foram gravadas com a permissão das mesmas. Utilizamos um roteiro abordando questões

⁷ Esclarecer os motivos da existência do grupo foi facilitado com a aproximação realizada por nós durante todo o primeiro semestre. No relacionamento com as crianças já havíamos dito, ainda que não de forma sistemática, que gostaríamos de montar um grupo com algumas crianças para juntos falarmos um pouco da escola, das coisas de que gostavam e de que não gostavam na mesma e que neste grupo poderíamos falar desses aspectos por meio de brincadeiras, músicas, desenhos, etc.

como a história escolar do filho e dos próprios pais, as relações estabelecidas com a escola, as mudanças ocorridas na escola, etc. A ocasião das entrevistas permitiu que as mães falassem do filho-aluno, mas também se constituiu em um momento de desabafo em que questões referentes à vida sofrida que levam, as suas angústias e incertezas puderam se manifestar. Assim, deu-se espaço para que estes aspectos também pudessem vir à tona e serem acolhidos.

As entrevistas, bem como o nosso contato com as famílias (pais e mães) em reuniões de pais realizadas pela escola, constituíram-se em importante recurso para conhecermos o que pensam sobre o seu filho(a) enquanto alunos e sobre a sua história de vida.

As transcrições foram feitas logo ao término das entrevistas, bem como as anotações de fatos que se mostraram importantes durante o transcorrer das mesmas.

As informações referentes às professoras foram obtidas através de observações que realizamos nas salas de aula e nos demais espaços da escola, em especial a sala dos professores, do contato e de conversas informais ocorridas ao longo de nossa permanência na escola e através de entrevista realizada com uma das professoras.

A análise das informações obtidas foi feita através da leitura cuidadosa e exaustiva das anotações realizadas, centrando o foco naquilo que se repetia, que aparecia com maior recorrência na fala e nas ações das crianças-alunos, dos educadores e dos pais. Formamos eixos de análise conforme os temas recorrentes, indicando as tendências mais significativas da problemática estudada e selecionando os aspectos que nos pareciam mais relevantes. A análise, entretanto, estava presente durante toda a pesquisa, nos vários estágios da investigação: *“esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assumem o*

processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto” (Rockwell,1989, p. 51).

II - DO QUE OS SUJEITOS PUDERAM NOS MOSTRAR AO QUE PUDEMOS COMPREENDER

2.1 As versões produzidas e contadas sobre e para as crianças-alunos

2.1.1 O QUE AS FICHAS ESCOLARES DIZEM SOBRE OS ALUNOS INDICADOS⁸

As fichas escolares não se mostraram de grande valia como fonte de informações sobre a história escolar dos alunos, pois a maioria se encontrava incompleta ou mesmo inexistente. Resumem-se a descrever, quase sempre, o lado negativo, as dificuldades enquanto incapacidade, desinteresse ou falta de vontade dos alunos. Se as fichas deveriam ter o papel de registrar as avaliações de aprendizagem do aluno, possibilitando assim um maior investimento, uma maior aproximação do mesmo, além de poder oferecer subsídios e facilitar a criação de estratégias de ensino/aprendizagem mais adequadas, na prática elas têm o papel de reforçar as dificuldades e despotencializar o aluno já que a sua caracterização é feita a partir de adjetivos voltados para a negatividade, pela falta ou pelo que é inadequado: *não corresponde, não consegue, falta, faltoso, comportamento oposto ao esperado...* As fichas mostraram-se então reveladoras do que a escola espera desses alunos. Pelos dados contidos ou não nelas, é possível percebermos qual é a representação que a escola tem dessas crianças. Parece haver um diagnóstico consolidado: esses alunos são incapazes para a aprendizagem escolar. Eis algumas das informações sobre a história escolar das crianças indicadas pela escola para a pesquisa:

⁸ Na Secretaria não havia dados a respeito da escolaridade anterior de alguns alunos, faltavam algumas fichas e históricos escolares. Ao ser questionada, a diretora disse que estava providenciando a organização dos documentos dos alunos, justificando que muitos prontuários estavam incompletos devido à “incompetência” da administração anterior.

- Alessandra, 9 anos, ingressou na 1ª série em 1998. Na ficha de avaliação de desempenho do aluno consta que em 1998 ela obteve um desempenho satisfatório, se comparado ao desempenho de sua turma. Em 1999 constava: “precisa modificar radicalmente suas características para conseguir integrar-se aos trabalhos em sala de aula”, além de comportar-se de forma oposta ao solicitado pela professora; quanto ao interesse, “ela precisa de constante estímulo para se interessar pelas atividades propostas; mostra-se indiferente, apática e sem entusiasmo”; quanto à aprendizagem, “não retém o conteúdo aplicado”. Em 2000, Alessandra é uma aluna faltosa e freqüenta as aulas de reforço esporadicamente.
- Bárbara, 09 anos, ingressou na 1ª série em 1998. Segundo seu histórico escolar, obteve rendimento satisfatório na 1ª série. Em 1999, consta: “*revela certa dificuldade para realizar as atividades propostas embora se esforce*”, “*apresenta certas dificuldades na aprendizagem*”. Há ainda a indicação de que Bárbara precisa de constantes estímulos para se interessar pelas atividades. Em 2000, Bárbara freqüenta assiduamente as aulas de reforço.
- Daniel, 09 anos, ingressou na 1ª série em 1998. Em sua ficha, consta: “*não executa as atividades propostas, o que dificulta a avaliação de seu desempenho*”. Em 1999 consta que ele aprende com facilidade, mas não executa as atividades propostas. Em 2000, Daniel freqüentou apenas uma aula de reforço.
- Eduardo, 09 anos, ingressou na 1ª série em 1998, e deste ano nada consta em sua ficha escolar. Em 1999, há o seguinte registro: “*mantém comportamento oposto ao desejado, precisa de constante estímulo para se interessar e apresenta dificuldade na aprendizagem*”.

Em 2000, Eduardo freqüenta assiduamente as aulas de reforço.

- João Luís, 08 anos, ingressou na 1^a série em 1998, e nada consta em relação ao seu desempenho neste ano. Em 1999, encontramos o seguinte parecer: *“precisa modificar radicalmente seu comportamento para poder integrar-se ao trabalho da turma, apresenta comportamento oposto ao esperado, é indiferente e apático ao solicitado. Apresenta dificuldade de relacionamento e de comunicação. Quanto à aprendizagem, não retém os conteúdos dados”*. Em 2000, a professora da 3^a B iniciou um trabalho individualizado e diferenciado com ele (alfabetização); segundo ela, José Luís mostrou-se receptivo a esse tratamento.
- Leonardo, 12 anos, ingressou na escola no ano de 1995. Nada consta na ficha escolar de Leonardo no período de 1995 a 1997. Em 1998, consta: *“aluno faltoso, copia apenas quando quer, não reconhece todas as letras. Precisa faltar menos e ter mais disciplina”*. Em 1999, encontramos apenas a seguinte indicação: *“O aluno não comparece à escola”*. No ano de 2000, Leonardo continuou faltando, comparecendo raramente à escola.
- Marcos, 08 anos, ingressou na escola em 1998. Consta em sua ficha escolar que, durante o ano de 1998, ele *“não conseguiu atingir os objetivos propostos apresentando dificuldades no reconhecimento das letras, na escrita e na leitura, não reconhecimento dos numerais de 0 a 9, dificuldade de assimilar e relatar fatos, aluno desatento com necessidade de atenção particular”*. Em 1999, verificamos que a situação permanecia inalterada: *“precisa modificar radicalmente suas características para se adaptar à sala de aula, é indiferente e apático e apresenta dificuldades de comunicação, interação e*

relacionamento, e não retém os conteúdos aplicados”. Em 2000, Marcos tornou-se um “aluno faltoso”.

- Paula, 09 anos, ingressou na 1ª série em 1998, e este é o único dado escolar que encontramos desta aluna. Em 2000, apresentava baixa frequência às aulas da manhã, o que motivou a mãe a pedir a sua transferência para o período da tarde. Ela não freqüentava as aulas de reforço por estar fazendo um tratamento dentário na cidade de Marília.
- Vitor, 09 anos, ingressou na escola em 1998. Segundo consta em sua ficha escolar, obteve um aproveitamento satisfatório na 1ª série, em 1998. Já em 1999, consta que Vitor *“mantém um comportamento oposto ao solicitado pelo professor, precisa de constante estímulo para interessar-se pelo proposto pela escola, apresenta problemas de relacionamento e comunicação e dificuldade de reter os conteúdos apresentando, portanto, dificuldade na aprendizagem”*. Em 2000, ainda não há uma avaliação; tudo indica que Vitor não tomará isso possível, hoje ele é um aluno faltoso.

2.1.2 O QUE A ESCOLA⁹ DIZ SOBRE ESSES ALUNOS

A professora/educadora na construção da criança-aluno fracassada

Para iniciarmos a exposição deste item, gostaríamos de esclarecer que, diferentemente do que o título pode sugerir, não se trata de uma pesquisa cujo teor é a culpabilização do professor pelo “fracasso” do aluno. Procuramos voltar o olhar para o contexto escolar e seus atores, bem como para as suas próprias falas e impressões.

⁹ Embora a escola deva ser compreendida como constituída por todos os atores envolvidos no processo educativo – pais, professores, diretores, coordenadores, demais funcionários da educação e alunos –, vamos aqui considerar, para a nossa exposição, a escola como o conjunto dos agentes da prática educativa dentro da escola – professores, direção e demais funcionários.

Mais especificamente, nesta parte da pesquisa, trazemos as falas e as impressões dos próprios professores e demais agentes escolares. Reconhecemos o sofrimento pelo qual passa o professor, as suas qualidades, os desafios enfrentados e superados no dia-a-dia da sala de aula, o envolvimento afetivo com os alunos, a vontade de melhorar o seu trabalho através da busca de novos materiais, de atividades e projetos diferenciados; não há dúvida de que estes fatores devem ser levados em consideração quando se realiza uma pesquisa no cotidiano escolar. Por isso, e para não dar margem a uma compreensão errônea de que o professor é o culpado pelos problemas decorrentes da má qualidade da escola pública, as suas falas, ações, manifestações... estarão dimensionadas dentro do contexto político e social mais amplo. Salientamos, contudo, que devido às limitações da própria pesquisa, não podemos nos aprofundar nos aspectos referentes ao professor, pois poderíamos correr o risco de perder o objetivo maior de nossa pesquisa e o sujeito de nosso olhar – que é a criança-aluno considerada fracassada. O professor, no nosso caso, pode ser compreendido como um componente do cenário onde as crianças vão elaborar as suas representações. A seguir falaremos do professor a partir desta relação com a criança-aluno e da perspectiva proposta por esta pesquisa.

Assim, o olhar e o discurso, em especial das professoras, vêm carregados de preconceitos e de atitudes de desvalorização para com os alunos, havendo uma baixa expectativa quanto a sua competência intelectual, uma descrença na sua capacidade para a construção de novos conhecimentos, e uma crença sedimentada num tipo de comportamento hostil e anormal, reflexo, na opinião delas, de sua proveniência social e de seu modo de vida. Mas há também situações em que elas se mostram solidárias, preocupadas com as dificuldades de seus alunos e procuram alternativas para superar os problemas.

Deparamo-nos com diversas situações em que a atitude das professoras são violentas, agressivas e autoritárias, impedindo a defesa, imobilizando a ação e

impondo estereótipos, contribuindo para que o estigma de mau aluno, de pior classe se construa e se consolide no interior da escola. Contribui ainda para o estigma em relação às famílias desses alunos e para aquilo que eles imaginam que serão no futuro. Aceitar ou não o estigma é mais uma tarefa cotidiana dessas crianças/alunos.

Em relação à classe da 3ªB, parece haver na própria escola o *status* de "pior", disseminado de tal forma que, por mais de uma vez, alunos de outras classes perguntaram se sabíamos que aquela era a pior classe da escola e que os alunos só bagunçavam.

Falas e ações que desqualificam os alunos foram freqüentes nas salas de aulas.

Assim, numa das primeiras observações na sala da 3ªB, a professora, ao lado da carteira de Marcos, disse em voz alta, dirigindo-se a nós: *“não é possível que um aluno na 3ª série não consiga fazer nada”*.

Tal atitude, além de desqualificar o aluno frente aos colegas e a um adulto estranho, ainda ataca a sua auto-estima, já tão deteriorada.

Enquanto os alunos realizavam as atividades de uma prova de matemática, Alessandra conversava consigo mesmo e passava batom. Catarina chamou-lhe a atenção *“por que será que não aprende? Será o que que fica pensando, né, Alessandra?”*

Noutro momento dirigiu-se novamente a Alessandra e disse: *“Você não faz nada, mas tenho que ter uma prova de que não sabe, por isso tenho que colar – as atividades da prova. Não sabe fazer continhas simples, não vai fazer essa”*.

Desta forma, a professora não investe em Alessandra: deixa-a com a sua angústia de não saber, reforçando apenas o seu sentimento de inadequação.

Agressões verbais, bastante impactantes, contra os alunos desta classe foram comuns.

Numas das aulas a professora Catarina foi bastante agressiva na solicitação de que os alunos ficassem em silêncio e disciplinados, chamando-os inclusive de “bichos”.

Em outra ocasião a professora Edna¹⁰ explodiu e disse a todos que eles eram “uns bichos”. “Uns animais no pasto, um bando” e que não escapava nenhum - “todos eram uns bichos”. Em tom de desabafo, disse que aquela classe era impossível. Não estava acostumada com aquele tipo de comportamento e que aquela era a pior classe da escola.

Apesar de o estigma recair sobre a classe como um todo, sobre alguns alunos pesam mais os rótulos de agressivos, indisciplinados, incapazes, etc.

Desta forma, a professora Edna dirige-se a Leonardo, dizendo: *“hoje você faz isto na classe, amanhã estará matando alguém na rua”*. A fala é decorrente da desobediência de Leonardo ao pedido de silêncio e disciplina. Ao ser repreendido, ele continua rindo e olhando para os colegas.

A professora se exaspera paralisando os alunos. Leonardo se defende, agride, o que não significa desespero menor, mas talvez revele a descrença na escola como local em que possa aprender e ser respeitado.

¹⁰ Professora substituta na 3ª B e titular na 3ª C

A aluna Bárbara é a primeira a terminar a atividade em uma determinada aula de reforço. A professora a elogia e pergunta se na classe da manhã ela também é assim. Ela não responde e João Luís diz que ela é "burra" porque não fala. A aluna Alessandra concorda com ele. Já João Luís é visto como aquele que não aprende porque não pára quieto, não presta atenção e é terrível. Portanto, contrário à Bárbara. Essas características depreciativas acompanham João Luís nos diversos momentos em que está na escola. Assim, no intervalo, João Luís corre pelo pátio, tira o boné de Valter, puxa os cabelos das meninas. Isaura mostra-se desolada com o comportamento de João Luís, Vera¹¹ pergunta se ele tem algum problema. Isaura disse acreditar que sim. A cozinheira, que está próxima às duas, diz: “*ele é inconsertável*”, “*é todo estragado*”.

Desta forma, os alunos recebem rótulos de incapazes para a aprendizagem e para o convívio social. São vistos com olhares suspeitos, como “*objetos estragados*” e “*inconsertáveis*”, não somente pelas professoras, mas por toda a escola, seja porque aparecem demais ou porque aparecem de menos. O estigma, portanto, ultrapassa as paredes da sala de aula.

Na sala de reforço, as atitudes de desqualificação não são diferentes das da sala da 3ªB; entretanto, a primeira preocupação da professora é saber qual é a constituição familiar dos alunos, adepta da crença de que a desestruturação familiar pode causar problemas emocionais e dificuldades para aprender. Assim, desqualifica também a família na medida em que a culpabiliza pelos problemas pedagógicos que os filhos – seus alunos – vêm enfrentando.

¹¹ Professora da 1ª série e do reforço.

A desqualificação se traduz às vezes numa total descrença no aluno e pode levar à expulsão. Assim, Isaura pega João Luís pelo braço e diz que ele não tem jeito mesmo, “*se continuar daquele jeito não precisa vir mais, pois só atrapalha*”.

A desqualificação quase sempre é explícita, incisiva e constrangedora.

Enquanto copiavam a professora pegou os cadernos de Valdir e começou a olhá-los. Dizia: “*Isso é um absurdo*”, “*é terrível*”. O aluno mostrou-se constrangido e continuou copiando da lousa. Os conteúdos dos cadernos de Valdir são cópias, quando há alguma atividade em que precisa escrever sozinho a sua escrita/texto se resume às letras *TMÃO*. O que ele busca expressar com a sua escrita é ignorado, escreve para si próprio, o sonho não se revela e a escrita só serve para reproduzir o que na lousa a professora determina.

A violência verbal também é explícita e muitas vezes destitui o aluno de qualquer direito.

Assim, pouco depois de entrarem na sala de aula, a professora retirou Vitor¹² de seu lugar e o colocou na última carteira de uma das fileiras. Vitor abaixou a cabeça e começou a chorar. Ele continuava de cabeça baixa, quando a professora lhe chamou a atenção perguntando se ele não ia fazer nada, “de novo”. Ele respondeu quase chorando que ela o tinha tirado do seu lugar. Ironicamente, ela perguntou se ele tinha comprado aquele lugar, pois “*as coisas só são da gente quando nós compramos*” e disse-lhe que fizesse os exercícios senão chamaria novamente os seus pais.

¹² Aluno da 3ª B.

Esta atitude serve para inculcar o princípio da propriedade privada – máxima do capitalismo selvagem – levado ao seu extremo, ao desapropriá-lo do mundo escolar, espaço que por direito deveria ser (também) dele.

A violência em relação aos conteúdos, à leitura e à escrita também aparece, principalmente quando o aluno não corresponde ao esperado pela professora. Desta forma, Catarina chama a atenção do aluno Adilson, dizendo que “*nem mesmo ele*” é capaz de entender o que escreve. Disse que da próxima vez irá arrancar a folha de seu caderno e fazê-lo fazer novamente a lição. Na aula de reforço Isaura toma leitura individual de Davi¹³. Ele não consegue ler. Ela lhe diz que nem mesmo ele entende o que havia escrito - “*Se copia errado não consegue entender mesmo*”.

A frustração frente à dificuldade de aprendizagem dos alunos era constantemente frisada pela professora do reforço, que dizia “*é um absurdo*” e “*eu não acredito*”, quando os alunos erravam ou diziam que não conseguiam aprender ou fazer alguma atividade. Sempre que isso acontecia, ela dizia que era um absurdo e que eles não aprendiam por preguiça de fazer ou de pensar. Em uma das aulas, João Luís retrucou dizendo que ele não tinha preguiça. Ela pediu então que ele calasse a boca e a respeitasse.

Outra forma de violência se dá quando o aluno é inquirido frente à classe, mas não tem direito à defesa.

A professora chamou a atenção da aluna Paula, querendo saber o motivo de ela faltar tanto à escola. Já adiantando a resposta, de forma depreciativa, perguntou se era por preguiça ou se era por que ela perdia a hora. A professora insistiu, mas Paula nada respondeu. Mas o que ela deveria responder? A professora já não tinha todas as

¹³ Aluno da 4ª. série

respostas? As alternativas que a professora ofereceu não a satisfaziam e ela não daria outras opções. Noutra ocasião, ao fazer a chamada, a professora constatou que o aluno Vitor havia faltado e disse “*ele vem um dia e falta dois*”.

Há um tipo de violência que se faz mais intensa e mais constrangedora.

Quase ao final da aula, o aluno Tiago arrancou uma folha de seu caderno, a professora gritou com ele dizendo que ele não sabia o quanto aquilo custava e que não adiantava pedir outro. Disse que se ele trabalhasse saberia como é duro o trabalho. Por que o trabalho é duro? O que o faz tão penoso para essa professora que demonstra uma total falta de energia para lidar com seus alunos? Tiago respondeu que trabalhava e sabia como era. Ela disse que ele não sabia e encerrou a conversa.

A maioria dos pais dos alunos dessa escola é trabalhador rural e muitas crianças ajudam nos finais de semana; portanto, elas sabem da dureza desse trabalho.

Outro momento de violência explícita e causadora de grande mal-estar na sala de aula se deu quando Catarina pediu a Tiago e João Luís que se sentassem direito, que virassem para a frente e fechassem a boca. Tiago resmungou e disse que a professora era chata. Ela lhe disse “*cala a boca, vê se não perturba, não. Não faz nada, então cale a boca*”. Depois dessa fala, mudou Tiago, à força, de lugar, arrastando-o até a última carteira da primeira fileira, longe dos demais alunos. Ele reagiu dizendo que não queria e não ficaria lá e se sentou em outra carteira. Catarina disse para ele voltar para a carteira onde ela o havia colocado. Ele resistiu, e ela disse “*Você não vai fazer o que quer*”, “*aqui na classe quem manda sou eu*”. Catarina o levou arrastado para a diretoria.

A atitude da professora demonstra um extremo autoritarismo e a dificuldade que encontra para dialogar e buscar uma solução menos perturbadora e

estigmatizadora. Mas por que esta atitude de Catarina para com Tiago? Já não é consequência dos estigmas consolidados? Tiago é visto por vários na escola como aquele aluno que sabe, mas não se interessa em fazer nada. Aliás, Tiago, na opinião deles, só quer fazer o que gosta.

Precisamos pensar então por que algumas crianças “não querem aprender ou não querem fazer”. Para Alicia Fernandez, no processo ensino-aprendizagem, pode ocorrer o que ela denomina de “problema de aprendizagem reativo”, que se dá quando há um choque entre a instituição educacional, “que funciona exclusivamente”, e a criança. No caso de Tiago, mas não só dele, o vínculo com a instituição está marcado pelo lugar do fracassado; portanto, não aprender só pode ser uma reação – um rebelar-se – contra o estabelecido. Segundo Fernandez (1991, p.88), “*não aprendemos de qualquer um, mas daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar*”. Bem, se não se sentem amados e respeitados, também “não aprendem” ou “não querem aprender”. Assim, algumas crianças se colocam ou são colocadas no lugar de fracassadas por se oporem às formas violentas de vínculo estabelecidos com elas na escola.

A atitude insensível da professora é mais uma violência que atinge a história de vida dessas crianças. Um exemplo desse tipo de ação se deu quando Tiago disse que não iria pintar a mensagem para o dia das mães. Catarina disse que, se ele não o fizesse, ela não lhe entregaria e sobraria mais para outros que quisessem. Disse que, se fosse mãe dele, “*teria vergonha de ter um filho assim e nem iria à comemoração*”.

A agressão foi tão intensa que Tiago ficou cabisbaixo e pensativo. Talvez pensasse que realmente a mãe tem vergonha dele, pois é filho adotivo e um dos maiores medos de seus pais é que ele se torne igual aos pais biológicos: alcoólatras e “vagabundos”. As queixas da escola tendem a aumentar o temor dos pais quanto ao futuro do filho, assim como reforçam as atitudes punitivas para com ele.

A violência se dá também fora da sala de aula. Assim, o estigma de maus alunos acaba refletindo na maneira como os funcionários se relacionam com eles.

Durante o intervalo as crianças, como de costume, foram tomar lanche. A merendeira foi muito agressiva com Eduardo, chamando-o de “espertinho” pois, na sua interpretação, ele queria pegar bolachas duas vezes. A merendeira também chamou Valdir de “*folgado*” pois, para ela, ele toma lanche duas vezes, já que estuda no período da tarde. Mas o que houve foi um equívoco da mesma, já que nem um e nem outro tomaram lanche anteriormente uma vez que estavam na sala de aula.

A desvalorização do aluno tanto nos conhecimentos que tenta expor, como na sua fala, faz parte da prática do cotidiano de sala de aula. Assim, o aluno Valter leu razoavelmente bem o texto que a professora havia solicitado; contudo, mostrou-se lento para escrever. Isaura chamou sua atenção para que copiasse mais rapidamente; como não conseguiu o seu intento, começou a dizer que ele não copiava por preguiça e perguntou aos seus colegas se de manhã (classe da 4ª série) ele também era assim.

Por não ser correspondida, a professora vale-se de uma atitude de desvalorização, dá a entender que aquele aluno não tem jeito mesmo. Aliás, essa foi a atitude adotada por Isaura no seu relacionamento com Valter e João Luís.

Em uma das aulas, João Luís conversava com Valter. Isaura o tirou de seu lugar e pediu-lhe que ficasse em silêncio e copiasse. João Luís reclamou que a carteira era muita alta, “*muito ruim*”. Ela lhe disse “*preguiça. Tudo é difícil*”. João Luís continuou conversando com Valter. Ela pediu para copiarem, pois depois tomaria a leitura. João Luís disse que não copiaria porque não sabia. Isaura perguntou porque ele vinha para o reforço. João Luís disse que vinha “*porque não posso faltar*”.

A partir deste acontecimento, Isaura passou a deixá-los de lado, desejava apenas que colaborassem fazendo silêncio, mas deixou claras as providências que tomaria, caso fossem seus alunos: *“se vocês fossem meus alunos vocês ficariam de castigo todos os dias”*.

Outra maneira de desvalorização e de violência para com o aluno e a sua forma de vida pôde ser exemplificada quando Isaura entregou um livro de histórias infantis a Luís, e de forma agressiva mandou-o lavar as mãos porque *“não queria nenhum porco ali na classe”*. Luís resmungou e Isaura disse que se ele tinha ido também para bagunçar arranjar um jeito de expulsá-lo.

Essas crianças vivem numa constante insegurança. Ninguém as deseja. Ameaças de punição e de expulsão são corriqueiras. Se a hostilidade é o que move a relação professor/aluno como é possível que os alunos estabeleçam um outro tipo de relação com a escola?

Atualmente, a violência tem sido tema de muitos trabalhos e mesmo de argumentos para reportagens da grande mídia. Discute-se com muita ênfase a violência na escola, do aluno para com o outro, e a violência contra a escola. Entretanto, pouco se questiona sobre as violentas relações que se estabelecem com esses alunos. Relações que os destituem dos seus direitos básicos, que atacam a sua auto-estima, que os relegam a quase nada na medida em que não lhes permitem que se apropriem do conhecimento que ali deveria ser construído e compartilhado. Ainda, as relações afetivas são impossibilitadas e, quando ocorrem, se dão por meio de um olhar de piedade, que de novo os coloca como incapazes, como aqueles que devem ser tutelados e assistidos por quem detém o saber e o poder.

Outra forma de desrespeito e desconsideração para com os alunos são as promessas que, de antemão, sabe-se que não poderão ser cumpridas. Assim, antes de

terminar o horário da aula, a professora Edna interrompeu o filme dizendo que continuaria no dia seguinte, pois faltava muito para terminar e ela precisava dar um recado a eles. Este filme não teve continuidade no dia seguinte pois quem deu aula foi a professora titular, fato que a professora substituta sabia que iria acontecer.

As falsas promessas são feitas como estratégias de controle e manutenção da ordem, e quase sempre não funcionam pois os alunos também sabem que não serão cumpridas.

Edna pediu várias vezes aos alunos que ficassem em silêncio. Prometeu-lhes que, na aula seguinte, se eles ficassem quietos, iria trazer o gravador com uma fita “*bem legal*” de música clássica. Os alunos acharam legal, mas queriam uma fita com música de capoeira. Ela disse que não. Novamente a professora fez uma promessa sabendo que não poderia cumprir, pois não daria aula nesta sala no dia seguinte.

A ausência de escuta muitas vezes resulta em humilhação, colocando o aluno em situação vexatória diante dos colegas.

Catarina dirigiu-se a Daniel e Adilson “*Estão fazendo rolo de novo?*” Daniel: “*Não, só estou olhando o desenho dele*”. Catarina: “*É melhor você se sentar no seu lugar, já que não está fazendo nada mesmo*”. “*Senão vai dar problema para o seu lado também*”. Referia-se ao episódio em que levou Tiago arrastado para a diretoria. Não escuta a fala do aluno e ainda o ameaça.

A agressão também se faz presente nos momentos em que os alunos cumprem o solicitado pela professora, causando surpresa e estranheza. Catarina foi até o grupo no qual Bárbara estava e lhe pediu, em tom agressivo, que se sentasse na cadeira: “*não precisa subir na cadeira*”. Bárbara estava ajoelhada na cadeira enquanto pintava um desenho. Havia entusiasmo enquanto trabalhava mas, após a advertência

da professora, ela se mostrou menos animada e sem graça. A atitude é cruel, pois barra o desejo, é como “jogar água sobre o fogo que começara a se formar”. Que entusiasmo terá essa criança para aprender?

Às vezes, os professores tendem a fazer perguntas que na verdade não são feitas com a intenção de obterem respostas. Quando Isaura fez a chamada, perguntou se eles sabiam o motivo de os demais alunos não estarem indo ao reforço. Bárbara respondeu que Marcos ficara na esquina jogando “burquinha”. A professora respondeu que não tinha nada com isso e que ela veio para dar aula na escola e não para ficar buscando aluno na rua.

Para manter a disciplina, ou para conter a indisciplina, os professores recorrem a vários subterfúgios, desde os mais amenos até a agressão explícita.

Assim, para manter Carlos sobre controle, a professora Edna lançou mão de vários estratagemas, desde a atenção excessiva, no ato de ficar junto a sua carteira conversando calmamente com ele, como se lhe desse conselhos, até gritar pedindo que se sentasse e ficasse quieto. Disse-lhe que ele não tinha jeito mesmo, pois toda forma de ação era vã, *“tanto fazia tratá-lo com carinho ou com agressão”*. Noutra aula, a professora Lúcia, após pedir a Carlos que se sentasse e fizesse as atividades, e ser ignorada, disse à classe que ele não tinha jeito e que ela não ia fazer nada, pois não queria apanhar de aluno.

À tentativa frustrada de controle, as professoras tendem a responder depreciando os alunos.

A atenção excessiva, o “fazer vistas grossas” ou “lavar as mãos”, as falsas promessas e as ameaças de punição, quase sempre não efetivadas, são os recursos utilizados cotidianamente pelas professoras na relação com os alunos. Confunde-se

autoridade com autoritarismo, respeito com temor. E a disciplina tão almejada pelos professores, quando é conseguida, é mais por temor das crianças do que por acreditarem na importância do cumprimento das regras.

No pátio antes de entrar para a sala de aula ocorre diariamente um ritual com orações e cantos, sob a coordenação de uma professora, cada professora é responsável por um dia da semana. Em um dos dias, a professora responsável pediu a todos os alunos que estavam fora da fila e desinteressados que fossem para a classe, mas deviam ficar sabendo que ficariam sem recreio.

Assim, através de uma atitude coercitiva, os alunos são obrigados a participar de um ritual com o qual nem sempre concordam ou entendem. Algo monótono e sem sentido até mesmo para algumas professoras, que acabam “não dando o exemplo”, já que permanecem conversando, enquanto as crianças e outros colegas oram e cantam.

Recursos que poderiam ser utilizados para instruir e motivar os alunos perdem-se e são empregados para controlar a classe e “matar” o tempo. Como na ocasião em que a professora Edna disse que iria passar um filme¹⁴, pois os alunos não queriam fazer “nada mesmo”. A ameaça de tirar algo de que os alunos gostam também é freqüente. Catarina pediu silêncio aos alunos dizendo que eles “já estavam

¹⁴ Trata-se do filme “*Vida de Inseto*” (A Bug's Life), EUA, 1998, animação, Pixar Animation Studios/Walt Disney Productions. Direção de John Lasseter. Narram-se as façanhas e invenções de Flik, formiga que escolhe soluções diferentes dos padrões do formigueiro para mudar/melhorar a vida tradicional da colônia em que vive. O formigueiro está sempre à mercê de gafanhotos preguiçosos, vorazes e brutais, que todos os anos exigem uma parte da colheita das formigas. Mas, quando algo dá errado e a colheita é destruída, os gafanhotos ameaçam atacar o formigueiro. Embora Flik não receba o apoio do formigueiro, sai pelo mundo à procura de outros insetos que possam ajudar a colônia laboriosa, porém conformada. A estratégia escolhida é apostar na criatividade para rechaçar os gafanhotos.

abusando”. Se continuassem conversando alto e andando pela classe, ela iria colocar cada um em sua carteira, tirando-lhes a possibilidade do trabalho em grupo. Não sendo atendida, a professora levantou-se da carteira irritada e gritou com a classe “*eu vou parar com isso agora, tem gente que não sabe falar baixo*”. Assustados, os alunos ficaram por um tempo em silêncio. Quase ao final da aula, Catarina pediu novamente silêncio e ameaçou não dar mais aquele tipo de atividade, alegando que eles não sabiam se comportar.

Em outras ocasiões as ameaças eram semelhantes. No final de uma aula, antes de bater o sinal, Catarina pediu aos alunos que guardassem os materiais. Eles reclamaram pois não tinham terminado as atividades. Ela comunicou que podiam terminar em casa. Alguns começaram a fazer rapidamente para terminar na classe. Ela insistiu para guardarem os materiais e arrumarem as carteiras nos devidos lugares. Os alunos continuaram fazendo as atividades. Ela gritou e ameaçou não dar mais aquele tipo de atividade. Diante do grito da professora, os alunos guardaram os materiais e arrumaram as carteiras. Mas fizeram mais barulho e a professora disse que eles eram mesmo “*uns mal educados*”. Após isso, a professora liberou os alunos um a um, de acordo com o comportamento.

A ameaça de desprezo também é utilizada com aqueles que não correspondem ao desejado.

Catarina disse para a classe que não iria se importar com quem ficasse atrasado, pois estava conversando e brincando. Apagaria a lousa e não perguntaria “onde é que estavam”, não se importando se as crianças teriam ou não conseguindo terminar a cópia da lousa. Disse ainda que recolheria as provas de Daniel e Adilson do jeito que estivessem “*eu quero mostrar aos pais de vocês o que vocês fazem na classe*”.

Delatar aos pais o comportamento e as atitudes das crianças é um dos recursos utilizados por ela para resolver um assunto que diz respeito à situação escolar, de caráter pedagógico. A professora pediu a Daniel que levasse seu caderno para ela colar todos os exercícios e argumenta “*você não faz nada, mas quero colar para mostrar para os pais que vocês não fazem nada*”, isentando-se assim de seu compromisso pedagógico. A sanção é pública e pune também os pais. Fala a Alex que quer ter o prazer de mostrar aos seus pais que ele só copia e não faz mais nada.

Assim, sadicamente, ela se relaciona com esses alunos: é como se estivessem numa guerra, em que professores e alunos são adversários e as armas, de um lado, são as ameaças e o desprezo e, de outro, a rebeldia e o fracasso. E neste embate, os alunos vão construindo uma história escolar cotidianamente marcada por ameaças e desprezo.

A ameaça extrapola a sala de aula.

No pátio, antes de iniciar as aulas de reforço, conversamos com algumas crianças, três delas estavam vindo pela primeira vez e disseram que estavam vindo porque senão a diretora iria colocá-las de castigo.

Quase ao final de uma das aulas de reforço, Isaura disse que iriam brincar de dominó, mas salientou que João Luís não brincaria porque fizera muita bagunça. João Luís chorou e disse que também queria brincar. Ela conversou com ele num canto da sala, em voz baixa, e retornou incluindo-o na brincadeira.

Na ocasião em que comemoravam a Páscoa, as professoras prepararam um evento com a participação de todas as classes. No

pátio, disciplina e silêncio eram constantemente solicitados e os alunos que não obedecessem eram retirados e colocados de castigo na classe. Uma das professoras disse-nos que tinham que agir assim porque não adiantava falar e não cumprir. Outra professora disse, num momento em que os alunos se dispersaram, que quem estivesse conversando “*estava convidado a se retirar*”, pois naquela escola o combinado era cumprido, “*alunos que não querem estudar e obedecer não são obrigados a vir para a escola*”, e “*quem estiver fazendo bagunça não vai ganhar ovo de Páscoa*”. A referência ao castigo “não ganhar o ovo da Páscoa” era constantemente lembrada pelas professoras.

A Comemoração, motivo de satisfação e confraternização, torna-se algo extremamente massante e punitivo, mas de qualquer forma valia a recompensa já que ganhariam o ovo. A atitude é extremamente cruel: a maioria dos alunos tem condições econômicas bastantes precárias e possivelmente muitos não ganhariam um ovo de Páscoa, caso a escola não desse.

Sem procurar saber o que os alunos pensam ou sentem diante de tais situações, ou mesmo se queriam participar desses rituais tal como são organizados, impõem-se-lhes um modo de fazer e pensar que não são os deles.

Desconsiderar o conhecimento do aluno, não se envolver com a sua fala e com a sua história de vida é o que predomina no relacionamento entre professores e alunos.

Antes de terminar a aula, a professora pegou uma caixa com várias letras do alfabeto e pediu aos alunos que montassem palavras. Como faltavam muitas letras, os alunos disputavam-nas entre si. Um aluno escreveu o seu nome e disse à professora

que se chamava Eduardo, mas todo mundo o chamava de Edu, disse que este é seu apelido, mas a professora, no entanto, o ignorou.

A atitude negativa frente à fala dos alunos e as suas dificuldades também é constante, motivando em alguns casos o reforço da incompetência e da incapacidade.

Isaura disse que os alunos não sabiam nada e pensava em iniciar o trabalho com eles a partir do *a-e-i-o-u*. Constantemente dizia “*é um absurdo*” e “*eu não acredito*”, quando os alunos erravam ou diziam que não conseguiam aprender.

A falta de consideração das propostas feitas pelos alunos ficou visível quando Bárbara e Alessandra perguntaram à professora se podiam fazer uma brincadeira chamada “roda do silêncio”. Nesta brincadeira, o aluno que estivesse mais quieto teria seu nome colocado no centro da roda e o direito de colocar o nome da próxima, e assim por diante. O aluno Eduardo colocou o nome da professora, mas esta apagou a lousa, ignorando a brincadeira.

Ao fazê-lo a professora demonstra não se envolver e ignorar as atividades propostas pelos alunos.

A crença de que estes alunos não têm conhecimento nenhum também era freqüente na classe de reforço; entretanto, ela era mais visível já que a professora partia do pressuposto de que eles estavam ali porque não sabiam nada. Embora essas crianças não estejam alfabetizadas, as hipóteses positivas ou negativas acerca do conhecimento que elas elaboraram ao longo de sua trajetória escolar são desconsideradas.

Assim, Isaura entregou a cada aluno um texto retirado de uma cartilha. Salientou-nos que tinha trazido sua cartilha pois percebia que “os alunos precisam começar do início”, pois “eles não têm noção nem mesmo das vogais”, e concluiu “vou pegar no pé deles”.

A desconsideração do conhecimento anterior podia ser visto quando os alunos procuravam copiar palavras de cartazes que havia na sala e a professora os proibia, pedindo que escrevessem outras palavras. Ainda que a atitude de incentivar-los a escrever novas palavras seja louvável, ela não criava condições para que eles buscassem essas novas palavras. Retirando-lhes os recursos de apoio que eles encontravam – no caso, os cartazes –, os alunos não tinham onde buscar subsídios para criar e pensar. A reação possível era a paralisação e a desistência.

A crença de que não eram capazes já que não tinham conhecimentos básicos foi demonstrado quando João Luís e Eduardo perguntaram a Isaura se podiam fazer frases. Como resposta, ela riu e disse que eles ficariam ali o dia inteiro, mas podiam tentar. Eles montaram uma frase e Isaura ficou surpresa com os dois.

De um lado, há a crença de que não sabem nada, mas de outro há a exigência de um saber. Mediante a dificuldade de escreverem frases, Isaura fica irritada e pergunta como é que eles estão na 4ª série, se nada sabem. Outras vezes reage agressivamente perguntando se não percebiam que aquilo estava errado ou enfatizava que “aluno copista não chega a lugar nenhum”.

A atitude irrefletida da professora e a agressão frente ao erro do aluno podem causar, em alguns momentos, mais incompreensão e confusão.

Isaura pediu aos alunos que recortassem, de revistas, palavras começadas com a letra *a*. Os alunos recortaram as expressões (artigo + substantivo) “a televisão”, “a

propaganda”, como sendo uma palavra só. A professora disse que estava “*tudo errado*”, que era para recortarem as palavras começadas com a letra *a*. Pegou as palavras que João Luís havia recortado, amassou e jogou-as no lixo dizendo que estava tudo errado. João Luís ficou olhando para ela, parecendo não entender o que se passava.

Após recortarem as palavras, a professora pediu que as colassem numa folha e que escrevessem na frente a palavra em letra cursiva, tomando a leitura logo em seguida. Várias palavras eram desconhecidas dos alunos de forma que tiveram dificuldade nesta leitura. A professora lia e pedia para que repetissem. Ela repreendia o aluno que soletrava, pedindo que ele lesse direito, e os alunos repetiam a palavra conforme a leitura da professora.

A falta de sensibilidade para compreender as reações dos alunos frente às dificuldades que as exigências do aprendizado escolar lhes impõem acaba gerando um rebaixamento e reforçando a crença na incapacidade individual para a aprendizagem.

Enquanto a maioria dos alunos lia ou tentava ler, Alessandra e Daniel conversavam. Catarina chamou-lhes a atenção dizendo que, já que eles não sabiam, deviam pelo menos se interessar em aprender. Ambos ficaram quietos, mas não tentaram ler, apenas folhearam a revista.

Qual é a ética que rege a relação professor-aluno?

Ao não corresponder ao que esperam ou na tentativa de educar de acordo com um modelo ideal de homem, a escola impõe às crianças alguns valores que julga corretos e ao mesmo tempo procura desnudar características e comportamentos dos alunos que julgam errados, a fim de moralizá-los (muitas vezes desmoralizando-os).

A professora iniciou a exibição do filme *Vida de Inseto* e solicitou que todos prestassem muita atenção, porque aquele filme era uma “lição de vida”, cujo enredo falava da importância da amizade. Tiago disse que era verdade que o personagem ia embora de sua casa para encontrar amigos. A professora, não dando ouvidos à fala de Tiago, pediu silêncio. Num certo momento do filme, ela chamou a atenção dos alunos para a questão da obediência dizendo que se o personagem (Flik) tivesse obedecido ao seu superior, nada daquilo teria acontecido. Entretanto, o enredo vai tratar exatamente do contrário, pois será a rebeldia e a luta que permitirão que eles se livrem da opressão; portanto, será a desobediência e a coragem de enfrentar o opressor que lhes trarão a liberdade.

A tentativa de inculcar determinados valores às crianças é feita, muitas vezes, através de argumentos religiosos. Tiago disse que quando o filme terminasse seria um alívio. A professora Edna o chamou de “sem educação” e que, depois da exibição, ele deveria dizer que queria mudar de vida e não ser mal educado daquela forma. Tiago lhe pediu desculpas. A professora disse que o perdoava e que sempre devemos pedir perdão por nossos erros, sendo isso uma questão de respeito. Disse ainda que devemos nos relacionar com amor e respeito para com o outro. As pessoas assim são legais e têm amor a Deus.

Portanto, a mensagem do filme acabou sendo perdida: ele foi utilizado de fato como estratégia para passar o tempo, já que a professora havia alegado que os alunos não queriam fazer nada.

Embora a relação que as professoras estabelecem com os alunos seja em geral aversiva, há visivelmente uma diferenciação no tratamento e na atenção para com os “bons” e “ruins”.

No dia em que faziam prova de matemática, Rosa mostrou à professora um dos exercícios perguntando se estava correto. Catarina ficou brava dizendo que, se ela não sabia fazer, devia tentar fazer outro: *“tem gente que não sabe e pára naquele e não dá tempo de terminar a prova”*. A professora havia passado seis exercícios e faltava pouco tempo para terminar a aula.

Com Tiago a atitude não é diferente. Ele reclamou que ela havia apagado a lousa e por isso não podia continuar a fazer os exercícios. Ela disse que ele não havia feito porque não tinha querido.

Quando uma outra aluna pediu explicação de um dos exercícios, ela respondeu em tom agressivo: *“vocês vivem no mundo da lua. Estou aqui na frente falando grego”*. A aluna voltou para a sua carteira e Grazielle¹⁵ lhe explicou como deveria resolvê-lo. Em outro momento, Grazielle disse à professora que Alessandra ainda estava no segundo exercício e ela havia apagado a lousa. Catarina lhe respondeu: *“Ah! Eu não ia ficar esperando a Alessandra. Você sabe, né?”*

A diferenciação é desvelada nas atitudes cotidianas de sala de aula e nos demais espaços da escola. Percebe-se uma nítida preferência pelos alunos que de alguma forma se aproximam do modelo idealizado pela professora.

Catarina pediu que assim que os alunos terminassem o primeiro exercício ~~d~~everiam levar o caderno e a folha de exercícios para ser colada no caderno. Grazielle levou o caderno e a professora disse para a classe *“tem prova que tem até gosto de ver”*.

¹⁵ Aluna da 3ª B, melhor aluna da classe, juntamente com Roberto.

Antes do evento do Dia das Mães, a professora comunicou que os vasinhos de violetas, que tinham combinado de entregar às mães, já tinham sido comprados, mas só para quem levara o dinheiro. Disse que quem não o fizera não iria receber porque sabia que um aluno gastara o dinheiro com doce, que achava isso um desrespeito para com quem tinha levado; disse também que sabia que alguns alunos não tinham dinheiro, mas ela não podia fazer nada; afinal não poderia colocar dinheiro do próprio bolso. Aproveitou e avisou que havia vários alunos que ainda não tinham levado o dinheiro de outro evento que ocorreria na escola. Em seguida, leu os nomes dos alunos que teriam direito à violeta, ou seja, os que levaram o dinheiro. O aluno Marcos disse, quase para si, que gostaria muito de dar uma flor a sua mãe, mas ele não tinha o dinheiro.

Quando Graziele e Roberto se dirigem à professora solicitando alguma explicação, o tom de sua voz é mais suave e a explicação é feita de forma mais dedicada, diferente de quando se refere aos demais alunos. Por exemplo, quando uma outra aluna, considerada de aproveitamento médio, pediu explicação de um determinado problema de matemática, ela em tom agressivo disse: *“menina você tem que somar e tirar”*.

Mas, se ser um “mau aluno” tem seu preço, aquele a ser pago por ser “bom” também é bastante alto. Em relação a estes há uma alta expectativa quanto ao comportamento e ao rendimento.

Assim, durante uma aula, Graziele levantou-se e estava conversando com a colega da carteira ao lado da sua. A professora chamou duramente a sua atenção, dizendo que ela, que sempre fora boa aluna, estava piorando. Disse: *“nós devemos sempre melhorar e não piorar. Temos sempre que ser melhor”*.

Roberto é considerado o melhor e mais eficiente aluno da classe. Tem letra bonita, cadernos perfeitos, está sempre limpinho e é obediente. Entretanto, em uma das aulas, ele foi o último a terminar as atividades, pois passou a maioria do tempo conversando com outro aluno. A professora mostrou-se desapontada com a sua atitude e disse “*até você ficou conversando*”. Roberto retornou a sua carteira e ficou quieto até o final da aula.

Portanto, há um preço a se pagar. Ser sempre o melhor. Qualquer mudança que rompa com o esperado é motivo de desapontamento e a exigência recai mais pesadamente sobre essas crianças.

Como a relação é marcada pela falta de envolvimento e de afeição, o grito é a “arma” principal do professor para lidar com o aluno.

A escola é um local de guerra em que todos estão em combate constante: alunos e professores; professores e direção; professores, direção e pais, e também alunos e alunos.

A exclusão se dá na sala de aula e fora dela. A diferenciação, o desprezo, a falta de escuta e de envolvimento afetivo fazem com que a escola se torne um lugar sem vida e enfadonho. A sala de aula é o lugar da repetição, da dor e da angústia. O lugar da criação, do contato com o conhecimento culturalmente construído pela humanidade e passível de reconstrução é abafado. O que emerge é a repressão, a tentativa de moralização e o reforçamento do estigma e da exclusão. Como falar de aprendizagem num ambiente tão hostil e desfavorável como este? Então o que se aprende na escola?

A professora/educadora na construção diária da ação educativa – sentimentos, percepções, resistências...

Neste item analisaremos, sobretudo, o discurso das professoras, tomando como foco suas queixas e dificuldades no relacionamento com os alunos, com a instituição escolar, com as mudanças na política educacional e com os pais dos alunos, bem como a sua concepção de ensino-aprendizagem implícita em sua prática cotidiana.

A dificuldade para “controlar” os alunos, conquistar seu interesse e manter a disciplina é o que mais preocupa as professoras que passaram pela 3ª B e pela classe do reforço.

Ao final de uma aula, a professora Lúcia disse que era muito difícil trabalhar com aquela classe. Havia muitos problemas e ela não sabia o que fazer. Acreditava que já fizera de tudo e nem assim os alunos se interessavam em aprender.

A professora Edna, também ao final de uma aula, disse que não agüentava aquela classe (3ª B) “porque ela é muito nervosa”; entretanto, acreditava que, se trabalhasse bem com a classe, eles poderiam melhorar, mas ela não tinha condições para isso naquele momento.

Edna traz em sua fala o sentimento de impotência frente às adversidades encontradas no dia-a-dia escolar e o desgaste psíquico e físico dele decorrente.

A professora Catarina disse ser muito difícil manter a disciplina, principalmente quando dava “esse tipo de atividade” (trabalho em grupo e desenho); o que ela poderia fazer era chamar a atenção e tentar manter a disciplina e isso ela fazia, disse ainda que são “os psicólogos que têm o jeito para lidar com aquele tipo de aluno”.

Catarina atribui parte de sua responsabilidade a outro profissional, que no seu entender tem “o jeito” para dar jeito naqueles que não atendem aos requisitos esperados.

Muitas vezes, por não saberem como solucionar os problemas, elas buscam respostas nas crianças-alunos, nos aspectos psicológicos e na família. Aí o pesquisador-psicólogo é bombardeado de perguntas, que trazem em si o desejo de uma resposta objetiva, quase sempre aquela que confirme as suas hipóteses, necessária, possivelmente, para aliviar as angústias, incertezas e dúvidas que a prática profissional lhes impõe cotidianamente.

Ao queixar-se do desinteresse dos alunos, Catarina faz comparações entre os atuais e os de outra escola onde dava aulas. Na sua opinião, os daquela escola eram tão carentes quanto os desta escola, mas pareciam mais maduros – *“tinham mais vontade de vencer”*, *“eram mais vividos”*. Desta forma, discorda das outras professoras, que pensam que o desinteresse dos alunos seja decorrente da carência econômica. Pensa que eles precisam ser incentivados pelas famílias para que tenham maior interesse e vontade de superar as dificuldades.

A professora Isaura disse aos alunos, como se fizesse uma reflexão, que na época dela *“não tinha moleza, não”*, *“o aluno tinha que aprender o que o professor passava e não tinha essa de bagunça não, como tem hoje”*, *“agora os recreios são um horror – os alunos só sabem correr e gritar”*. Ela demonstra um sentimento nostálgico, o sonho de uma escola ideal, com alunos “perfeitos”, mas encontra o que acredita ser o oposto, ainda mais quando se depara com tantos alunos que não aprendem.

Inseridas em um contexto de angústias e dúvidas, elas apontam as famílias dos alunos também como dificultadoras da aprendizagem. E a queixa é generalizada tanto entre professores como entre a direção e a coordenação. Há um descrédito geral, que deprecia os pais e os desvaloriza.

Segundo a diretora, de todas as dificuldades encontradas por ela, na direção da escola, a pior são os alunos, por serem muito agressivos e indisciplinados. Costumeiramente chama os pais para conversar, mas tem a impressão de que eles não se importam com a situação dos filhos.

Catarina fala das dificuldades em conter os indisciplinados como Tiago e Leonardo. *“São alunos que dão medo”, “... sem nenhuma perspectiva de futuro”*. Acredita que a família precisa educar melhor os filhos, pois não cabe à escola dar a educação “de base”. Entretanto, os casos mais graves de indisciplina e agressividade devem ser resolvidos por um profissional especializado pois, segundo ela, o professor não tem “suporte” para dar conta de tais situações. O desgaste decorrente destas situações impede que ele ministre uma boa aula e prejudica os alunos que têm interesse em aprender.

Edna atribui à “família carente” e ao desinteresse dos pais os problemas dos alunos na escola. Segundo ela, os pais não têm interesse no estudo dos filhos e acabam desestimulando as crianças. *“A família é a raiz da criança”*. A falta de escolaridade e a profissão dos pais influenciam no desinteresse das crianças, uma vez que não têm perspectiva de futuro. *“Sabem que como os pais vão ser trabalhadores rurais. Então pra quê estudar?” “O mundo da escola não interessa a eles. As famílias são muito carentes, não proporciona condições de pensar diferente”*.

As causas da indisciplina e da rebeldia em sala de aula também são atribuídas ao convívio familiar atribulado e violento, “cheio de brigas”, alcoolismo, banditismo.

A angústia gerada por este convívio acaba “explodindo” na sala de aula. Cita o caso do aluno Leonardo: ele é “triste”, “*ele já disse que não quer estudar, que ele vai ser bandido mesmo. Mas também que futuro ele espera? O pai morreu, acho que matado, a mãe só bebe, os tios também...*” “*Eu tenho um aluno, na minha classe, que falta quase a semana inteira porque o pai lhe obriga e aos irmãos a pedir esmola*”.

Adepta das idéias, que se veiculam no interior da escola, de que as crianças que têm problemas escolares são provenientes de lares desestruturados, Edna se vê diante de um conflito: a própria família não é a idealizada; seu temor é que os filhos possam vir a ter problemas.

A crença nas dificuldades escolares dos alunos como consequência de uma história familiar negativa também aparece nas falas de Isaura e de Catarina. Elas acreditam que a “crise de valores” pela qual a família vem passando é uma das razões dos problemas emocionais das crianças, dificultando a aprendizagem, levando a indisciplina e o desrespeito para a sala de aula.

É para queixar-se aos pais, ou dos pais, que as reuniões¹⁶ com eles acontecem. A expectativa em relação à presença deles é sempre negativa, em especial dos pais de alunos considerados problemáticos. Assim, direção, coordenação e professoras dizem numa só voz: *os pais dos alunos que precisam nunca vêm*.

A relação estabelecida é baseada na submissão, pois se fala aos pais, mas estes não são ouvidos. A direção pede aos alunos-filhos que confiem nos professores, pede aos pais que não os depreciem frente aos filhos. Ela não confia nos pais e nem nas

¹⁶ Estes dados referem-se às reuniões de pais de que pude participar como observadora, durante esta pesquisa.

crianças, mas pede que todos eles confiem nos professores, através de um discurso ambíguo, esquecendo-se de que a confiança é uma conquista de mão dupla.

Numa atitude antiética, tanto por parte da direção como dos professores, colocam-se pais contra pais. Salientam, enfatizam: *vêm os pais daqueles que não precisam*, quando vêm os daqueles que “precisam”, reação é de hostilidade.

À reclamação da professora de que Tiago era muito indisciplinado, desinteressado e agressivo, o pai disse não saber mais o que fazer, não podia bater, não podia educar conforme acreditava ser o correto, *porque senão poderia ser preso, já tinha feito de tudo*. Diante do pedido de ajuda e da angústia que o acompanha, ele é taxado de “agressivo” e “terrível”. Não há saída: tal filho, tal pai?

A comparação do desempenho das crianças-alunos também ocorre e conseqüentemente alguns pais sentem-se mais valorizados, enquanto outros saem humilhados, cabisbaixos, não se sentem no direito de perguntar, de questionar.

A diretora chama-lhes a atenção para a participação nas reuniões e para a importância das mesmas. Salienta que vir à reunião é sinal de que se importam com os seus filhos, pois é ~~ela~~ *ela* que poderão saber se o filho está indo bem ou não na escola e saber as suas notas.

Assim, o contato da escola com os pais não é feito para dialogar – é antes um monólogo – é para cobrar, para ameaçar, para submeter. A escola-educação não é compreendida como um direito, mas como um benefício, dado, porque algumas pessoas de bom coração se dispõem a ajudar as pessoas pobres. E se é assim não há o que reivindicar, afinal a “cavalo dado não se olham os dentes”.

A fala da diretora em relação a um certo pai ilustra muito bem essa forma de pensar a educação:

Estou trancando esta porta (a de entrada para a diretoria) porque tem um pai de aluno que se acha no direito de chegar e entrar, como se a escola fosse dele. Não é porque ele tem cinco filhos aqui na escola que pode chegar assim, né?

Críticas à administração e organização da escola aparecem com frequência na fala das professoras.

Isaura reclamou que a escola não oferece material didático para ela trabalhar e não quer que usem cadernos com os alunos. As suas críticas são resultado da retirada, na sua opinião, dos recursos materiais básicos de trabalho do professor, sem que se tenha dado nenhum outro suporte que pudesse contribuir para a realização de um melhor trabalho pedagógico.

Isaura sentiu como descaso o fato de a coordenadora não ter atendido ao seu pedido de ter acesso às fichas escolares e a um parecer das professoras a respeito dos alunos que freqüentavam as aulas de reforço. Justificava o pedido por achar necessário conhecer a história escolar dos alunos e saber qual era o nível de conhecimento deles. Acreditava que assim poderia ter mais elementos para preparar as aulas do reforço – “*Eu pedi... elas não deram... então a gente vai conhecendo (os alunos) e trabalhando ao mesmo tempo*”.

Isaura ainda se irritou quando chegou na escola e ficou sabendo que a chave da sala, na qual dava aula de reforço, havia sumido. A coordenadora pediu-lhe que usasse a sala de vídeo, mas esta estava ocupada por outra professora. Isaura, demonstrando maior irritação, verbalizou que não daria aula naquele dia. A

coordenadora, tentando minimizar o problema, pediu-lhe que usasse a mesma sala (biblioteca) que Vera estava usando. Embora contrariada, ela concordou, e Vera também demonstrou insatisfação com a solução encontrada pela coordenadora.

Isso revela o descaso para com as crianças que têm dificuldades e desvela o fracasso da escola, o que também contamina a professora: para ela e suas “fracas crianças”, o que sobra é o imprevisto e o desprezo.

As intromissões no trabalho das professoras as deixam desconsertadas diante dos alunos. A intromissão é causa de mal-estar e as desautoriza. Como na ocasião em que a coordenadora pedagógica entrou na sala, sem pedir licença e pediu para que a deixassem em ordem porque depois ela seria usada para o HTPC. Foi até a estante de livros e disse asperamente que os alunos tinham “bagunçado” todos os livros. Ela “tinha passado a manhã inteira colocando-os em ordem e agora estava tudo bagunçado de novo”. As duas professoras ficaram constrangidas e disseram para deixar que depois elas arrumariam.

A direção, por sua vez, vê com olhos de menos valia algumas professoras. Assim, insinuou que talvez algumas classes fossem tão problemáticas porque elas não conseguiam manter o controle. Tidas como incompetentes, assim se sentem e, quando há algum problema na classe, recorrem à direção solicitando ajuda/apoio no que fazer, o que acaba por reforçar a crença na sua desqualificação profissional.

No exercício da profissão, elas convivem com situações que as colocam num lugar de submissão e não vêem os seus esforços reconhecidos.

Edna manifesta insatisfação com a atual direção da escola, sente-se injustiçada, pois queria trabalhar com a classe da 3ªB no início do ano. *“Esta era a classe que eu queria”*. Para ela, naquela escola, *“tudo estava errado desde o começo do ano”*.

Ela faz duras críticas à Direção e à Coordenação, vistas como autoritárias e injustas com os funcionários e professores e, ao mesmo tempo, submissas às imposições da Secretaria Municipal de Educação. Segundo ela, a direção e a coordenação não agem visando aos interesses da escola, e executam as ordens vindas da Secretaria sem ao menos avaliar se são adequadas às necessidades da escola.

Assim como os alunos, elas também sofrem um processo de desqualificação. Estabelece-se uma relação de poder, em toda a esfera escolar, em todos os seus segmentos, em que o “vigiar e punir” é o que predomina. Sobre isso, Patto (1984, p.143), afirma:

Concluir que os professores são os responsáveis pela situação do ensino não faz justiça à complexidade do problema. (...) A grande máquina burocrática que sustenta o sistema escolar aciona a verticalidade das decisões e da comunicação. Esta verdadeira cadeia hierárquica pode ser resumida nos termos em que o faz Garcia (1975, p. 70) ‘como a emissão-recepção das mensagens é unidirecional ... a dependência institucionaliza-se. Os alunos aprendem (embora isto não lhes seja dito explicitamente) que as decisões que lhes dizem respeito vêm de fora, de uma ordem superior, às vezes invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível a qualquer circunstância da vida; o que eu e meus pares pensamos e resolvemos carece de importância, pois o poder de decisão é sempre superior a mim. Os docentes, por sua vez, assim como diante dos alunos assumem o papel hegemônico, diante das autoridades escolares atuam de modo dependente, nas reuniões de pessoal e em sua relação com os diretores comportam-se, por sua vez, como alunos; o mesmo ocorrendo com os seus superiores em relação às autoridades ministeriais, de modo que todo o sistema é, do ponto de vista dos vínculos humanos, um campo onde todos mandam ou todos obedecem, alternativamente e de acordo com a ocasião, e onde portanto ninguém realmente se comunica...’

Desta forma procuram estratégias, tais como os alunos, para dar conta das frustrações daí procedentes. Estratégias que ora desqualificam os alunos e seus familiares e mesmo os seus pares, ora buscam argumentos que disfarçam erros ou enganos cometidos.

Durante o “ritual de entrada”, a professora responsável pela coordenação do mesmo, chamou, diante de todos, a atenção de duas colegas que ficaram conversando durante o transcorrer do mesmo; elas se mostraram envergonhadas e conduziram seus alunos para a classe.

Catarina, numa reunião de pais, disse que não poderia falar muito sobre os alunos porque ainda não os conhecia bem, não tinha visto as atividades realizadas com a professora Lúcia e não sabia como era o rendimento escolar de cada um deles. Esperava que ela viesse à escola para organizar os trabalhos e entregá-los aos alunos. Acreditava que na próxima reunião teria mais informações sobre eles, pois teria mais tempo para conhecê-los. Quanto ao estilo de trabalho, informou que o seu é diferente do de Lúcia, já que costuma trabalhar com projetos temáticos.

Por um lado, Catarina coloca uma nova proposta de trabalho que poderia vir a ser benéfica às crianças; por outro, deixa transparecer que a concepção de aprendizagem como processo e a construção do conhecimento enquanto algo cotidiano parecem inexistentes e impensados na escola, já que toda a produção das crianças, de quase um semestre,¹⁷ tinha sido ignorada. Como é possível conhecer os alunos se se ignora o que ele construiu anteriormente? A prática cotidiana dessa professora leva-nos a pensar que, embora ela se esforce por realizar um trabalho diferenciado, como as demais, desconsidera os alunos, além de demonstrar uma enorme dificuldade ao se deparar com o próprio erro, sinal de que acredita ser o professor, de fato, detentor do saber e, como tal, deva ser perfeito.

¹⁷ A reunião foi realizada na última semana do mês de maio.

Assim, quando deu uma prova de matemática, os alunos reclamaram várias vezes que o resultado não dava certo, mas Catarina insistiu que sim, que eram os alunos que estavam errando. A atitude gerou uma enorme polêmica na sala, os alunos teimando que o resultado não dava certo e ela teimando que sim. Enfim, após um longo tempo, ela gritou: *“fiquem quietos, vocês estão falando demais, é por isso que a professora fica louca. Eu vou resolver os problemas e depois eu falo se dá certo ou não”*. Logo em seguida, outro exercício provoca confusão, Catarina dizendo que os números não estavam muito legíveis e possivelmente eles estariam fazendo confusão, causando portanto o erro.

Após longa discussão, ela reconheceu que talvez em ambos os exercícios houvessem erros e que por isso os resultados realmente não dessem certos, mas enfatizou que aquilo não era culpa dela, pois havia copiado de outra professora e não tinha conferido. Na tentativa de se isentar, ela se compromete novamente. Num exercício posterior, nova confusão se instala assim como a teimosia por parte dos alunos e da professora. Por fim, ela reconhece o erro, mas justifica alegando ter copiado o exercício de um livro.

Situação semelhante ocorreu em outra aula: os alunos começaram a ensaiar uma música para cantarem na comemoração do Dia das Mães. Ao errar a letra da música, a professora justificou com o fato de não estar entendendo a grafia do caderno da aluna. Antes, porém, quatro alunas ensaiaram um poema que iriam recitar na mesma comemoração. Para ensiná-las a ler corretamente, pegou a folha de uma delas e começou a recitar e, ao errar uma palavra, chamou a atenção da aluna, dizendo que ela havia *contornado tudo errado as letras e, daquele jeito, não dava para entender*.

Assim, a culpa do erro ou é do próprio aluno, “que a deixa louca” e faz errado, ou é de “outra professora” ou do livro do qual copiou, nunca da própria professora.

Na tentativa de manter uma imagem intocável e de perfeição, acaba sofrendo um enorme desgaste físico e psíquico e não reconhece a esperteza das crianças, que identificam erros.

Nesse processo de desqualificação e de submissão, as professoras também se sentem lesadas quando se referem à implantação da Progressão Continuada que acreditam elas, só piorou a situação educacional. Estão assustadas e preocupadas com o grande número de alunos que ainda não estão alfabetizados, mas que freqüentam a 3ª ou a 4ª série. A fala da diretora ilustra a opinião das professoras no tocante a esse assunto:

É um crime um aluno que não sabe ler nem escrever estar na 3ª ou 4ª séries, afinal são conhecimentos a serem adquiridos até a 2ª série.

Os professores são unânimes em discordar desta política. Isaura diz que a “promoção automática” (é assim que ela chama a progressão continuada) é muito perigosa e que vai aumentar os problemas na sala de aula. Segundo ela, os alunos estão “num nível de aprendizagem muito baixo” e se pergunta: “o que eles fazem na sala de aula, se não sabem nem o aeiou?” Acredita que os professores precisam tomar alguma atitude, mas não sabe o que devem fazer. Remete-se ao aprendizado nos cursos de formação continuada dizendo que talvez a saída seja conhecer melhor os alunos e a sua história de vida,

“é preciso conhecer melhor os alunos, dialogar, incentivar, mas é muito difícil, às vezes a gente se sente incapaz, são muitos problemas que aparecem ao mesmo tempo. Só mesmo você (psicólogo) para ter paciência e enfrentar esses alunos”. “Eu fico

irritada porque de não faz nada e ainda provoca”, referindo-se a João Luís.

Edna também diz estar preocupada com esta questão. Argumenta que antes os alunos se esforçavam porque tinham medo de repetir a série, agora *“as crianças sabem que não tem cobrança e pensam ‘eu vou aprender mesmo’ e vão ficando...”* Na sua opinião é necessário maior cobrança para que eles aprendam no tempo certo. *“O tempo não volta. Na frente é pra aprender mais”*. Mas não é somente aos alunos que Edna direciona sua crítica: *“as professoras só passam textos e cópias e não se preocupam com a aprendizagem das crianças”*. Desta forma, os professores responsáveis pela escolaridade anterior das crianças estão *“deixando muito a desejar”*.

Catarina acha que a aprovação dos alunos sem que eles tenham adquirido os requisitos mínimos vai prejudicá-los e dificultar o trabalho das professoras, que terão que se haver com os que apresentarão uma heterogeneidade muito grande de dificuldades. *“Os ritmos são muito diferentes”*. É a favor de uma classe mais homogênea, o que facilitaria o trabalho do professor e colocaria juntos os alunos com nível de aprendizagem semelhante. Aprova e concorda com a proposta da direção da escola de *“passar os alunos só no papel”*, e com a possibilidade de as classes, no próximo ano, serem montadas de acordo com o nível de conhecimento e das aprendizagens já adquiridas pelos alunos, independentemente da série em que estariam.

Ao propor a existência de classes homogêneas, as professoras e a direção deixam de considerar que a diversidade e a troca de conhecimentos entre os alunos é o que contribui, em muito, para o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como para a superação de possíveis dificuldades. E mais, conforme temos observado nas escolas públicas, o argumento que justifica a existência de classes homogêneas – classes com

alunos de “nível de dificuldades semelhantes” para receber maior atenção - não se sustenta na prática, é uma farsa, pois já se provou através de vários estudos (Patto, 1987; Patto, 1996; Cruz, 1987; Souza, 1991) que isso de fato não ocorre por haver uma baixa expectativa em relação à aprendizagem desses alunos.

Embora apresentem uma visão crítica das mudanças ocorridas no sistema educacional, esta parece referir-se muito mais a uma perda de controle e de poder do que realmente uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino pois, ao defenderem a reprovação ou a permanência do aluno na série anterior, desejam um retorno a um estado de coisas que, sabemos, não é a solução. Não se trata de culpabilizar os professores pelos problemas advindos dessa política mas, como são os responsáveis diretos, *in locus*, pela aprendizagem das crianças-alunos, é necessário que se dêem conta de que são as pessoas mais aptas a buscarem soluções para o problema. Para além da queixa, faz-se necessário que busquem alternativas coletivas, que pensem e reflitam. Claro que se torna imprescindível questionar as políticas educacionais que costumeiramente são impostas, assim como reivindicar mudanças, mas acreditar que voltando ao que era estará solucionado o problema é uma ilusão que leva ao descompromisso ético com a profissão que exercem e com os sujeitos de sua ação.

Como essas professoras concebem o processo ensino-aprendizagem? Como se relacionam com o conhecimento? Como concebem a aprendizagem da leitura e da escrita? A sua prática cotidiana nos revela uma concepção de aprendizagem em que diversas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem se mesclam, num emaranhado confuso de ações. Há entretanto a predominância do modelo comportamentalista, em que a aprendizagem é resultado do treino, da repetição e da memorização, sendo a escrita mera atividade motora e a leitura decodificação dos sinais gráficos. E na classe de reforço tal modelo é mais evidente já que seu objetivo é

a alfabetização dos alunos a fim de recuperá-los e colocá-los nas condições esperadas para acompanhar a classe comum.

Isaura entregou uma folha mimeografada com a palavra *aranha* e pediu para ligarem a palavra *aranha* a outras palavras que começavam com a letra *a*. Isaura perguntou quais eram as vogais e os alunos responderam em coro: a resposta é resultado de um condicionamento pois, na hora de identificarem as letras, os alunos não sabiam qual era qual. O mesmo ocorreu quando foi pedido aos alunos que colocassem as letras do alfabeto em ordem, conforme a seqüência que estava colocada sobre a lousa. Para o aluno Cláudio, por exemplo, houve um problema, pois no alfabeto da lousa não havia a letra *Q* e ele não conseguia continuar a seqüência, pois não sabia qual era próxima letra.

Ao recortarem palavras de revista começadas com a letra *a*, a professora pediu-lhes para colá-las numa folha e escreverem na frente a palavra em letra cursiva, tomando a leitura logo em seguida. Várias palavras eram desconhecidas de forma que os alunos tiveram dificuldades em ler. A professora lia e pedia para repetirem. Ela repreendia quem soletrava pedindo que lesse direito, e eles repetiam a palavra conforme a leitura da professora.

Neste caso o aluno decodificava as letras; mas qual era o sentido disso para ele?

Desta forma, baseando-se numa abordagem mecanicista, reduz-se a leitura e a escrita a uma seqüência de habilidades, ensinadas isoladamente e em estágios sucessivos. Numa crença de que primeiro a criança-aluno deve realizar exercícios que possibilitem a fixação do alfabeto, depois de palavras com sílabas simples, e assim por diante, até que esteja apta à produção de textos. Um exemplo dessa crença se deu

quando Isaura disse que havia trazido a sua cartilha, pois percebia que “os *alunos precisavam começar do início*”, pois “*eles não têm noção nem mesmo das vogais*”.

Embora predomine essa concepção empirista, ela vem mesclada por uma perspectiva baseada no modelo construtivista. Segundo essa teoria, a criança é um ser ativo que, através de suas ações/interações, constrói o próprio conhecimento. Entretanto confunde-se teoria com método de ensino. Assim, em relação principalmente à professora Isaura, percebe-se que ela se esforça, mas insiste num método que confunde a criança, pois não considera o seu processo de aprendizagem, fazendo com que o sentimento de incapacidade tome conta dela. Assim, a despeito de um “método construtivista”, ela crê em uma forma tradicional de trabalhar, e é o que aplica.

Na prática há uma ênfase na cópia: após tomar a leitura de um texto, Isaura pediu que copiassem no caderno, em letra cursiva, pois *só assim eles iriam aprender*. Em outro momento, pediu que os alunos montassem palavras com o alfabeto móvel e a cada palavra montada por eles, ela pedia que a escrevessem na lousa. Após terminar essa atividade ela pediu para copiarem as palavras da lousa, em letra cursiva, no caderno.

As hipóteses elaboradas pelos alunos não são aproveitadas; assim, o aluno João escreveu *IO*, como *bico*, e *AEIA*, como *cadeira*, a professora disse que estava errado e que eles não sabiam coisas básicas e que aquilo era um absurdo. Disse ainda que, se quisessem aprender, deveriam prestar mais atenção e não ter preguiça de pensar.

Diferentemente do que pensa a professora: “*não sabem coisas básicas*”, este aluno apresenta uma hipótese acerca da leitura e da escrita. Segundo Emilia Ferreiro (1985), trata-se de uma hipótese silábica em que cada letra corresponde a uma sílaba,

ou seja cada letra representa uma emissão sonora. Entretanto, tal hipótese não foi considerada pela professora impedindo que o aluno criasse novas hipóteses a partir das contradições que poderiam surgir da confrontação das suas hipóteses com as hipóteses dos colegas e com o conhecimento da própria professora.

Nesta confusão, as crianças vão produzindo formas inteligentes de ensaio e erro, mas que refletem a falta de orientação pedagógica a que estão submetidos.

Assim, na escola há a ausência de um espaço que possibilite a criação de significados sobre a produção da leitura e da escrita. Entendidas como objetos meramente escolares, elas perdem a dimensão sócio-histórica que carregam consigo ao longo da história da humanidade. Textos decifratórios, cópias e ditados sem objetivos e sentidos, leitura como sonorização da escrita tornam o aprender massante. E o texto da vida que acompanham as crianças-alunos deve ser deixado lá fora, fora dos muros da escola. Dentro, na sala de aula, o santuário da aprendizagem, é necessário estar desnudo para aprender o que os livros e as cartilhas impõem.

Como a escola, via de regra, está interessada em que a criança adquira o domínio da escrita padrão, ela sonega-lhe o fluir dos sentidos que se dá pelas vias das interpretações, das leituras. E com isso a escola transforma a escrita dos alunos em sepultura na qual suas histórias, suas culturas, suas linguagens, seus desejos serão encerrados para sempre alienados de sua existência. (Oswald, 1996, p 65)

Nesse interior, lugar da aprendizagem, importa o caráter produtivo da mesma; acredita-se que quanto mais se faz, “copia”, mais se aprende.

Segundo Oswald (1996), as práticas escolares que se baseiam numa forma mecanicista de se conceber a aprendizagem “*expulsa da sala de aula o diálogo, as negociações, e alimenta relações entre professor e alunos que se pautam nas disposições de dominação e submissão*”(p.58).

Nesta ausência de diálogo, o modo de ser e fazer do aluno é considerado incorreto e impróprio, cabendo, portanto, ao professor incutir o saber e o modo de ser.

Embora, como dissemos anteriormente, essas características sejam mais evidentes na classe do reforço, elas também se fazem presentes na 3ª B. Ainda que as professoras que passaram por esta classe tenham suas especificidades quanto à forma de ensinar, o caráter da produtividade, a cópia, a aprendizagem como processo visual e mecânico, os enunciados sem sentido, a visão do professor como detentor do saber estão presentes na prática de todas elas.

Quando os alunos solicitavam explicações dos exercícios, a professora Lúcia dava as respostas ou corrigia de forma ríspida as respostas erradas dos alunos. Algumas vezes fazia as correções dos exercícios no caderno dos alunos, colocando o correto com caneta vermelha, sem contudo discutir com ele aquilo que errou, impossibilitando, inclusive, que refizesse e repensasse as hipóteses acerca daquele conhecimento, ora em construção. Os alunos demonstraram não gostar dos exercícios dizendo que não sabiam fazê-los. Ela lhes chamou a atenção dizendo que tudo o que estava dando já havia sido explicado, era só eles olharem no caderno. Expressões do tipo “se virem”, “você é que deve saber” ou nenhuma resposta à pergunta do aluno foram freqüentes nesta aula.

Rompido o diálogo, a escuta inexiste: aos poucos os alunos vão mostrando à professora Catarina o que realizaram. Quando manifestavam alguma dúvida, a professora os remetia à página das respostas e, em relação aos “maus alunos”, o descrédito era maior. Longe de ser uma mediadora, a atitude da professora reforçava a crença na sua incapacidade para a aprendizagem; assim, diante da dificuldade de Daniel para realizar uma atividade ela foi até a sua carteira e mostrou-lhe o resultado que estava na última página e disse para ele copiar já que não sabia mesmo.

A mediação solicitada pelos alunos às suas inquietações, principalmente em dias de prova, tem como resposta “*não sei, não posso dizer*”, “*Eu não posso falar se está certo, isso eu vou fazer em casa*”. A avaliação tem um caráter punitivo, quantitativo e não possibilita a construção do conhecimento. O certo é a resposta esperada, não há meio termo. Não se buscam compreender as alegações que levaram o aluno à construção de determinadas respostas e a cometer determinados erros (construtivos ou não).

A aprendizagem, na concepção das professoras, pressupõe também um padrão de organização que se pauta na beleza e na limpeza, de acordo com a visão estética do mundo adulto.

Assim, Catarina disse aos alunos que iriam pintar uma mensagem para o dia das mães, mas deviam tomar muito cuidado para não amassar e nem sujar o papel. Queria que pintassem bem bonito e colorido, sem pressa e sem preguiça. Após terminarem, ela recolheu as mensagens para evitar que amassassem e sujassem

Em outra circunstância, Catarina pediu para cada um sentar-se em sua carteira e pintar o seu desenho “bem bonito”, pois seria a capa da provinha que eles iriam fazer e que seria mostrado aos pais em reunião.

Desta forma, não se avalia a aprendizagem, mas valorizam-se os aspectos “estéticos” e a aparência satisfatória na perspectiva do professor.

Embora estejam evidentes a má qualidade da educação pública e a precariedade do ensino oferecido, em especial aos alunos da classe popular, assim como das condições opressivas a que estão submetidos os educadores, percebe-se que as professoras alimentam a crença em um aluno ideal, passível de ser modelado conforme um padrão de ensino, cujo resultado determinará a condição do aluno de

capaz ou incapaz. Mesmo fazendo críticas aos determinantes políticos institucionais, estas se esvanecem quando avaliam os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, de forma que as justificativas acabam novamente recaindo no aluno, por sua incompetência, indisciplina ou desinteresse, ou em aspectos familiares: desinteresse, pobreza ou desestruturação familiar.

... a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimento que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis (Patto, 1996, p 341).

É possível que a perda de controle, a falta de norte, a exasperação tanto com os alunos, como com os pais e com os próprios pares são resultados da situação difícil na qual os professores vivem diariamente, deparando-se com a falta tanto de apoio emocional, quanto de recursos pedagógicos. Há na escola, para os professores, assim como para os alunos, a ausência de um interlocutor para as suas angústias e seus medos. O professor sente necessidade de um interlocutor, é isso que ele procura quando se queixa dos alunos. De acordo com Kupfer (1997, p. 60), *o que está em jogo nestas queixas é o modo como os professores imaginam seu papel, e quais os discursos em torno desse papel que impedem seu exercício eficaz*. Implícita em suas queixas há uma *história de trabalho sem reconhecimento e de desorientação, sentimento de impotência e de incompetência* que precisa ver clarificada.

Acreditamos que o professor tem um papel fundamental na superação dos mecanismos produtores do fracasso escolar, principalmente se entendermos a possibilidade de superação a partir de determinantes político-pedagógicos. Sobre estes determinantes, Collares e Moyses (1992, p. 28) afirmam:

Políticos no estabelecimento de prioridades e metas para o país. Decidir, efetivar a educação como prioridade é um ato político, assim como política é a opção por um modelo de desenvolvimento econômico e social voltado à melhoria das

condições de vida da classe trabalhadora. A educação como um dos alicerces da cidadania é uma opção política...
Pedagógicos porque é no cotidiano da sala de aula que as políticas se concretizam. O fracasso escolar ocorre intrinsecamente vinculado a fatores internos da instituição escola, É um problema pedagógico por excelência e como tal só pode ser resolvido dentro da escola por profissionais da educação...

Temos consciência de que o professor está cada vez mais sendo despojado e destituído do seu saber, do seu salário, do seu prestígio e do seu poder político, submetido a uma violência que brutaliza e o reduz a condição de coisa (Silva, 1995); por isso mesmo acreditamos que mudanças urgentes e efetivas são necessárias nas suas condições de trabalho, no direito a salários dignos e na valorização da profissão. O professor precisa encontrar formas de modificar a sua prática educativa. Precisa romper com os preconceitos e estereótipos, tão presentes no dia-a-dia escolar, com referência às crianças da escola pública. Nas suas falas e práticas aparecem lacunas, indagações, dúvidas que podem ser problematizadas e refletidas possibilitando o processo de mudança, que levará necessariamente o professor (a) “*a considerar a criança como um ser histórico concreto, determinado pelo contexto das relações sociais de produção da existência humana, tal como ela mesma o é*” (Quinteiro, 2000, p.90).

2.1.3 ESPERANÇAS DE CONSTRUIR UMA OUTRA HISTÓRIA: AS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO FILHO-ALUNO.

Ao trazermos à cena os pensamentos, sentimentos e relatos das famílias sobre a trajetória escolar de seus filhos, achamos necessário contextualizar o lugar social que elas ocupam. São situadas em um determinado lugar social e histórico que as falas vão sendo produzidas, perpassadas pelos diversos discursos que circulam na sociedade, permitindo a construção de representações, impressões acerca da escola e dos demais atores escolares e de seu próprio filho enquanto aluno.

As famílias de Paula, João Luis e Eduardo estão inseridas dentro da significativa parcela da população brasileira que é sujeitada à precariedade de condições financeiras, destituídas dos direitos básicos e às péssimas condições de trabalho.

A família de João Luís é composta por 4 (quatro) membros: Cristina - a mãe, o padrasto e a irmã Tânia, de 7 anos. Cristina trabalha como doméstica na casa de uma professora recebendo um salário mínimo pelo trabalho e seu marido trabalha na lavoura de cana-de-açúcar. Embora o trabalho de ambos seja bastante pesado e ocupe grande parte de seu dia, financeiramente o dinheiro recebido mal dá para o sustento da família. Cristina fala dessas dificuldades e de como precisa driblá-las para manter as contas em dia e não deixar as crianças passarem necessidades. E para isso é obrigada a abrir mão de satisfazer os seus próprios desejos e os do marido.

Apesar de precária, a situação da família de João Luís ainda é a melhor, se comparada à de Paula e à de Eduardo. No caso dessas duas famílias o desemprego vem agravar a situação.

A família de Paula é composta por 09 (nove) pessoas: Elaine, a mãe, que se encontra desempregada; o pai, trabalhador rural, e mais seis irmãos. A irmã mais velha, de 18 anos, trabalha de doméstica recebendo meio salário mínimo e o irmão, de 16 anos, às vezes faz algum trabalho avulso (pedreiro, servente, corte de cana). Para ajudar no sustento, a família conta com a doação mensal de uma cesta básica por parte de uma entidade do município.

A família de Eduardo é composta por 05 pessoas (Maria, a mãe; o pai e dois irmãos). Maria ficou desempregada após o nascimento do terceiro filho, que hoje está com 08 meses, e por não ter conseguido vaga na creche. O pai está atualmente desempregado, mas faz alguns trabalhos avulsos de pedreiro. O irmão de 05 anos

freqüenta a pré-escola, nesta mesma escola. Para manter o sustento, a família conta com a ajuda dos avós.

As famílias são amparadas por parentes ou entidades assistenciais na doação de gêneros alimentícios ou roupas para as crianças.

As duras condições de vida fazem Cristina nos falar do “peso do fardo da vida”, revelando as suas angústias e a fadiga resultante de uma vida miserável, que a impede de vislumbrar um futuro melhor. Em nossa conversa, ela nos revela que o trabalho é para si sinônimo de angústia e cansaço, e a dupla jornada de trabalho, a que a maioria das mulheres está inserida, faz o desgaste ser ainda maior. “A vida é um fardo” que se torna mais pesado diante das limitações financeiras, resultado de uma situação social e trabalhista injusta e opressora e dos problemas com a educação dos filhos.

Nas suas falas as mães nos revelam a consciência do desrespeito e da situação social injusta a que estão submetidas, da desqualificação profissional que dificulta a obtenção de um emprego fixo e bem remunerado, da falta de cuidado para com as pessoas das camadas populares. Elas nos falam da educação oferecida aos “pobres” como uma educação pobre. A escola pública é sentida como pobre na sua existência para os pobres.

“... ele diz que pobre não tem condições de dar estudo pra filho. E se for pensar assim mesmo não tem mesmo. É um estudo fraco. Eu tenho o meu... esse Clóvis, menina, ele tá na sexta série... você precisa de ver... A Paula sabe mais que ele... que entrou praticamente esses tempos agora, o moleque não sabe nada, nada, nada. Eu vou na escola saber porque... a letra dele, não sei,

ninguém entende, só ele mesmo é uma coisa incrível sabe? Não sei como pode... ele era pra voltá no primeiro ano de novo...”

É dentro deste contexto quase sempre de opressão, sofrimento e insegurança que as mães vão falar sobre seus filhos, sobre a sua história de vida e trajetória escolar, sem deixar de mencionar as suas próprias decepções, sonhos e esperanças relacionados a sua própria história de vida e trajetória escolar.

Para que serve a escola? Qual significado tem o estudo? São questões sobre as quais elas vão falar de forma genérica. A escola não tem uma função prática para as ações do dia-a-dia, a sua importância está no que poderá proporcionar no futuro, ou seja, como possibilidade de se conseguir tudo “melhor” – necessária para se ter “uma vida melhor” – “a ascensão social” ou estabilidade no trabalho. O “estudo” é compreendido de forma semelhante, cujo valor está em que “sem ele a pessoa é nada”, “o estudo é tudo”, “é o futuro inteiro”.

Deixam transparecer que, devido à pouca escolaridade, são desvalorizados socialmente, pois às pessoas “sem estudo” a sociedade reserva o lugar de desclassificados ou de menos capazes. O sentimento de desvalorização é reforçado pela própria história de vida, marcada por muitos percalços, principalmente no trabalho, por causa da falta do “estudo”. Sentindo na pele os efeitos dessa desvalorização, desejam que o futuro dos filhos seja diferente.

“Eu acho que (o estudo) é tudo né? Acho que o futuro inteiro é o estudo, porque se não tiver estudo não tem jeito, né? Ainda mais hoje ainda, né? A gente quer arrumar emprego e tá difícil, né? É muito sacrificado... Se tivesse um estudo as coisas eram bem mais fáceis. ... Ah... Porque se tivesse um estudo... poderia pegar um serviço melhor... que nem o meu marido mesmo, ele sabe bastante

*coisa mas pelo estudo dele numa firma ele não pode pegar, né?
Porque todo mudo pede a oitava série, né? Então dificulta, né?”
(Maria)*

*“Pra mim (o estudo) significa bastante coisa... significa tudo,
né? Porque qualquer coisinha que vai fazer aí tem que... mostrar
diploma... significa bastante...” (Elaine).*

Os pais colocam suas expectativas e os sonhos que não puderam realizar nos filhos, visualizam os percalços que tiveram no próprio processo de escolarização como uma trajetória de fracasso. Se o seu “fracasso” – a vida na pobreza, a falta de trabalho... – é a causa do sofrimento de toda a família, então a mudança está na possibilidade de a história dos filhos serem diferentes. É preciso então que os filhos-alunos superem todas as dificuldades para atingir o tão almejado sonho de um futuro melhor, que eles, os pais, não puderam realizar. Mas o problema é que as crianças os decepcionam, pois não agem conforme o esperado. Assim, o fracasso que vivenciaram acabam vendo se repetir nos filhos.

Quando eu entrei na escola eu morava no sítio, então quando eu entrei na escola eu já tinha 10 anos, então eu fiz a primeira série com 10 anos, a segunda com 11 anos e fiz 15 dias na terceira série e saí com 12 anos, porque era muito difícil... Era muita dificuldade para estudar... Parece que era mais complicado. Aí eu mudei para a cidade... As mães de antigamente era diferente das de agora... Aí foi aí que eu estudei só até a 3ª série. (Cristina)

Foi difícil pra mim na escola, porque eu não aprendia fácil... eu não aprendia porque tomava remédio, né? Essa foi a dificuldade. O primeiro ano eu repeti. Daí o segundo ano já foi

mais melhor, mas depois ficou ruim de novo, porque eu fui morar no sítio... perdemos muitos anos de escola ... um ano tava aqui já saía ... já entrava na escola em outro ano ... foi por isso mais que a gente não estudou tanto ... então por causa do lugar ficava mais difícil ... Então a 4ª. série mesmo eu fiz mobral ... aí eu fiz a 4ª. série e não deu pra continuar mais. (Maria)

Pra mim?! Nossa faz, tanto tempo...Ah. Pra mim não foi difícil estudar não, só que... que tive que parar cedo... porque também casei cedo, né? Casei com 17 anos e então já veio... já veio a filharada... tive que parar cedo também. (Elaine)

Elaine fala com pesar da trajetória escolar da filha mais velha, que sente como uma repetição da sua própria história.

Estudou, mas também parou cedo... de estudar. Agora eu fico com dó dela, principalmente essa que tá casada, né, porque teve que parar de estudar para trabalhar cedo ... e agora perdeu a vontade de estudar. Ela estudou até a quinta... parou cedo. A outra também desanimou também... um pouquinho também porque tinha que trabalhar. Ela achava que ficava muito pesado chegar em casa, tomar um banho e ir pra escola... ela desanimou”.

Se o discurso preponderante traz a crença de que o estudo (a escolaridade formal) é necessário enquanto instrumento de equalização social – de posse do qual os mais pobres terão acesso ao mundo dos bens de consumo, dos direitos sociais e do trabalho reconhecido e qualificado –, um outro discurso, menos freqüente, vai se fazer presente quando Elaine revela a posição do marido em relação ao estudo para os pobres.

Ele ... vou ser sincera, ele não dá valor pra estudo, não. ... às vezes eu fico falando assim pros meninos ... ir pra escola. Ele fala: ah, escola não dá nada não, tem gente aí oh que é estudada, tem não sei quantos anos de escola aí e tá carpindo, trabalhando na roça, moça aí que diz ser estudada e tá lavando banheiro, não adianta nada não, aprendeu fazer o nome tá bom. Se aprendeu fazer o nome e ler uma plaquinha está ótimo, então quer dizer que se ele tivesse aprendido só isso pra ele tava bom. Ele só conseguiu fazer o nome, mas com os colegas”.

A frustração, diante das dificuldades dos filhos na escola, leva as famílias a procurarem explicações nas próprias crianças. Algumas vezes as explicações são de natureza médica: “doenças de cabeça”, “fraqueza”, “não enxergar bem”. Outras vezes, buscam explicações na falta de interesse dos filhos no estudo. A falta de interesse do aluno é atribuída a ele próprio, às suas próprias características. Os pais introjetam a culpa pelo fracasso do filho e este é naturalizado como se fosse uma doença ou um problema próprio do caráter da criança.

Cristina preocupa-se com a possibilidade de que João Luís tenha alguma doença de cabeça; por isso já fez dois eletroencefalogramas, mas “não deu nada”, o que a deixa sem entender o que se passa com ele. Para seu desespero, a filha, Tânia, boa aluna, é quem possui o problema “de nervoso”. Então Cristina se pergunta, e me pergunta, o que há com João Luís? E nesse aspecto os seus medos vão sendo expressos quando vai buscar outras explicações como a falta de interesse ou “esquecimento”.

“*Ele é uma criança esquecida...*” Esquecida para as coisas que ele não quer fazer mas, quando é de seu interesse, é diferente.

Os pais sentem-se inferiorizados por seus filhos não se enquadrarem nos padrões determinados pela escola, e acabam se sentindo como os grandes responsáveis pelo mau rendimento dos filhos.

Ele não pega um livro na mão pra ler e nem um caderno pra treinar escrever, em compensação a menina não tira o caderno ou um livro da mão. Do jeito que ele chega, joga a bolsa em cima da cama e lá mesmo fica. Só vai pegar no outro dia de manhã, pra ir para a escola. Vira e mexe eu tenho que estar olhando.

Sobre a relação da criança com a escola e a aprendizagem, Cristina nos relata que desde o início da escolarização João Luís estabeleceu uma relação aversiva com a escola.

Os primeiros dias que ele entrou na creche ele não queria ficar, porque ele acha ruim ficar, porque era difícil para ele... ele chorava, queria vir embora ... ele chegou até a chutar a professora, teve um dia que eu pedi para ela segurar ele, aí ela me disse: “eu não vou segurar esse menino não, ele me chuta, ele me morde”. Então às vezes eu saía de lá nervosa de ver ele chorando, desesperado. Ele gritava, falava que queria a mãe, que queria vir embora, que ele não gostava de ficar lá. Mas eu precisava trabalhar e acabava deixando. Aí diz que passava uma meia hora ele parava de chorar, aí ia brincar com os meninos, com as criancinhas pequenas, acho que eles conversavam, agradavam ... ele ficava. Mas não gostou de ficar.

Desde quando ele foi pra escolinha mesmo, acho que ele nunca gostou de ir mesmo. Ia por ir, depois se acostumou, viu que não tinha jeito de chorar e eu largar, porque eu largava do mesmo jeito, então acho que ele acostumou com aquilo lá, mas ele não gostava. Nunca foi de chegar em mim e falar “Mãe tá na hora de ir para a escola”. Até hoje é assim. O dia que ele pergunta: ‘é mãe, hoje não tem aula, mãe?’ Se eu falar que não tem, ele fala: “oba!” Então quer dizer que ele não tem interesse no estudo mesmo”.

A relação de aversão vai se propagando ao longo da vida escolar de João Luís. Provocando reações frente às dificuldades e às atitudes aversivas da própria escola no trato com ele. Relação/reações que afligem Cristina, uma vez que não encontra uma alternativa para a resolução do problema.

Lá... Onde ele estudava vinha bilhete direto que ele não estudava, que ele não fazia nada, que ele picava borracha, picava folha de caderno e tacava nos outros, aqui ele faz a mesma coisa...

A dificuldade dele... É não querer fazer mesmo. Ele fala que não sabe escrever, não sabe fazer. Aí eu falo pra ele que ele está na escola para aprender, mas ele não quer saber... fala que não sabe fazer o que a professora põe na lousa ... que a professora escreve rápido... que a professora ... às vezes ele está escrevendo e a professora apaga...

... ele não sabe. ... ele já chegou a chorar e falar pra mim que ele tem vontade de aprender. Ele já chegou a chorar e falar: eu não sei o que que acontece comigo ... eu tenho vontade de aprender ... mas eu não sei fazer. Eu falo: mas você tem que se esforçar e fazer, né?.

Escrever pelo menos e tentar ler ... “mais eu não consigo, não sei o quê”. Aí eu começo a falar em Deus para ele, pra ele pedir a Deus, pra abençoar ele, ajudar ele fazer a lição, né? Pedir pro anjo da guarda... Ele fala: eu peço mas ele não me ajuda...

A gente tem que se esforçar, a gente vai pedir para ajudar, mas não é questão que vai vim fazer para ele. Ele vai ter que fazer. A gente mesmo que tem que fazer. Então às vezes eu acho que ele tem dificuldade para aprender mesmo. Portanto, vencer os obstáculos demanda um esforço da própria criança e de seu interesse.

Na primeira série ele não fazia nada. Na segunda série também não. E agora na terceira ele tá fazendo porque a Catarina está empurrando. E tem ajuda também ... a outra... duas vezes por semana, o reforço. Então tá ajudando muito ele. Ele já até aprendeu ler um pouquinho... ele não quer... ele já falou pra mim que não gosta de estudar e não vai estudar, ele teima comigo: mãe eu não gosto de estudar, o quê que a senhora vai fazer... eu não quero estudar e não vou estudar. Então é isso que eu quero colocar na cabeça dele... que não é assim... Não é assim, você tem que estudar... Como é que você vai crescer?

Referindo-se à relação com as professoras, ela vê João Luís como o único responsável pelos conflitos de sala de aula.

Ele fala que elas eram ruins. Geralmente eu falo que o aluno sendo ruim a professora também é ruim, não é? Mas elas eram rígidas com ele ... bem rígida com ele ... só essa agora da segunda

série que não... a Olanda... ela deixou ele de mão ... passou o ano inteiro ele não fez nada ... ela também falou assim: ele não mexia com ninguém dentro da classe também então ela deixou ele correr o ano inteiro sem fazer nada. A Catarina já dá uma dura pra ele fazer... mas as outras professoras foi indo, foi indo, que elas desistiram ... elas não agüentavam mais. Elas falavam que tinham mais alunos pra cuidar... não podia ficar só em cima dele... Que elas queriam o bem dele, mas ele não queria, fazer o quê?

... os cadernos dele é como eu falo pra você é mais bilhete da professora do que lição dele e tem a letra bonita... quando ele quer. Tem caderno que ele escrevia em casa, que eu fazia ele escrever, tinha a letra super bonita ... mas quando quer. Ele fala assim: a senhora pensa que eu não sei... eu sei tudo, eu não faço porque eu não quero. Daí que eu fico com raiva dele... Eu sei tudo, eu não faço porque não quero... onde já se viu falar isso?: “eu sei tudo e não faço porque não quero”. Mas que um pouco é que ele quer se convencer. Acho que ele pensa: “eu falando que sei tudo minha mãe vai parar de pegar no meu pé”. Mais eu não paro de pegar no pé dele nunca.

Ele às vezes conta alguma coisa que acontece na escola. Livros que eles lêem. As coisas que você faz, as coisas que as outras professoras fazem com eles, ele conta... mas você nunca vê ele com um livro na mão. Só se você passar tarefa pra ele e mandar bilhete pra mim. Pra mim falar pra ele você tem que fazer isso aqui que a professora mandou, daí ele faz, meio na marra, mas faz. Se você ver aquele menino com um livro na mão, ssó se for para brincar.

Se Cristina centra seu relato nas relações negativas e aversivas e no desinteresse de João Luís, Maria vai falar das primeiras relações de Eduardo com a escola como positivas, pelo interesse e vontade do filho, mas o que a inquieta e não compreende são os motivos das dificuldades de aprendizagem do filho.

Ah... As professoras falava que ele era muito quieto né? ... Mas... ele brincava e tudo mais... Ele sempre foi doido pela escola...

Ele sempre... nunca chorou pra vim pra escola ... ele sempre gostou de vim pra escola, mas... é... Eu acho que ele sempre gostou mesmo de vim pra escola.

Ah... As professoras sempre falam... que ele é assim excelente na parte... do comportamento, né... nunca nenhuma... nunca falou pra mim que ele... assim tem criança que responde essas coisas... o comportamento dele é excelente.

Quando ele tem dificuldade... pede para mim ajudar e se eu mando ele fazer ele chora... Sempre... sempre foi assim. Desde que eu ponhei ele na escola sempre... Desde o jardim que as professoras falavam que ele tinha dificuldade ... pra pintar...

Eu não sei porque ele é tão fraco assim. Às vezes eu pergunto pra ele se ele enxerga bem, porque muitas vezes pode ser, né? Das vistas, né. Ele fala: “às vezes, ó mãe, eu olho na lousa e fica embaçado, né?” Mas eu ponho ele pra ler... tanto que... tá certo que ele olha assim (expressão de aproximar o papel aos olhos), oh,

pra ler, mas tem hora que eu observo ele e ele olha as coisas ele lê... que dizer que não pode ser, né?

O medo manifesto por Maria é de que as dificuldades de Eduardo sejam causadas por problemas emocionais, resultantes de sua falha como mãe.

Assim eu achei que talvez poderia se algum problema... assim... emocional. Porque... como é que se diz... eu faço o possível para ele... eu sempre converso com ele, eu e meu marido, a gente fala para ele nunca ter medo de contar nada pra gente, né? ... Pra qualquer problema que ele tiver ele vem contar, não precisa ter medo, né? Mas... talvez ele possa ainda ter medo, às vezes né? Alguma coisa pode... pode estar diferente... talvez a gente não perceba e os outros percebam, né? Então muitas vezes é isso, né? Então é isso que eu pensei, né? ... Dizer que tem alguma coisa que a gente não tá sabendo, não tá observando direito”.

Segundo Elaine, o gostar/não gostar, freqüentar/se ausentar é o que constitui a relação de Paula com a escola. Justifica o seu “matar aula” para freqüentar o “Frei¹⁸”, por lá ser um lugar em que o lúdico está mais presente.

Bem ela tinha vontade de vir pra escola... e até hoje... ah tem algum dia que dá na cabeça dela, ela mata aula, ela mata mesmo. Inventa uma desculpa que a escola tava fechada... mas a maioria das vezes ela gosta de vir, sim. O problema dela é que ela é lerdinha... sabe aquele tipo de gente sossegada? Acho que ela é muito sossegada (ri).

¹⁸ Entidade Assistencial que atende a crianças provenientes de famílias de baixa renda.

A professora... Fala que ela é muito quieta né? Que ela é quieta a Edna, ele falou que ela é boazinha, quietinha. Ela falou que ela precisava conversar mais, que ela precisava falar mais por causa de ser quietinha...

Ao contrário de João Luís, a dificuldade de Paula está em se isolar e não conseguir se expor. Por isso, Paula leva para casa muitas de suas dúvidas, que deveriam ser resolvidas na sala de aula, e é aos pais que vai pedir ajuda.

...ela chegou lá com umas perguntas. A professora falou assim se não conseguir pede pro pai e pra mãe. Falei: Paula, como é que eu vou te ensinar se nem eu sei isso aí. Ela falou: ah, mãe, a mãe também não sabe? Mas não sei mesmo, não sei. Eu olho mas falo: eu não entendo isso aqui, tem que perguntar, pergunta para as outras meninas se já fizeram isso aí e volta e fala pra professora, não tenha vergonha não de falar com a professora: “A minha mãe não sabe e meu pai também não sabe”. Então tem coisa que passa pra ela que ela tem dificuldade, sim.

Neste caso, os pais acabam se sentindo e sendo vistos pelos filhos como incapazes por não saberem os conteúdos ensinados pela escola aos seus filhos.

Ela fica brava porque ela quer trazer o caderno sempre com tudo que a professora perguntar. Perguntou lá quem é o presidente do Japão, da África, ela tem que saber. E a gente tem que saber para colocar. Mas eu não sei, ué? Ela fica brava: ‘mas também você não sabe nada’. (Elaine)

O estabelecimento de um vínculo negativo entre a escola e a criança pode provocar nas crianças reações de pavor e temor em se expor por medo de errar e ser humilhada...

Ah, ela tem tudo isso (interesse)... mas ela tem medo. 'ah, mãe... igual... quando a gente passa de ano as coisas ficam mais difíceis e se eu não souber fazer'. Ela tem esse medo. Eu falo: 'mas você está na escola é pra aprender, a professora tá lá para ensinar e não adianta, muita coisa não adianta trazer para casa pra mim fazer para você que você vai voltar com o caderno em branco'. Igual... tem muitas vezes que ela volta com o caderno sem resposta, tem medo de mostrar pra professora e a professora xingar. Nossa, ela tem medo de passar vergonha, sabe, no meio dos outros e ser chamada a atenção. ... Ela tinha pavor dessa professora, era muito brava. Isso na primeira série, ela falava: mãe, a professora é muito brava, não sei o quê, com aquele medo. Ah, não sei não. Não sei porque ela tem medo de perguntar, não. Acho que ela tem medo de perguntar para a professora aí, medo da professora xingar ela. Acho que é isso. Timidez.

As mães nos chama a atenção para a profecia auto-realizadora, ou seja, o olhar da professora sobre o aluno pode construir e determinar a sua trajetória escolar positiva ou negativa. Sobre seus filhos recaem olhares negativos; assim, elas (professoras) “vão empurrando” os alunos ou então “deixando eles de mão”.

Eu acho que ele não teve muita sorte com professor, não. A professora... acho que deixava ele pra trás porque... tanto que quando ele tava quase terminando... tava no meio do ano, do segundo ano ele não sabia nem o aeiou ainda, né? Não tem

condições, né? Sei lá... eu estudei ... eu vi, né. Eu tive as minhas dificuldades na escola também, acho que não tem como, né? Então, a professora falava que ele... não conseguia ir pra frente... não sei o quê... acho que ela deixava ele pra trás... não é possível, né? No segundo ano também. Tanto que a professora até falou pra mim... ela falou pra mim assim: “ah, eu tenho outros alunos, né? não tem jeito d’eu ficar só em cima dele, não sei o quê”. Eu acho então que ela fazia a mesma coisa. (Maria)

Sobre esta condição sofrida pela criança na escola, Patto (1987, p.57) afirma:

Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem-sucedida, isso pode acabar acontecendo porque o professor tende a trabalhar e a lidar com a criança (que julga incapaz de aprender) de forma que não permitem que ela aprenda ou que dificultam a aprendizagem. A expectativa comum na rede de que crianças das classes trabalhadoras fracassem na escola certamente é um dos determinantes desse fracasso.

A preocupação da família com o rendimento escolar do filho é revelada por Maria em uma triste situação, carregada de desentendimentos, esforços e fracassos.

Ele era muito fraco... ele era mesmo... tanto que o ano passado eu paguei pra uma colega minha que é professora... eu conversei com ela... falei que ele não sabia nem o aeiou, ela não acreditou em mim, porque ele tava no segundo ano e não sabia nem o aeiou ainda. Aí, ela falou assim: oh, Maria, se você quiser eu dou aula pra ele, eu cobro baratinho de você. Ela cobrou 15 reais por mês e dava aula uma hora por dia, todo dia, aí ele melhorou, foi até bem, mas depois eu tive que sair (do trabalho) porque fiquei esperando ele (bebê), não deu pra trabalhar mais, aí não teve jeito mais pra pagar, então... Ele teve que sair, estudou três meses...

Melhorou bem! Mas depois parou. Aí voltou à escola de novo e aprendeu só aquilo que ele aprendeu mesmo. Não teve jeito e eu acho que a professora... a professora se ofendeu com isso.

O mundo da escola poderia ser diferente, pois “o carinho do professor pode mudar o aluno”; assim, Cristina crê na importância de um vínculo afetivo entre professor e aluno para facilitar a aprendizagem e pensa em outras saídas que poderiam ter ocorrido e beneficiado seu filho.

Às vezes, eu fico pensando comigo... às vezes, se fosse a Márcia, que era professora dele, hoje acho que ele tinha mudado, sabe? Por causa do carinho que ela tem por ele... ele também, né? Então talvez ele tinha mudado... Mas é difícil, viu? O aluno a gente não pode também passar muito a mão na cabeça... porque se passar passa por cima da gente...

Trocar (de professor) eu acho que é válido quando a criança não tá se dando bem, acho que tem que trocar, sim. Porque... é o mesmo que a gente vai ficar trabalhando... a gente vai trabalhar numa casa que a gente não se dá bem com a patroa, você não vai conseguir trabalhar direito. Acho que é mesmo assim na escola, ainda mais escola que você tem que gostar da professora, gostar e a professora gostar da gente porque senão não dá certo, senão não tem respeito. Mas ficar trocando não é bom não, só se for num caso assim quem precisar mesmo. (Elaine)

Ambas chamam a atenção para a importância do gostar recíproco, do carinho e da confiança que devem constituir a relação professor-aluno, podendo facilitar o

processo ensino-aprendizagem. Entretanto, o que se cultiva na escola é o medo e a insegurança, como exemplificou Elaine ao se referir aos medos de Paula.

Costumeiramente os pais são chamados de negligentes e omissos em relação à educação dos filhos. Mas, se as atitudes tomadas por eles para solucionar algum problema não corresponderem às expectativas da escola, correm o risco de serem retaliados, como ocorreu com Eduardo. Assim, são privados até mesmo do direito de reivindicação: aos que ousam resta a punição - sanção pública que humilha crianças e adultos.

Ela se ofendeu. Tanto que ele chegava em casa e reclamava pra mim que... que a professora muitas vezes assim... teve uma época que ele tava sem lápis de cor... não tinha recebido ainda... ele foi emprestar lápis de cor, diz que a professora não deixou... porque disse que já que eu pagava aula particular podia comprar lápis de cor pra ele. Então ela... quer dizer que isso aí ofende a criança... como é que a criança fica? E as crianças falavam pra ele a mesma coisa ...a minha colega veio aqui perguntar... se ela podia fazer um ... passar as coisas assim pra ela... o que ele tinha de dificuldade, pra poder reforçar ele, né? Ela não quis, ela se ofendeu. Nossa, a minha colega chegou em casa chateada com o que aconteceu... diz que ela tinha falado coisas pra ela aqui... Eu acho que não é certo isso, né? Eu acho que eu tinha que ver o que era melhor pro meu filho, né? E ela achou que não tava certo... e acho que ela deixou ele mais pra trás ainda... aí que ela... tanto fazia, dava pra ver que tanto fazia se ele vinha na escola ou se não vinha...

“Ensina-se” para uma significativa parcela da população, que faz uso dos serviços públicos de educação e saúde, através da desvalorização de seu discurso e de suas ações, a sua incompetência para o questionamento e para a participação na solução dos problemas que a afligem.

As famílias são pressionadas a contribuir com a educação dos filhos no que se refere aos conteúdos escolares; entretanto, sentem isso como um sacrifício já que a própria condição escolar não dá subsídios para atender essa demanda. Impotentes, vão se convencendo ainda mais de que o fracasso do filho, na escola, é sua culpa. A família acaba por assumir a culpa por sua exclusão, isentando a escola das suas responsabilidades sociais e educativas.

A professora fala ... ele é muito educado, tem uma educação enorme, não responde, a gente pode falar com ele, ele não é uma criança de xingar e nem responder. Depois, esse ano... agora que ele começou a responder à professora dele. Eu acho que é através do comportamento dos outros, que tem moleque que faz isso... Que ele começou a fazer. Porque ele não imita o que você faz de bem, mas o que você faz de mal ele gosta de imitar. É a mesma coisa de você conversar uma coisa aqui e dizer João Luís você vai para lá porque você não pode escutar, ele dá um jeitinho. Ele deita no chão, ele vem se rastejando, ele esconde atrás da porta... pra escutar... Sabe... Mas se você fala que é para escutar aí ele sai de perto, porque ele não tem interesse no que você quer... entendeu? Coisa que não deve ele gosta de escutar.

Buscando razões para a mudança de comportamento de João Luís, acaba por encontrá-la nas más companhias. Pensa que as alterações de comportamento foram influenciadas pelas amizades com os alunos “terríveis”, como Leonardo, cuja família

“é problemática”, “bandidos”. Reitera, portanto, o discurso veiculado no interior da escola de que as famílias “desestruturadas” são as culpadas pelos problemas disciplinares dos seus filhos-alunos.

Diante do fracasso do filho, a mãe se sente humilhada e convence-se de que não tem o direito de reclamar ou pedir explicações acerca da violência sofrida pelo filho na escola. A escola, por sua vez, não se sensibiliza frente aos problemas da criança já que a sua condição de aluno “terrível” e “indisciplinado” já está consolidada.

E até na parte de briga na escola elas não ligavam mais. Uma vez ele chegou com o pé inchado... eu fui buscar ele, o pé dele estava roxo... o menino derrubou ele de cima da escada na hora do recreio, ele ficou lá até na hora de vir embora... Daí eu fui de manhã cedo na escola... eu conversei com a professora, ela ficou até sem graça. Ela falou: “aí, desculpa, porque eu devia ter olhado, mas nem a botina dele eu tirei”. Noutro dia eles deram um murro, dentro da classe, no olho dele, roxeou inteiro. Eu fui falar outro dia com a professora, ela falou: “bem feito pra ele, ele tava provocando o moleque, eu mandei bater”. Eu não tinha voz ativa... A única coisa que eu fazia era chorar... Porque eu via o meu filho machucado e não podia falar nada. É a mesma coisa que acontece aqui, se acontece aqui e a professora fala: “eu não tenho culpa se ele provoca...” que voz ativa que você tem? Você vai ficar mais chateada ainda. Agora, como é que eu ia falar se a professora vinha e jogava tudo em cima de mim, falava que ele era isso, que ele era aquilo, né? Então doía em mim. Mas eu tinha que passar por tudo aquilo por cima e deixar correr, a única coisa é pedir pra Deus ajudar ele... Elas eram umas professoras boas, mas é ele que

não sabia lidar com elas, então elas perdiam a paciência... Elas que perdiam a paciência com ele.

A humilhação toma-se mais intensa quando tem que partilhar com os outros pais as suas decepções pelo fato de o filho “não fazer nada”.

Na primeira série... Ele falava que a professora era chata que ele não gostava da professora... Daí nós mudou de professora... Colocou em outra que ele falou que era boa... Uns três dias ele fez a lição... Daí ele já não queria mais ir com aquela professora... Aí eu fui até conversar com a diretora... A diretora chegou a brigar comigo... Falou que a escola não era circo pra tá fazendo palhaçada... Eu falei: “não, mas ele não quer ficar mais na classe, eu não sei mais o que faço, né?” Até cheguei a parar no médico por causa disso.

Mas não fazia, não adiantava... Eu guardei, até pouco tempo eu tinha o caderno dele... Eu tinha o caderno inteiro, do ano inteiro dele... chegava o final do ano... prova, então lá as provas eles davam um papelzinho assim (sinal de pequeno) colado... era primeira série, né? E fazia no caderno. Um papel assim tudo grampeado num tinha uma linha... Tinha papel que não tinha nem a data feita... As mães pegavam o papel tudo contente e outras triste porque fazia pouco, outras reclamavam porque a letra da criança era feia... eu falava: gente, eu não tenho nada... meu filho não faz nada... falei, eu pego as provas dele e não tem nada feito... falei: afinal de contas, ele nem faz prova”.

A respeito do sofrimento e da humilhação sofrida pelos indivíduos das classes populares, decorrentes da sua condição social, Gonçalves Filho (1999, in: Patto, 2000, p.202) afirma:

A humilhação social conhece, em seu mecanismo, determinações econômicas e inconscientes. Devemos propô-la como uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes. Como tal trata de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação, em sua voz, e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e em seu bairro.

Apesar de todas as dificuldades, dos medos e das angústias quanto ao presente dos filhos, elas crêem num futuro diferente. Mas esse futuro vai depender de mudanças nas características da própria criança e dos seus próprios esforços.

Na esperança de que João Luís possa melhorar, Cristina se empenha e pede para a pessoa com quem trabalha – que é professora – para lhe dar aulas de reforço durante as férias.

Eu acho que ele já está lendo um pouco, às vezes ele pega as coisas pra ler. Ele já começou a ler. Eu falo pra ele: o duro é você começar a aprender. Porque não tem coisa melhor do que você pegar um livro e sentar e ler e saber o que está escrito nele. Agora o duro é quando você pega um livro e fala: ó fulano o quê que está escrito aqui, o que será que significa isso, é difícil, né? Porque eu tinha 10 anos quando eu comecei a estudar... Eu pegava o caderno, olhava e não sabia nada e depois que eu aprendi eu fiquei super contente de saber ler, saber escrever... E é o que eu queria dele... que ele fizesse isso... Usasse a cabeça e falasse: “não, eu tenho que aprender”. Eu falo que se você aprendeu uma vez vai se interessando. Eu penso comigo que vai se interessando... Aí pega

um livro de historinha já vai gostar de ler, né? Aí vai abrir a mente mais pra ler... Eu acho que eu queria que ele fizesse isso...

(Cristina)

Ao avaliar a história de vida de João Luís e as mudanças que já ocorreram em seus comportamentos inadequados, acredita que ele possa mudar em relação ao interesse pela escola. Ela tem a esperança de que o filho “vai endireitar” e tornar-se um homem de sucesso.

Antes João Luís pegava dinheiro escondido, agora ele mudou. Ele pede dinheiro, mas mexer ele não mexe mais, não. Por isso que eu falo: ele tem a possibilidade de voltar, dele ser uma criança assim que ele vai endireitar, que ele vai melhorar na escola por causa que ele mudou... Eu acho que eu luto muito com ele assim, às vezes brigo, às vezes converso, às vezes aconselho, chamo a atenção ... até eu conseguir mudar a cabeça dele... pro lado melhor ... pra ele ter interesse pra estudar ... fazer alguma coisa...

Eu espero... Que ele melhore muito. Que amanhã ou depois eu possa assim... me orgulhar dele... De poder encontrar, como se diz a Márcia, as outras professoras dele... você mesma e poder falar esse era um menino que deu um trabalho... mas hoje ele é um rapaz... hoje ele é interesseiro... ou então ele tem uma boa profissão. Eu quero uma boa profissão pra ele. O que eu mais quero mesmo é uma boa profissão.

A expectativa e os esforços se direcionam ao sucesso do filho...

Eu desejo tudo de bom. Pra todos, né? Eu queria que eles tivessem futuramente um bom emprego... um bom estudo... bom emprego porque é o básico, se não tiver um bom emprego não tem nada. Eu queria... sei lá... Vamos confiar, né, acreditar... (Elaine)

Eu quero que ele se forme em alguma coisa... e vou lutar por isso, né?... vou ver o que faço pra ver se ele consegue fazer isso... Tanto ele como os outros dois também... Até a altura que a gente puder a gente vai tentar... A gente vai tentar o que a gente pode... (Maria)

O que eu puder fazer para eles estudarem eu vou fazer. Se Deus quiser, eu vou ver se eles estudam, até quando eu puder dar o estudo pra eles... (Cristina)

Mas não é só no futuro que as mães desejam ver seus filhos como protagonistas de uma história de sucesso; no presente, trazem falas que revelam que as crianças são portadoras de qualidades, vontades, curiosidades, que a escola nem sempre leva em consideração.

Olha... Ah, sei lá, eu já gosto de pegar o caderninho dela, eu gosto. Eu acho bom. Não é aquela coisa, mas ela tá bem. Ela tem interesse em aprender. Porque só o fato dela chegar e falar: “mãe, tem que fazer isso aqui, a senhora não sabe?”, querer colocar no caderno mostra que ela tem interesse. Então eu gosto. (Elaine)

O Eduardo... Fala o dia inteiro e quer saber de tudo. Saber de tudo, tudo. Tudo que passa na televisão ele quer saber o que fala

(ri). O duro é eu muitas vezes explicar, né? (ri) Porque num tem jeito. Ele quer saber de tudo... (Maria)

Cristina assume para si a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem de João Luís. Acredita ter falhado na educação do filho devido às brigas com o ex-marido e a separação. Como a culpa é sua, não se dá o direito de fazer críticas à escola; quando as faz, rapidamente se justifica assumindo o problema como seu e de João Luís – “as professoras perdem a paciência com ele”. Então, sua fala em relação à escolaridade do filho e as relações estabelecidas com a escola se encerra com o seguinte argumento:

Não existe escola ruim, existe os alunos que é ruim pra lidar com eles pra ... dificuldade mesmo. Porque eu acho que se a criança tiver interesse de estudar elas aprendem, elas conseguem aprender, porque as professora estão aqui pra ensinar, né? Elas estão aqui pra ensinar. Mas só que se o aluno não tem interesse, ela também não vai obrigar ele a estudar... porque... ela tem o quê?... quantos alunos na classe? Então ela não vai chegar em cada um, pegar na mão de cada um e falar: você vai ter que fazer e pronto, acabou, e nem bater também, porque isso o professor não tem o direito de bater. Então eu acho que não é a escola que é ruim, não.

Acho que se a criança tiver interesse ela vai aprender ali sentada no chão. Eu acho que um pouco vem das crianças, não vem tanto das professoras. Aquilo que as crianças querem é aquilo que elas têm que lutar. Porque o que as professoras têm pra ensinar elas já aprenderam, as professoras não têm que aprender mais, elas já aprenderam. É o que as professoras sempre falavam pra

mim do João Luís: “eu já sei tudo, é ele que tem que aprender, não é?” Então eu acho que as mães não têm que julgar a escola não, porque escola pra mim tanto faz a escola aqui, dali ou de lá. Eu já tive uma experiência que o João Luís ficou aqui, ficou em Tatuí e não aprendeu em lugar nenhum. Então não é a escola. É a criança mesmo.

As mães observam mudanças na estrutura escolar e manifestam suas opiniões sobre elas.

Cristina fala das conseqüências negativas resultantes das constantes trocas de professores.

Porque uma... que nem a Catarina mesmo falou no dia da reunião, quer dizer que é agora que ela tá começando a ver a dificuldade do aluno... quando a professora tá aprendendo como é o aluno ela tem que sair e entra outra e a outra vai ter que aprender de novo ver as dificuldades dos alunos... Atrasa, né? Eu acho que atrasa”.

Maria tem uma opinião positiva em relação às mudanças no funcionamento da escola quanto à disciplina dos alunos:

Ano passado era terrível... Ah. Eu acho que aqui não tinha disciplina... Tanto que todo dia ele apanhava... todo dia... não tinha um dia que ele não chegava chorando em casa. Quase todo dia eu vinha aqui conversar com a professora. Tanto é que teve um dia que meu marido veio aqui doido da vida aqui... brigou... disse até que ia lá no ministério do ensino reclamar... porque deram um

murro aqui (próximo ao olho) que até roxeou, dentro da classe ainda... aquilo ele ficou louco, né?... A professora dentro da classe e não vê, como é que pode? Roxeou tudo, ficou feio. Mas era terrível, não tinha um pingão de disciplina. Aqui tinha criança que tinha até canivete aqui, estilete, tudo aqui. Era terrível mesmo. Agora esse ano tá bom. Nessa parte da disciplina melhorou, nossa, 100%, nós não tem que reclamar de nada, não. Esse ano tá excelente... tá bem calmo.

Elas sentem que poderia haver diferenças na relação que a escola estabelece com as famílias:

Reunião é muito pouco cria aquele afastamento, mas tá bom, né?

Elaine revela o distanciamento existente entre a atual administração e os pais:

Agora o outro pessoal que tinha, eu tinha, né?... volta e meia eu tava aqui, conversava com a professora, com a direção, passava em casa, por causa desses negócios de falta, né? Passava e falava: ó, fulano não foi na escola hoje e então, sei lá, naquela época eu gostava mais...

As mudanças ocorridas na política educacional vão se refletir no dia-a-dia dos alunos. As mães revelam que há uma diferença entre o que a lei professa e o que é realidade na escola. As mudanças na legislação educacional como a Progressão Continuada é vista pelos pais como mais uma forma de tornar a escolaridade dos filhos ainda mais pobre.

Ao perceberem que a aprendizagem dos filhos não corresponde àquilo que deveriam ter aprendido, ao conhecimento que deveriam ter adquirido/construído ao longo da permanência na escola, acabam concordando com as professoras e a direção de que o problema é resultante da “tal Progressão Continuada”, que “*vai passando o aluno sem ele saber nada*”. Diante de tal constatação concordam com a “repetência” de seus filhos sem perceber que estão mais uma vez tomando para si e seus filhos os problemas decorrentes da má qualidade da escola pública.

Agora esse ano mesmo, o João Luís, se ele não aprender até o final do ano, porque nós estamos chegando no final do ano, ele vai passar de classe, mas ele não vai passar de série, ele vai continuar na terceira série, foi isso que na reunião que nós tivemos aqui e as professoras falaram... que vai continuar na terceira série. Só vai passar no papel... pro governo que não aceita. Mas pra eles vai continuar fazendo a terceira série.

Se sabe ler e escrever, passa de ano, e se não sabe passa do mesmo jeito. Então eu acho que vai ser uma boa pra eles reforçar... não importa se vai ficar dois anos, três anos na terceira série, e uma hora ele vai dizer: eu vou esforçar pra mim ir pra frente ... Vê as outras crianças indo e vai querer ir também... Agora eu não sei ler nem escrever, mas eu tô indo... igual... ele passou da primeira pra segunda sem saber fazer nada, nem o nome dele ele não sabe.
(Maria)

Ele era pra repetir tudo (referindo-se ao filho que está na 6ª série), era pra voltar pro primeiro ano de novo, porque não tem condição. Porque futuramente ele vai sentir vergonha, eu acho que ele vai sentir vergonha. Falar: nossa, eu tô na oitava, no ginásio,

não sei nem escrever, não sabe ler nada e isso aí eu acho que é ruim, muito ruim. A criança passa de ano sem saber até mesmo porque está passando. Isso eu acho ruim demais... (Elaine)

Eu falo assim: alguém pergunta a série que você tá e você fala que é a sexta, dá vergonha porque não sabe nem escrever o nome, mas passa de ano, não adianta. É ruim. Ele fica triste quando eu falo assim pra ele... Ele sabe que ele não vai reprovar, sabe que ano que vem... Só é reprovado por falta, isso é muito pouco, muito pouco...

Apesar do autoritarismo, do desprezo e da falta de atenção com que a escola, na maioria das vezes, se relaciona com as famílias e seus filhos,

...os pais utilizam até o último argumento para demonstrar a sua enorme confiança na escola com a esperança de que seu filho, por ter acesso ao mundo letrado, alcance melhores posições no mercado de trabalho, passando por menos dificuldades financeiras que sua família de origem. (Souza, 2000, p.131).

Mas a baixa qualidade do ensino, as práticas educativas excludentes, o despreparo e as constantes trocas de professores, a falta de reconhecimento do saber do aluno, as idéias preconcebidas quanto à sua proveniência social e a de sua família produzem uma experiência escolar pobre. Assim, passam anos e anos e os pais têm a sensação de que os filhos nada aprenderam, e o fato é que quase nada lhes foi ensinado, senão a obediência e a submissão gerando revolta e sentimento de exclusão.

2.2 O que as crianças-alunos têm a nos dizer

2.2.1 DA VIVÊNCIA DAS CRIANÇAS-ALUNOS NA ESCOLA : UM OLHAR

As observações nos permitiram pensar nas representações que essas crianças-alunos têm da escola e ao mesmo tempo no discurso que a “escola” tem em relação a elas. Podemos apreender as manifestações dos alunos relacionadas a sua história pessoal e ao cotidiano extra-escolar, as expressões que revelam sentimento de (in) adequação ao ambiente escolar, as relações que estabelecem com os colegas, as manifestações quanto ao lúdico e ao aprender/não aprender na escola e as reações frente aos estigmas impingidos sobre eles.

A aprendizagem é algo que faz parte do nosso dia-a-dia, aprendemos com os nossos familiares, com nossos amigos e no contato com os meios de comunicação, etc. Entretanto, na escola, a criança não é considerada enquanto sujeito histórico-social. As suas expressões e falas relacionadas ao que está fora da escola, embora parte integrante de sua vida cotidiana, são ignoradas. Como quando Eduardo disse-nos que em sua casa ele já sabe fazer comida para comer e enfatiza seu saber, dizendo que tudo o que sabe fazer aprendera com a sua mãe.

Parece haver na fala de Eduardo a manifestação do desejo de ser reconhecido como alguém que sabe, diferentemente de como é visto pela escola, já que o seu saber lá é desconsiderado. Não há desta forma ressonâncias de seus desejos no contexto escolar.

Também na sala de aula expressões referentes ao cotidiano extra-escolar aparecem.

Assim, Tiago¹⁹ passou a aula inteira brincando com sua pasta. A pasta era uma “colhedeira”. Ora a “colhedeira” ia para o campo colher, ora era lavada porque

¹⁹ Aluno da 3ª B

estava muito suja. Em outra aula Tiago sentou-se próximo a Marcos e começaram a brincar de “colhedeira”. Uma parte da carteira era o terreno para plantação e outra eram barracões para armazenamento de soja e milho, os lápis eram as colhedeiras e os caminhões. Eles dividiram a carteira ao meio com um traço. Uma parte era plantação de soja e outra de milho. “Construíram” barracões e imaginaram, brincando, todo o processo de plantação, colheita e armazenamento do milho e da soja. A atividade de ambos foi, entretanto, ignorada pela professora.

As crianças-alunos falam também da vivência e dos conflitos familiares, bem como das dificuldades sócio-econômicas nas quais vivem, fato que a escola, conforme pudemos, perceber não considera ou se alheia. Leonardo disse que não iria entregar o convite para a mãe ir na comemoração do Dia das Mães, porque não gostava dela. Disse que a mãe bebia, que “depois que o pai morreu, a mãe ficou louca e só bebia”.

Em uma aula em que a professora falava sobre os malefícios do uso do cigarro e da bebida, as crianças/alunos manifestaram interesse e participaram relatando suas histórias de vida sobre esta questão. Leonardo falou que o tio é um bêbado e que às vezes tem que acordá-lo quando está caído no chão. João Luís falou que a mãe parou de fumar e que achou bom. Eduardo disse que colará o adesivo na cama do pai, assim ele verá e ~~par~~ará de fumar. Disse, para si, com ar preocupado e reflexivo: “É! Cigarro é droga”.

A situação de pobreza e as dificuldades financeiras expressas nas falas das crianças muitas vezes não são escutadas pelas professoras.

Assim, quando Eduardo disse à professora que não poderia trazer um caderno para a aula de reforço porque não tinha dinheiro, ela se irritou e pediu para ele dar um

jeito, não se importando com a justificativa de que o pai trabalha em um sítio e fica lá “um tempão” e que ele iria receber “daqui nove dias”.

São portadoras de uma história vivida e construída junto a sua família e ao seu meio social que as crianças entram na escola. A partir de então, devem deixar de ser crianças para se tornarem alunos (como se isso fosse possível).

A escola será então o lugar onde poderá adquirir o conhecimento valorizado socialmente, o qual muitos acreditam ser condição para a obtenção de uma melhor condição de vida. Entretanto, na escola o arbitrário vai sendo imposto e a criança acaba por construir um sentimento ambíguo em relação a ela. A escola torna-se objeto de ódio e de desejo.

As crianças-alunos desejam estar neste lugar valorizado e amado, mas ao mesmo tempo este ambiente as oprime, causando aversão.

A criança-aluno vai manifestando os seus sentimentos de pertencimento/não pertencimento, denuncia a desvalorização sofrida e revela o quanto valorizam o ambiente escolar. Antes de uma das aulas de reforço, Júlia²⁰ perguntou-me se a professora do reforço era brava. Ela não ia ao reforço porque tinha medo da professora, apesar de não conhecê-la. Taís²¹, que a acompanhava, disse que Júlia não sabe ler nada. Perguntamos a Taís se ela sabia ler, ela disse que sabia um pouquinho, mas queria aprender mais. Júlia disse que também queria aprender, mas perguntou novamente se a professora era brava.

²⁰ Aluna da 4ª série e do reforço

²¹ Aluna da 4ª série e do reforço

A escola é objeto de um temor proveniente de uma história escolar marcada por mecanismos de segregação, punição e desrespeito à subjetividade e ao saber do aluno.

As relações estabelecidas na escola acabam por produzir no aluno este sentimento de duplo vínculo: de querer/não querer, de afeição/expulsão.

Na Comemoração da Semana da Páscoa, o aluno Guilherme²² foi mandado embora da escola porque não estava cumprindo as normas estabelecidas pelas professoras: manter a disciplina e o silêncio. Ele chorou e pulou o muro para fora da escola. Entretanto, ao final do período de aula, ele retornou, procurou a sua professora e pediu um ovo de páscoa (todos os alunos haviam recebido um). A professora, sem saber o que fazer, pediu autorização à coordenadora para entregar-lhe o ovo. Acreditavam que deviam cumprir o estabelecido, ou seja, aluno que não cumprisse as regras, estabelecidas pelas professoras, não ganharia o ovo. Ressaltando que ele não merecia deus-lhe o ovo justificando “ser pecado deixar uma criança com vontade”.

Neste aspecto a escola estabelece com a criança uma relação cruel. Se obedecer e cumprir as normas da escola, pode merecer algo, no caso, o ovo de Páscoa; senão, é desqualificada e punida. Se, no caso de Guilherme, a punição não foi efetivada é porque a professora não quis se sentir culpada – “é pecado” -, e não por uma avaliação de que a pena era cruel demais, a ponto de ser impossível levá-la a cabo.

As crianças desejam alguém que as escute e que esteja próxima a elas. Notamos, porém, que na escola há apenas lugar para ordens e comandos. Às

²² Aluno da 4ª série

manifestações afetivas dos alunos há pedidos de silêncio e disciplina. Eles pedem reconhecimento. Há algo que sabem e que podem aprender.

Eduardo mostrou-me a sua pintura, falou que estava bonito, mas que às vezes o desenho dele fica um “regaço”, “quando pinta de qualquer jeito”.

Leonardo andava pela classe, olhava os desenhos dos demais e disse que estavam todos feios e que o dele era o mais bonito: “eu sou o melhor mesmo”. Os alunos o ignoraram. Daniel estava sentado ao lado da carteira de Leonardo e pintava o seu desenho igual ao dele. Leonardo ficou bravo e disse que Daniel o estava imitando.

Quando, em uma das aulas de reforço, a professora Isaura²³ tomou a leitura de Júlia, esta lhe disse que não sabia ler. Isaura falou *“não é possível que você não saiba nada”*. Querendo conter a frustração da professora, Júlia respondeu *“mas eu vou aprender”*. E pediu, num tom de súplica: *“Tia, me ensina!”*. Mais tarde, ela disse à professora: *“Eu não vou faltar mais. Eu gostei. Eu quero aprender”*.

Se em alguns momentos Júlia se mostra desejosa de aprender, as circunstâncias aversivas da sala de aula, a não compreensão do que lhe é solicitado, as respostas negativas da professora provocam nela uma atitude de isolamento. Enquanto os alunos do reforço participavam de uma leitura coletiva, Júlia chupava o dedo e ficava de cabeça baixa; em outro momento, tentava montar palavras juntando aleatoriamente as letras. Diante da resposta da professora de que ali não havia nenhuma palavra escrita, Júlia desistiu e começou a utilizar os “bloquinhos/letras” para montar casinhas.

²³ Professora do reforço

A diferenciação e o preconceito para com os alunos são explícitos e eles reagem frente a esse tratamento, deixando transparecer o que sentem e o que pensam dessas e nessas situações vivenciadas cotidianamente.

Ao aluno Marcos a professora passava exercícios diferenciados – “bolinhas”, “pauzinhos” e “números de 1 a 10”. Ao terminar de fazer os seus exercícios, ele ficou sentado em sua carteira em silêncio. A maior parte do tempo escondia-se “embaixo da carteira”, como se não estivesse ali na classe, ou talvez sentisse vergonha de sua condição. O sentimento de rejeição parece claro na atitude de Marcos de se esconder. Esse sentimento de não pertencimento apareceu novamente em sua fala quando ele disse, quase para si, que gostaria muito de dar uma flor à mãe, mas ele não tinha dinheiro. Haveria na escola uma solenidade em homenagem às mães e cada aluno tinha levado R\$ 1,00 para a professora comprar uma flor que eles entregariam às suas mães durante o evento. Nem todos os alunos tinham o dinheiro para comprar a flor, de forma que houve uma distinção entre quem trouxe e que não trouxe, quem podia e quem não podia homenagear a mãe. Refletindo num sentimento de tristeza e impotência – “querer” e “não poder”.

O sentimento de inferioridade, marcado por um saber ao qual a escola sequer percebe, foi demonstrado numa das brincadeiras de João Luís e Tiago. Eles brincavam de separar as sílabas das palavras “bur-ro”, “o-tá-rio”, “bur-ri-nho” e contavam com os dedos os números de sílabas de cada uma das palavras escolhidas por eles. Em seguida, passaram a separar as sílabas de palavras correspondentes a nomes de objetos que havia na sala de aula, como carteira, lousa, aluno, etc. A professora chamou-lhes a atenção pedindo que parassem de brincar e resolvessem os exercícios - separar sílabas e colocar o número correspondente das palavras que ela havia escrito na lousa.

Desconsiderando a sua fala e o seu saber, o que fica para eles são as primeiras palavras: “burro”, “otário”... O que os faz pensar possivelmente na “incapacidade” para o saber escolar; afinal, por que eles escolheram estas palavras para separar as sílabas e não aquelas que a professora havia colocado na lousa?

O sentimento de inadequação vai perpassando o cotidiano da sala de aula, refletido na impotência e na angústia frente às situações ali vividas. Frente às reprovações corriqueiras, as crianças solicitam algo/alguém que as valide como quem sabe.

Desta forma, quando a professora Catarina disse aos alunos que ainda não haviam terminado de fazer as atividades de matemática que podiam terminá-las em casa, pois a partir daquele momento iriam pintar um desenho, Alessandra entendeu que era para pintar o desenho em casa e disse, meio desesperada, *‘como que eu vou pintar em casa se eu não tenho lápis de cor?’* Ao compreender que era para pintar na classe, ficou mais aliviada. Em seguida disse que não sabia pintar bonito e perguntou-nos se estava bom o que ela havia feito, perguntamos-lhe o que ela achava. Disse: *“até que está bonito”*. Perguntou-nos de qual cor deveria pintar o chapeuzinho da menina, novamente remetemos a pergunta a ela, que decidiu pintar de rosa, “por ser bonito” e por ela “ter um chapéu de festa junina rosa”. Em outra ocasião, Alessandra disse que não iria fazer as atividades porque não sabia: *“É muito difícil. Eu não sei”*, mas decidiu copiar as respostas que estavam prontas.

No dia em que a professora dava avaliação de Matemática, Alessandra olhou para nós e perguntou, demonstrando desânimo e angústia, *“o que é que eu faço para armar essas continhas? Ah! Meu Deus!”* Alessandra fez um pedido de socorro. Noutro momento ela conversou consigo mesma e passou batom. A professora chamou a sua atenção, dizendo: *“por que será que não aprende? Será o que que fica pensando? Né, Alessandra?”*. Logo em seguida, ela perguntou se anotamos a voz

dela. Perguntamos de qual voz ela estava falando. Respondeu: “*o que a professora falou de mim*”. Onde estaria a voz de Alessandra? É o outro que fala dela e por ela. Diante de sua dificuldade para fazer as continhas, sugerimos que pedisse ajuda à professora. Asua resposta foi incisiva “*não, porque não vai adiantar*”.

O pedido de socorro encerra-se em si mesmo, por isso Alessandra, desamparada, busca outras formas para lidar com a angústia: passar batom, falar consigo mesma. O que será que ela diz a si mesma? A professora fala por ela, mas não fala com ela e conseqüentemente não a escuta também.

A explicitação pela fala e pelo ato do sentimento de não pertencimento e da sensação de inadequação é mais contundente por parte de João Luís. No primeiro contato que tivemos com eles na aula do reforço, num momento em que a professora não estava na classe, ele perguntou porque nós (adultos/professores) perdemos tempo em ensinar burros. Eu quis saber quem eram os burros. Ele respondeu que eram eles, porque não sabiam ler e nem escrever. Desta forma João Luís aceita o rótulo que lhe imputam, porém não o faz de forma passiva.

Pois, na ocasião em que a professora passou uma cópia na lousa e disse que iria tomar leitura, chamou a atenção de João Luís, que estava conversando, e este respondeu que não iria copiar porque não sabia. Isaura perguntou então o motivo pelo qual ele vinha ao reforço, ele disse que vinha porque não podia faltar.

A fala de João Luís nos faz pensar o quanto sente ser aversivo o ambiente escolar mas, diferentemente de Bárbara e Eduardo (seus colegas), ele não aceita passivamente a imposição. Vai à aula de reforço, porque do contrário seria mais uma vez punido, mas vai e manifesta sua contrariedade com agressões, boicotes e provocações à professora e aos colegas.

A aversão dessas crianças à escola é manifesta também pelas ausências às aulas regulares, ou pela recusa a freqüentar as aulas de reforço, de forma que aqueles que a freqüentam talvez o façam para evitar uma punição que, julgam, poderia ser maior.

Parece que Cláudio²⁴ demonstra categoricamente o retrato de uma auto-estima deteriorada pelo ambiente escolar excludente. Primeiramente devido ao grande número de ausências às aulas de reforço. Ele esclareceu os dois motivos para não querer ir. Um: porque perderá a “Sessão da Tarde”, e outro: porque “não irá conseguir aprender mesmo”, o que é reforçado pela professora. Em uma das aulas, ela chamou a sua atenção para que não faltasse nas próximas aulas “senão não aprenderá mesmo”. Frequentemente ele se recusava a fazer alguma atividade, alegando não saber ou não conseguir.

Cláudio sentia-se bem quando lia palavras que já conhecia como, por exemplo: *rato*, *bola*, *dado*, mas quando se deparava com palavras que não conseguia ler, desistia insistindo que não conseguia e que não sabia. Exemplo dessa atitude pode ser descrita quando a professora Isaura entregou uma folha de atividades - “frases enigmáticas” - para cada aluno, com desenhos e palavras, a fim de que completassem as frases, tais como: “o macaco come banana” e “O circo é colorido”. O aluno Cláudio disse que não iria fazer e nem ler porque “não conseguia”. Diante da insistência da professora, ele copiou as respostas do aluno Eduardo. Ao final desta mesma aula, Isaura entregou outra folha com atividade semelhante para fazerem em casa, ele se mostrou desolado e disse categoricamente que não iria fazer.

Cláudio também costumava dizer que não sabia ler mas, com a insistência da professora, ele vai lendo. Entretanto, quando encontrava palavras que não

²⁴ Aluno da 4ª série e do reforço.

compreendia, exclamava "não adianta, eu não consigo". Reação semelhante tinha João Luís; porém, diante da pressão, Cláudio deixou de freqüentar as aulas de reforço, enquanto João Luís continuou freqüentando, sem deixar de expressar claramente, através da fala e de ação, que não desejava estar ali.

Júlia tenta dar conta das suas frustrações. Vive um misto de desânimo e de esperança. Em uma das aulas, enquanto a professora passava o texto na lousa, Júlia seguia-a copiando no caderno. Assim que Isaura terminou, Júlia expressou "*O loco, tia, foi tão rapidinho*". Em outro momento, disse-nos "*estou gostando de fazer lição agora. Tá gostoso*". Em sua fala há um desejo de conseguir, demonstrado também quando tenta aleatoriamente montar palavras ou escrever na lousa "*palavras não compreensíveis e corações*". Seu diálogo com Bárbara demonstra também não querer mais freqüentar as aulas de reforço, quando lhe pergunta se continuaria indo às aulas do reforço caso não precisasse mais ir.

Os sentimentos de inadequação e de desvalorização são permeados pelos de poder e querer saber, assim como de ser capaz, como os outros, de realizar o que a escola lhes atribui. Mas é um duro e penoso aprendizado, que não vem ocorrendo em relação à leitura e a escrita.

Essa ânsia de aprender vem demonstrada na fala de Eduardo, que nos mostrou seu caderno e disse que havia passado lição para ele mesmo numa folha que tinha sobrado do caderno. Era "continha" e "completar números".

A manifestação do quanto é ruim esse "não saber" é expresso mais contundentemente por Cláudio. Ele disse que não sabia horas - "é ruim não saber horas". Disse que na casa dele tem um relógio com números romanos, mas ele também não sabe ler as horas nele e enfatizou ser ruim não saber horas.

Ele parece querer nos falar de um não saber que imobiliza, pois fica dependente dos outros que sabem. São os outros que sabem: a hora que ele deve ir à escola, o que ele deve saber, o que é bom para ele, etc. São os outros que, por deterem o saber, têm o poder sobre ele.

Nas observações foi possível ver também como as crianças se relacionam entre si. Nestas relações aparecem atitudes de cooperação e solidariedade, assim como de competição, rivalidade e individualismo.

Uma expressão clara de individualismo, produzida e incentivada pela escola, deu-se quando Roberto²⁵ colocou o seu estojo em volta de sua prova de forma a impedir que outros alunos pudessem copiar as suas respostas. Nas aulas de reforço a rivalidade entre os alunos se acentua, motivada pela atitude da professora de chamar, constantemente, a atenção de todos e dizer que este ou aquele aluno estava ficando bom. Ao buscar o controle da disciplina através dos próprios alunos, a atitude da professora provoca ações de rivalidade, competição e individualismo entre eles.

O conflito entre os alunos pôde ser presenciado numa aula da 3ªB em que a professora Catarina explicava como deveriam fazer os exercícios da prova de matemática. A uma questão feita por ela, o aluno Adilson deu a resposta. Tal atitude irritou a professora, que lhe disse “ninguém mandou responder”, e concluiu que não iria explicar mais, já que não era necessário. Desapontada, ela percebeu que eles sabiam. Os demais alunos ficaram bravos com Adilson, e alguns o xingaram, dizendo que ele era “*um bobo*”.

Numa aula de reforço, procedimento semelhante da professora Isaura se deu quando ela entregou aos alunos todas as letras do alfabeto e pediu para que

²⁵ Aluno da 3ª. B, considerado o melhor aluno da classe.

formassem palavras como “anel”, “aranha”, “anzol”, etc. Embora na primeira parte do exercício devessem montar as palavras em grupo, eles não conseguiram, cada um queria montar, o mais rápido possível, a palavra para si. Em seguida, ela pediu para cada aluno formar uma palavra e escrever na lousa e proibiu severamente que os demais dessem alguma dica de onde estava ou qual era a letra que precisavam para escrever a palavra. Durante a atividade, a professora tendia a incentivar a competição para ver quem terminava mais rápido, sempre reforçando que cada aluno deveria fazer o seu, impedindo assim que se ajudassem mutuamente; neste caso, a atitude anterior - atividade em grupo mas realizada para si - foi reforçada no segundo momento.

Revela-se assim a postura ambivalente da professora, que impede a sedimentação de ações cooperativas entre os alunos.

Numa aula realizada na biblioteca (por falta de espaço), em que os alunos estavam todos sentados numa mesa (redonda), o que facilitaria um trabalho em grupo, a professora entregou um livro de história infantil para cada um e pediu para eles lerem em silêncio, pois iria tomar leitura individual. Nesta mesma aula, Isaura distribuiu uma folha mimeografada contendo várias palavras e sílabas e pediu para cada aluno ler *“o seu e em silêncio”* pois iria tomar leitura individual e ressaltou: *“cada um faça o seu”*.

Desta forma percebe-se que no processo pedagógico o que predomina é o trabalho individual. Apesar dessa insistência no individual e das dificuldades de interação, há momentos em que os alunos conseguem realizar as atividades coletivamente ou em grupo.

Assim, numa aula do reforço, quando a professora pediu que formassem palavras com o alfabeto, inicialmente eles não conseguiam fazê-las, pois como de

costume cada um queria fazer o seu, o que causou a falta de blocos de letras para formarem outras palavras. Foi a ausência de letras que os levou a buscar a estratégia do trabalho em grupo como solução para poderem formar as palavras desejadas.

Atitudes de solidariedade, embora pouco ou nunca incentivadas, surgem nos momentos mais livres das aulas, em que o aprender não é acadêmico. Numa aula em que a atividade era a preparação de uma homenagem para as mães, portanto, um pouco mais livre que as aulas habituais, a professora entregou-lhes uma fita com a qual fariam um laço para ser amarrado numa mensagem; entretanto, muitos alunos não conseguiam fazer o laço, e ela demonstrou como podiam fazê-lo, mas a dificuldade de alguns permanecia. Talvez por isso os alunos tomaram a iniciativa de se ajudarem uns aos outros ou de pedirem ajuda aos colegas. Por exemplo, a aluna Paula não conseguia fazer o laço e o aluno Eduardo, vendo a sua dificuldade, levantou-se de sua carteira e ofereceu-se a ajudá-la, explicando como se podia fazer.

Numa aula posterior, em que a atividade era pintar um desenho sobre a Festa Junina, o qual seria capa de prova daquele bimestre, apesar do pedido da professora de que cada um trabalhasse individualmente, eles acabaram se distribuindo em grupos de 2 e 4 alunos, algumas meninas juntaram as carteiras e fizeram um grupo de 8, já que desta forma podiam trocar os lápis de cor e as canetinhas entre si, mas mesmo nesta ocasião dois alunos se mantiveram isolados. Noutra aula, em que a atividade era a resolução de exercícios de uma revistinha: rimas, palavras cruzadas, completar, etc., novamente a professora pediu que cada um fizesse o seu. Inicialmente começaram a resolvê-los sozinhos, aos poucos foram se levantando, perguntando e comparando respostas com os colegas, pediam lápis e canetinhas emprestados e, como a professora não os reprimiu, acabaram, espontaneamente, formando grupos de 3 ou 4 alunos, embora alguns ainda permanecessem sozinhos. Os grupos também trocavam informações entre si. Os que estavam em grupo manifestaram menos dificuldades em realizar as atividades.

A preocupação com o colega, em atitudes de solidariedade, também é verificada no relacionamento das crianças entre si. Eduardo disse a Alessandra para fazer logo a prova senão não daria tempo de terminar. Ela respondeu que a professora havia apagado a lousa; em resposta, ele pediu para ela fazer as outras. Este mesmo aluno ajudou Júlia, numa aula de reforço, a realizar um exercício que ela não sabia fazer. Após Eduardo ajudá-la, ela ficou contente e lhe disse *“Eu tô aprendendo”*.

Assim percebemos que atitudes de individualismo e competição se cruzam, no cotidiano escolar, com atitudes de cooperação e solidariedade. E as crianças-alunos vão construindo as suas relações sociais como podem, num contexto escolar tão difícil e ambivalente para o exercício da cidadania.

As falas e as brincadeiras das crianças expressam o desejo por uma escola que respeite o direito ao brincar e às manifestações lúdicas peculiares da criança.

O brincar, correr, pular, etc. se fazem mais presentes nos horários de recreio, mesmo que haja sempre a fiscalização de quanto e de como eles devem fazê-lo. Na sala de aula, o lúdico vem expresso nas pinturas e nos desenhos ou em brincadeiras isoladas de alguns alunos, que acabam transgredindo as normas. Algumas brincadeiras são combinadas na sala de aula, momento em que se montam grupos de meninas e meninos para brincar de pega-pega, menina pega menino ou os meninos combinam brincadeira de ‘burquinha’.

Nos recreios, as brincadeiras mais comuns são pega-pega, trepa-trepa e menina pega menino. Estas brincadeiras, entretanto, não são bem vistas pelas professoras, que às vezes tentam direcioná-las levando cordas ou convidando-os a pular amarelinha. São as crianças da primeira série que mais aceitam as sugestões, os

alunos das outras séries, mais adaptados e independentes, procuram brincar sem o controle de um professor.

Manifestações agradáveis em relação ao lúdico sempre estão presentes, seja na própria sala de aula, como parte de atividades de ensino, seja noutros momentos em que o brincar é a saída para fugir da condição maçante de sala de aula, ou mesmo como forma de subversão ao estabelecido pela professora.

Assim, quando Catarina, após uma aula de matemática, comunica que distribuirá um desenho para pintarem “sobre a festa Junina”, os alunos ficam eufóricos e uma aluna expressa verbalmente e em alto e bom tom: *‘Eu adoro pintar’*. Reação semelhante dos outros ocorreu quando a professora Catarina distribuiu-lhes uma revistinha com história em quadrinhos e várias atividades/brincadeiras. Tal foi a euforia e a ansiedade que a professora precisou chamar-lhes a atenção por várias vezes, salientando que ficassem em seus lugares, porque havia revistas para todos.

Sempre que há oportunidade – na classe do reforço isso foi mais possível, já que sempre a professora trazia atividades que continham desenhos para colorir –, os alunos acolhem com entusiasmo as atividades de pintura, algumas vezes antes mesmo de tomarem ciência de qual é a regra proposta pela atividade.

Pintar e desenhar são atividades que permitem um relaxamento, uma “saída” da pressão que a escola lhes impõe.

Numa das aulas de reforço, ao terminarem de escrever, os alunos começaram a pintar desenhos e trocar lápis de cor entre si. Enquanto faziam isso, conversavam sobre “leite de rosa”, sobre a novela *O cravo e a rosa*, comparavam desenhos/pinturas para ver qual estava mais bonito, tentavam adivinhar a hora que sairiam para o intervalo, etc. O desejo de esse tipo de atividade ser permanente foi expresso por

Valter²⁶, quando perguntou a Isaura por que ela não passava desenho para eles pintarem em vez de lição. Ao que Isaura respondeu “*era só o que faltava*”.

Assim, o lúdico não é aproveitado como parte do processo ensino-aprendizagem, mas apenas como forma de cumprir um programa ou dar cabo de uma atividade. Entretanto, os alunos continuam demonstrando que o colorir, o criar, o jogar, o brincar são muito importantes e que é possível aprender através deles.

É nesse cenário que vai se constituindo para o aluno a escola enquanto espaço do aprender/não aprender. É aí que emergem suas manifestações de impotência e de rebeldia frente aos conteúdos ensinados e exigidos pela escola.

Durante as aulas, alguns alunos demonstraram dificuldades para realizar as atividades propostas pelas professoras. Em uma das aulas da 3ªB, durante a correção de exercícios na lousa, quando todos deviam pronunciar em voz alta as respostas, alguns alunos tentavam com muita dificuldade acompanhar. Noutra aula, a professora solicitou que resolvessem alguns exercícios de matemática, sendo que em um deles deviam escrever por extenso os números. Este foi um dos pontos mais problemáticos, pois vários alunos manifestaram que não sabiam escrever. Noutras aulas, manifestações semelhantes ocorreram, em que os alunos diziam categoricamente que não sabiam fazer.

Diante do não saber e do não conseguir, alguns alunos tendem a uma atitude de recusa e rebeldia.

São várias as situações de sala de aula em que eles expressam as suas dificuldades, seja através da fala explícita ou através de atitudes que demonstram que

²⁶ Aluno da 4ª série e do reforço.

desejam acompanhar o ritmo da classe, mas não conseguem. Parece entretanto haver uma ausência de escuta a este sofrimento ou talvez seja necessário não ouvir para que a angústia não se torne mais intensa.

Após entregar a revista com história em quadrinhos às crianças, a professora fez uma leitura individual da história e pediu para todos acompanharem com o dedo. Os alunos Alessandra e Daniel tentavam fazê-lo, mas percebia-se que não conseguiam, já que colocavam o dedo sobre as palavras que não correspondiam à leitura da professora. Em seguida, ela pediu para todos lerem em voz alta. Alessandra e Daniel novamente apenas repetiam o que os demais falavam.

Leonardo e Daniel começaram a fazer um exercício de cruzadinha, mas não conseguiam porque colocavam as palavras aleatoriamente nos quadradinhos de forma que elas não se encaixavam. Daniel reclamou que não dava certo. A professora respondeu que dava certo sim, era ele que tinha feito errado. Ele apagou o que tinha feito, mas continuou não sabendo como resolvê-lo. Diante da insistência de Daniel, a professora mostrou-lhe o resultado contido na última página da revista e disse para ele copiar de lá, já que *“ele não sabia mesmo”*.

Esta atitude de total desrespeito à capacidade do aluno reforça o sentimento de incapacidade, levando-o a acreditar que não sabe nem nunca vai saber, embora o desejo de saber insista em se manifestar.

Ao não saber/conseguir, para dar conta da angústia e provavelmente de um sentimento de não pertencimento e de desvalorização, é preciso buscar refúgio... Assim, Daniel e Alessandra não fazem as atividades da prova – não sabiam como fazê-las, embora tivessem tentado –, conversam sobre um desenho do “Brasil 500 anos”, falam que quem fizer o desenho mais bonito vai ganhar um prêmio.

Alessandra disse que não sabia desenhar bonito e pediu a Daniel que desenhasse para ela.

Nas aulas de reforço, as manifestações de dificuldades em realizar as atividades ou acompanhar o ritmo da professora eram mais evidentes. Valdir²⁷, João²⁸ e Júlia não conseguem ler. Ao pegarem um livro de história infantil, apenas o folheavam. Júlia consegue apenas distinguir as letras “t” e “u”. Diante da recusa – “*eu não sei*”, Isaura lia e pedia para eles repetirem e assim ocorreu durante todo o primeiro semestre de aulas de reforço. Na sala de aula da 3ª B, a leitura se dava às vezes e de forma coletiva, e os alunos que não sabiam procuravam acompanhar repetindo a leitura dos demais.

Em outros momentos, eles vão construindo hipóteses de conhecimento. Estas são construídas numa tentativa por ensaio e erro, revelando ao mesmo tempo a falta de orientação pedagógica por parte da professora.

Às vezes, os alunos colocavam as letras aleatoriamente até conseguirem formar a palavra correta. Para a palavra *pescoço*, eles escreveram *pescoso*. Isaura disse que havia algo errado, o que os levou a ir mudando as letras de lugar, conforme as instruções de Isaura, dando sinais de não saber quais eram as letras necessárias ou qual a sua ordem para formar palavras.

Isaura pediu para que formassem frases com as palavras *girafa*, *gol*, *gelatina* e *grade*. Entretanto, houve muita resistência dos alunos para elaborarem frases. Eles acabaram copiando uns dos outros, com frases iguais e simples, como “*Eu fiz um gol*”, “*minha mãe fez gelatina*”, “*minha casa tem grade*”.

²⁷ Aluno da 3ª C e do reforço.

²⁸ Aluno da 4ª série e do reforço.

Os alunos reagem frente à situação aversiva de sala de aula.

Ao pedido da professora de fazerem rapidamente e conversarem menos, João Luís disse que era para fazerem menos e conversarem mais e começou a cantar “*leite de rosa*”.

Outra atitude de João Luís foi a de começar a cantar “*A galinha e o galo carijó*”, enquanto os colegas copiavam um texto da lousa. Em outro momento, ele e Valter cantavam e assoviavam. Muito irritada, Isaura, gritou com eles, e eles riram. Ela pediu para saírem da sala ou ficarem quietos. Eles se acalmaram.

A recusa diante das atividades propostas pela professora foi comum. Quando Isaura entregou-lhes uma folha de exercício com GE/GI, na qual deviam colocar as palavras em forma de cruzadinha, os alunos pegaram as folhas, mas conversavam sobre a novela *O cravo e a rosa*.

Enquanto deviam realizar as atividades, os alunos Valter e João Luís conversavam e começaram a trocar apelidos entre si “*chave de fenda, elefante*”. Em outro momento, João Luís ouviu um estouro e perguntou “*quem soltou um peido?*”. A professora ficou indignada dizendo que eles eram “*uns bocas sujas*” e que têm um vocabulário muito baixo. Valter e Luís²⁹ riram. João Luís assoviou e olhou para a professora querendo provocá-la.

João Luís parece ser aquele que se coloca declaradamente no embate, recusa e enfrenta. Deixa clara a sua aversão e o enfrentamento à injustiça sofrida no ambiente escolar. Lá está por obrigação e imposição, não por querer. Assim ele desafia e provoca. Ele mexeu com Alessandra cutucando-a. Ela reclamou. Isaura chamou

²⁹ Aluno da 4ª série, freqüentou apenas uma aula do reforço.

novamente a atenção dele, que mostra a língua a Isaura, mas ela não vê. João Luís e Valdir cantavam *I love you, Baby*. Isaura pediu silêncio. Eles imitaram animais. Incomodaram Júlia, puxaram seu cabelo e ameaçaram levantar a saia de Bárbara.

Em outro momento, enquanto um aluno lê e faz uma pausa diante de alguma dificuldade, João Luís entra na leitura construindo outros finais para as frases, ato que irritava a professora.

Mas não estaria, nesta atitude, João Luís buscando outro final para a sua própria história escolar? Uma história que poderá romper com o fracasso e com os rótulos que lhe são impingidos? Um final que fosse construído por ele e não imposto pela escola? Porém, ao se pôr em evidência, reforça a hostilidade dos outros para consigo mas talvez esteja buscando exatamente o contrário, querendo dizer que também é capaz de saber e ser de aceito.

Percebemos então que na sala de aula os alunos reagem de duas formas: procurando cumprir o solicitado pela professora, ainda que não faça sentido para eles, ou então se recusando explícita ou veladamente por meios de outras ações: brincar, demorar, se esconder, conversar, etc.

Tiago justificou não querer fazer os exercícios de matemática porque não gostava, queria que a professora desse aula de Português. Enquanto os demais realizavam as atividades, ele brincava com sua pasta, imaginando que era uma “colheitadeira” ou então se levantava de sua carteira e pegava objetos ou cadernos de outros alunos e os escondia. Atitudes semelhantes se repetiram em várias aulas.

Marcos realizava exercícios diferenciados: “bolinhas”, “pauzinhos” e “números de 1 a 10”. Ao terminar de fazê-los, ele ficava sentando em sua carteira, em silêncio, a maior parte do tempo escondia-se “embaixo da carteira”. A atitude de

Marcos levava-nos a pensar num não querer estar ali, em um sentimento de não pertencimento àquele ambiente, ou ainda na vergonha de estar exposto a uma situação tão humilhante.

Algumas manifestações de recusa são explicitadas através do brincar e da desobediência ao pedido de silêncio ou da ordem da professora. Tiago e João Luís brincavam com lápis (brincadeira semelhante ao jogo de bolinha de gude). Catarina chamou a atenção deles para pararem de brincar, eles pararam, mas continuaram conversando. De longe, abaixados em suas carteiras, Daniel e Adilson brincavam de arremessar *tazo*.

Os alunos João Luís e Alessandra demonstraram mais dificuldade para realizar as atividades propostas pela professora do reforço e, quando percebiam que não conseguiam acompanhar, se levantavam da carteira, apontavam lápis ou se agrediam verbalmente dizendo que um era mais burro que o outro.

A inquietação, o “desinteresse” e uma sensação clara de angústia são também reações dos alunos frente às “hostilidades” e pressões da sala ao seu não saber.

Em uma das aulas de reforço o aluno João não conseguia ler. Mostrou-se desinteressado pela leitura, olhava para os lados, remexia-se na cadeira, às vezes olhava para o texto. A professora, percebendo a sua inquietação, perguntou se ele não estava conseguindo ler. João disse enfaticamente “*eu não sei ler*”.

Isaura passou na lousa uma cópia com palavras com *nh* e *lh* e pediu para todos copiarem no caderno, em letra cursiva. Luís reclamou que não sabia. Isaura transcreveu o alfabeto na lousa, em letra cursiva, e pediu para todos copiarem. Houve mais dois momentos em que os alunos demonstraram com evidência a angústia frente ao saber/ não saber. Isaura pediu para escreverem quantas letras e sílabas havia na

palavra *vassoura*. Os alunos ficaram confusos, pois não sabiam o que era uma sílaba, embora já tivessem realizado um exercício desta natureza em aula anterior. Em outra situação, ela entregou uma folha mimeografada e pediu que eles desembaralhassem as sílabas para montar as palavras corretas (“veneno”, “novela”, “panela”, “Nicolau”, “banana”, etc.); entretanto, os alunos demoraram a entender o que deveria ser feito.

A busca de estratégias para fugir da situação de sala de aula também é freqüente. Assim, enquanto a professora passava uma cópia na lousa, eles conversavam entre si: sobre o passeio que fariam ao Horto Florestal, sobre o vento que soprava lá fora e a pipa enroscada no fio, tentavam adivinhar a hora do intervalo, etc. Nessas situações, a professora tendia a se escandalizar já que o objetivo, em especial das aulas de recuperação, era dar conta da defasagem de aprendizagem da leitura e da escrita e era nisto que ela centrava todo o seu esforço, verbalizando em várias aulas: “*Vocês têm que aprender*”.

Se a escola é aversiva, para alguns alunos é preciso se livrar dela. E a conclusão a que chegou um aluno foi a de que é preciso “*aprender logo*”. Mas “aprender logo” não é fácil.

Assim, eles buscam estratégias para dar conta das frustrações e do não saber. Estratégias que na maioria das vezes, os levam a uma solidificação do estigma.

2.2.2 DA VIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS: FALAS E AFETOS

O grupo foi criado com o objetivo de se construir um espaço favorável para a expressão, a comunicação e as manifestações das crianças. Um lugar que favorecesse a fala, a escuta e no qual se sentissem acolhidos, possibilitando assim que pudessemos compreender, a partir das próprias crianças, as concepções que elas têm acerca de suas vivências na escola e sobre si mesmas.

O contexto grupal permitiu a emergência de opiniões, percepções, sentimentos, sensações, desabafos; enfim, reações diversas sobre o que pensam acerca da escola, da sala de aula, dos professores, da aprendizagem e das relações estabelecidas neste contexto e fora dele. Mas tais considerações nem sempre se fizeram de forma clara e objetiva, houve com muita frequência um movimento de recusa e de aversão ao assunto “escola”. As crianças puderam ainda mostrar, através das atividades ali desenvolvidas, as suas potencialidades cognitivas e expressivas.

As atividades realizadas durante os encontros foram de dois tipos: propostas pela pesquisadora e espontâneas. No início da sessão do grupo a pesquisadora sempre levava uma sugestão de atividade com a finalidade de provocar reações/ações e falas e a partir daí, o trabalho se desenvolvia conforme o ritmo das crianças. Assim, utilizamos histórias, faz-de-conta, desenhos, pinturas, dobraduras, brincadeiras conhecidas deles, músicas, dramatizações e outras. Embora tivéssemos a intenção de sempre, aos finais dos encontros, realizarmos uma discussão sobre o ocorrido durante o tempo das atividades, isso raramente aconteceu já que as crianças nesse momento se dispersavam ou se recusavam a falar sobre o tema. Entretanto, a fala se deu durante todo o transcorrer do grupo e sempre que era possível e necessário, o pesquisador intervinha.

Sentimos que, durante as atividades, o grupo foi compreendido/vivido de três formas distintas: 1) como uma continuação da sala de aula ou mais uma das atividades da escola; neste caso, a pesquisadora era tratada como professora e o que lá fazíamos era considerado lição e tarefa, sendo que eles reproduziam comportamentos e ações comuns na sala de aula; 2) como o espaço da brincadeira, do lúdico. Por isso, falar da escola não era possível/permitido; havia então uma recusa, o desvio para outras questões quase sempre referentes ao cotidiano extra-escolar; 3) como espaço do desabafo, contexto em que podiam colocar os aspectos mais destrutivos, podiam

destruir, reconstruir, chorar, agredir e até “morrer”. Puderam demonstrar então angústias, sofrimentos, desejos e sonhos frente as suas existências, quase sempre depreciadas, no cotidiano escolar e também fora dele. Essas três formas ora contraditórias, ora complementares se mesclaram ao longo do trabalho com o grupo.

AS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS NO GRUPO.

Paula desde o início mostrou-se bastante tímida. Gostava de realizar as atividades propostas, mas aquelas que fugiam a um modelo mais estruturado eram recusadas. Assim, sempre queria desenhar e pintar. Sempre que se propunha que falassem sobre os seus desenhos, de preferência que contassem uma história³⁰, Paula dizia não querer falar ou, numa expressão de obviedade, descrevia o que tinha desenhado: uma casa, uma árvore. Ela então se mantinha excluída do grupo e Eduardo e João Luís reforçavam essa exclusão ao não inseri-la nas atividades que desenvolviam. Eles tomavam a iniciativa na certeza de que ela não queria participar das brincadeiras e ela raramente se pronunciava, quase sempre era necessário intervir a fim de verificar a sua posição e tentar incluí-la. Ainda que de forma tímida, assim como Eduardo e João Luís, ela participava dos diálogos e dava opiniões, expunha idéias, contava histórias e relatos de sua vida pessoal e familiar e fazia pedidos. Paula manteve uma relação amigável e descontraída com a pesquisadora, diferentemente de seu comportamento na sala de aula, que é de total submissão e passividade, de acordo com o relato de sua mãe e da professora, e conforme se pôde verificar durante as observações em sala de aula. Ainda assim, não interagiu espontaneamente com as outras crianças, talvez porque fossem dois meninos os seus companheiros.

³⁰ As histórias contadas pelas crianças e seus desenhos, realizados ao longo dos encontros, se constituíram em um rico material. A história é, a nosso ver, um importante recurso em que o discurso pode ser mais bem compreendido e interpretado.

Eduardo se mostrava sempre como aquele que sabia, a quem João Luís ora admirava, ora ignorava. O papel de líder do grupo era quase sempre exercido por ele, sendo que João Luís e Paula o seguiam. Em algumas situações, porém João Luís questionava essa liderança e assumia o lugar de líder. Entretanto ele ocupava na maior parte do tempo o lugar de bode expiatório, era nele que depositavam as sensações e percepções de mau aluno e de desobediente. Talvez por isso ele trouxesse sempre, com mais ênfase, as questões referentes ao bem e ao mal, como poderemos verificar nas histórias que inventava³¹. Era também João Luís quem mais falava e denunciava as marcas produzidas pela exclusão e pela discriminação sofridas no cotidiano escolar e pelas desigualdades e injustiças a que estão submetidos aqueles que pertencem a sua classe social.

A relação dos três foi marcada tanto pela competição, quanto pela cooperação. Aspectos mais competitivos apareceram com mais frequência entre Eduardo e João Luís, numa disputa entre quem sabia mais. Mas também a relação se construía por momentos de cooperação, mostravam-se atentos à fala do outro, complementavam idéias e histórias, partilhavam materiais, opinavam ou davam sugestões para ajudar quando o outro precisava.

A recusa e a demonstração de desagrado foram comuns quando havia questões que abordavam de forma direta o tema da escolarização e da aprendizagem. Quando se pedia que falassem um pouco da escola, a reação era: a escola “*tá chato*”, “*Ah, de novo*”, “*a gente já conversou*”... A fala sobre a escola era rápida e evasiva e a conversa tomava rumos quase sempre ligados ao sofrimento (machucar, cair, morder) ou sobre a família – casa da avó, tios, amigos, sítio, animais; ou então as crianças

³¹ Como, por exemplo, nesta história que ele denominou de “O Surfista do mal” - *É um surfista, essa aqui é a prancha dele... Aqui é pra ele não passar, está preso. Os anéis de poder não deixam passar. Ele era mau, tá preso... É o anel do sol e o anel da água, olha não deixa ele passar. Se passar vai destruir o mundo...* Outras histórias das crianças estão transcritas no anexo II.

começavam a fazer o que eles mesmos denominaram de “bagunça” – corriam pela sala, mexiam nas cortinas, moviam as cadeiras ou inventavam situações inexistentes, como a casa do rato no *rack* do vídeo, baratas e insetos - como se estes estivessem na sala.

Referências diretas à escola não se apresentaram; por isso, com o intuito de provocar algumas falas mais objetivas sobre a representação que tinham dela, propusemos às crianças algumas atividades de *faz-de-conta*. Acreditávamos que assim seus desejos e sonhos pudessem ser projetados.

Num dos encontros propusemos às crianças que fizessem de conta que eram mágicos e como tal podiam tudo. Enfatizou-se o “poder tudo”.

Eduardo - *O mágico pode tudo. Pode até tirar um elefante da cartola.*

João Luís - *Pode fazer sumir o meu chinelo, pode sumir essas carteiras todas... Pode fazer virar aqui essa sala uma sala de futebol.*

Marisa - *Então o mágico pode fazer uma escola diferente do jeito que ele quiser?.*

Paula - *Pode.*

Mesmo podendo tudo, as crianças acabaram construindo uma escola muito parecida com aquela na qual estudam, com pouquíssimas variações, entre as quais a presença de ações bastante punitivas, mais cruéis do que as vivenciadas por aqueles que não cumprem as regras. Romper com o modelo de escola na qual estão inseridos parece ser impossível. Reproduzem o discurso oficial veiculado no interior da escola quanto às punições que deveriam ser imputadas aos alunos indesejáveis.

A expulsão é a pena máxima contra aqueles que não correspondem ao esperado.

Ia expulsar da escola. Daí vai pra outra escola... Porque aqui eles não expulsam, eles dão suspensão três dias, quatro dias, cinco dias, depois volta. Porque eles são tontos uai, em vez de mandar embora, não (João Luís).

Provocando uma maior reflexão sobre a sua fala, perguntamos a João Luís se ele acreditava realmente que se devia mandar o aluno embora quando este não fazia nada.

“Não. Não deve mandar, mas só que se fazer arte, começar brigar, bater, não fazer nada, só vim pra comer... além de não fazer nada e só vim pra comer ainda bater nos outros! Daí, sim, é expulsão”.

Assim João Luís reitera a sua fala e reproduz o discurso de muitos profissionais da educação em relação aos alunos das camadas populares, de que estes vão pra escola somente pra comer e que “não querem nada com nada” e muitos ainda atrapalham o bom andamento da instituição.

A escola de Eduardo é a escola na qual estuda, mas recusa-se a falar dela, centraliza sua atenção no desenho do grupo e nas brincadeiras ali realizadas.

“É essa escola aqui. A quadra, a diretoria, aqui onde que nós tamos brincando”.

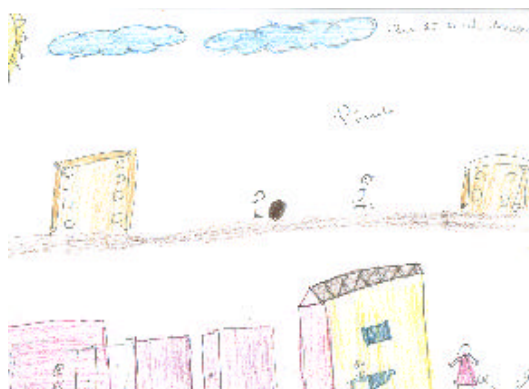


A escola se restringe a “*mais nada*”, por isso não se pode falar dela. Já que, ao falar da escola, o que lhe vem à memória é

“Eu não gosto de ir pra diretoria. Ir pra diretoria” (tom de voz de medo). “Levei um bilhetão desse tamanho” (grande).

Paula inicia o seu desenho com um muro e fala de uma menina que vai para a escola. Além da menina, coloca uma diretora, uma mãe e crianças brincando. Ela enfatiza os componentes humanos, aqueles que se confrontam no cotidiano escolar – alunos, pais, educadores.

“Aqui é a escola. Aqui é a diretora, ela tá atendendo as mulheres. Aqui é o portão, aqui é a sala de aula. Aqui é a menininha indo pra escola. E aqui é o campo de futebol deles que eu fiz pra eles jogar”.



Mas o que mais chama a atenção das três crianças é o muro da escola. Será que querem dizer que a escola é um espaço hostil, inacessível e fechado? Ou se está fora da escola e não pode entrar, ou não se pode dela sair.

João Luís - *Na minha escola vai ter muro e portão. Só que o muro eu vou pôr caco pra molecada não pular. Porque senão eles fogem da escola.*

Tem molecada que só sobe no muro, porque não tem como eles fugir, mas tem molecada que na hora do recreio só traz caderno e estojo, pendura o estojo na cintura, põe o caderno assim atrás das costas e pula o muro e vai embora.

Mas por qual motivo as crianças haveriam de fugir da escola? O que há de tão aversivo em seu interior? Ao longo dos nossos encontros, as crianças vão dando pistas, revelando sentimentos, dores, mágoas...

Falam também do perigo existente no interior da escola, de um perigo visível, e deixam transparecer um outro, que não é visível, mas que machuca e os marca.

João Luís - *Na minha escola não vai ter palco porque é perigoso. As crianças cai e se machuca. Tem molecada que trepa, e cai... Uma vez eu caí do palco e quase quebrei meu pé, tive que engessar e no mesmo pé e daí quando foi no outro dia sarou, o moleque tacou uma pedra no meu pé cortou aqui ó, tá a marca.*

Assim, no interior da escola, há fatos que chamam a atenção e marcam as suas falas. Para Eduardo falar da escola, traz à memória o tal “bilhetão”, “levar bilhete” e o ir à diretoria. Essa referência ao bilhete aparece por diversas vezes na fala das crianças, tanto no grupo quanto em outros momentos em que tivemos contato com elas. São formas utilizadas pela escola de punir o aluno e chamar os pais para conversar.

Marisa – *O que faz pra levar bilhete?*

Eduardo – *Baguuunça!*

Há um medo generalizado, levar bilhete é humilhante porque significa que se fez algo errado e proibido e a sanção é pública já que é feita frente aos colegas da classe.

Procurando evitar um castigo vindo da mãe, João Luís, ao receber os bilhetes, não os entrega

“Levei um, rasguei, depois levei outro, rasguei, daí a professora puxou minha orelha”.

As crianças falam das sensações e sentimentos desagradáveis provocados pelo estar na escola. Ao lhes pedir que contassem uma historinha sobre a escola, este foi o conteúdo que apareceu:

“Era uma vez numa escola um moleque burro soltou um pum na calça. Ele... ele saiu correndo pro banheiro, mas não deu tempo. Ele ficou sem calça (risadas) – Eduardo. Ele ficou com vergonha? (Marisa). Decerto (João Luís). Aí ele foi pra casa” (Paula).

Aos “burros” resta a humilhação, a vergonha. O sentimento é de não pertencimento àquele ambiente hostil ao qual também eles querem destruir.

A escola possível é a da obediência, do cumprimento das regras e das punições quando essas são descumpridas. No caso da expulsão, ir à diretoria, levar bilhete, não deixar ir ao banheiro...

A sensação de não saber incomoda, traz desconforto e provoca conflitos e rivalidades, reproduzindo-se assim uma situação comum na escola que é a da

culpabilização do outro, em especial daquele já rotulado como desviante. Muitos diálogos foram representativos deste tipo de conduta

Marisa – *E vocês estão aprendendo coisas novas na escola?*

João Luís - *Não.*

Eduardo – *Não, porque ele não faz nada.*

João Luís – *Eu faço.*

Eduardo – *Ele fica brincando na classe.*

João Luís – *Mentiroso. É mentira dele, professora.(era como se referiam a nós)*

Eduardo – *Tem vezes que ele não dá os bilhetes. Tem vez que ele não faz lição.*

João Luís – *É da minha conta. ... E se eu faço.*

Eduardo – *Ele gosta de fazer desenho, essas coisas, mas... Mas fazer lição... Ele vai repetir.*

Um diálogo dessa natureza fazia as crianças ficarem em silêncio para depois retomarem a conversa trazendo conteúdos de medos e inseguranças em relação ao futuro; falavam de dores de cabeça, sangramento no nariz, injeção e hospital.

O assunto as remetia ao medo do futuro, o medo de sofrer uma punição maior e ao medo de algo desconhecido, sentido como extremamente ameaçador.

Eduardo – *O João Luís vai ficar na terceira série, ele não faz nada.*

João Luís – *Eu não vou ficar na terceira série, não. Lá (na outra escola em que estudava), eu já tava na terceira série, quando acabou as aulas nas minhas férias. Era pra mim tá na terceira série... na quarta série lá, em Tatuí.*

Paula – *Ah, eu quero continuar na terceira...*

Marisa – *Por que você quer continuar na terceira série, Paula?*

Paula – *Porque é gostoso...*

Eduardo – *Ele (João Luís) vai repetir.*

Paula – *Eu também vou repetir. Eu quero continuar na terceira série.*

Marisa – *O que tem na quarta série que você não quer ir?*

Paula – *Não sei...*

João Luís – *Eu só não faço lição porque eu quero ficar na terceira, na quarta é ruim.*

Marisa – *Na quarta é difícil?*

João Luís – *É pior. A professora é (faz gesto de que ela é brava).*

Paula – *É difícil na quarta...*

Eduardo – *Na quarta é... puxão de orelha, ai,ai,ai;*

João Luís – *... E puxão de cabelinho...*

Eduardo – *É. Elas pegam na nuca assim, ó.*

João Luís – *É no cabelinho de trás. Tem gente que pega a gente pelo cabelo, ai, ai, ai e dá safanão.*

Eduardo – *Pega a gente no braço, táá (gesto de tapas).*

João Luís – *Pega a gente no braço assim, ó, e arrasta a cadeira, a gente caí sentado assim.*

Há algo sentido como muito ruim na escola que os remete a sensações de medo e desamparo. Desta forma, só há uma escola possível: a da obediência às regras, pois sabem que o descumprimento leva à punição – “expulsão”, “ir pra diretora”, “levar bilhete”, “não deixar ir ao banheiro” –, mas sinalizam que a escola poderia ser diferente...

Eduardo – *Que fosse um lugar de bincá, estudar.*

João Luís - *Que essa escola aqui fosse um lugar de desenho. Que ensinava a gente a desenhar.*

Paula - *Um lugar legal.*

Mais do que aprender a ler e a escrever, eles querem que a escola seja um lugar agradável e que possa promover a emergência de desejos e sonhos.

“Eu quero ser um artista”. Mas para ser artista, é preciso aprender e a escola não acolhe esse desejo e por isso é preciso pagar por ele – *“A minha mãe vai pagar pra eu aprender”*. Aliás, a expectativa da escola, em relação a essas crianças, é que não desejem e nem sonham nada; portanto, não há perspectiva de um futuro promissor, o futuro será tal qual o de seus pais, “ser ninguém”.

E se pensarmos na escola tal como ela está organizada e funcionando, não há como cultivar sonhos; por isso, a resposta das crianças em relação ao futuro escolar é clara. Em uma de nossas atividades, na qual havia figuras de crianças em situação escolar, o que lhes chama a atenção é o seguinte:

Marisa – *Parece aí que tem um menininho indo pra escola quando ele era pequeno e aqui ele está terminando quando ele pegou o diploma, o que será que lê vai fazer com esse diploma, hein?*

João Luís - *Liçããão.*

Marisa – *Aqui a menina está dentro da escola, estudando. O que será que ela está estudando, o que será que ela está pensando?*

João Luís – *Em dormir (risadas).*

Marisa – *Pra vocês falar da escola é difícil?*

João Luís – *É... Não sei... Eu não sei escrever...*

João Luís – *Olha lá, o rapaz tá com uma faca na mão (risadas).*

Paula – *Que faca, é um diploma.*

João Luís – *Parece certinho, em vez de diploma é uma faca. Você quer matar o homem do coração?*

A escola tem a marca da dor, da agressão e do não saber. A exclusão, o desrespeito é um diploma/faca que corta, que esfaçalha, que mata...

Há uma postura de professor que as crianças imaginam ser a mais correta – que vai contra o que parecem querer de um professor – aquela propagada pela escola e que se encontra no imaginário popular, de que o correto é o professor rígido e bravo e, portanto, capaz de manter a ordem e a disciplina.

Na brincadeira de ser professor, eles reproduzem comportamentos e atitudes da sala de aula ou de como pensam que pensa o professor. Desta forma, passam exercícios “bem difíceis”, “*para o aluno não acertar*”, mas corrigem-nos colocando tudo certo e parabéns – “*professor bonzinho*”. Talvez o desejado por eles.

Para João Luís, a professora da escola que construiria “*seria brava, brava, brava. Não teria nenhuma professora boazinha. Boazinha não deixava entrar na minha escola*”. Eduardo complementa: a professora brava “*briga com o aluno que faz bagunça*”. João Luís conclui: “*Daí o aluno nunca mais faz*”.

E, se eles fossem professores, também seriam bravos e puniriam os alunos que fizessem bagunça.

A professora tem que saber tudo. Essa é a sua obrigação, o contrário não é admissível – “*ele sabe tudo*”. Mas, apesar de saber tudo, não consegue perceber as dificuldades dos alunos e esses não aprendem. Levando-nos a pensar na falta de escuta que há na relação professor-aluno. O professor fala, mas não escuta. Os alunos

são emudecidos ao longo da sua trajetória escolar e, cansados de não compreender o que se fala, acabam também por se ensurdecer.

Paula – *É o professor que tem que saber, ensinar o aluno.*

Paula – *Aí não pode dar aula o professor que não souber.*

Marisa – *Elas sabem tudo?*

Paula – *Sabe.*

Eduardo – *Na nossa classe a professora passa um monte de continha difícil que ela sabe, né?*

João Luís – *Só que tem vez que nós não sabe... Ela fala o resultado... Ela explica... Dá a resposta.*

As aulas de reforço são desagradáveis e sentidas como castigo. A relação hostil professor/ aluno tende a reforçar esses sentimentos.

Marisa – *Vocês estão gostando das aulas de reforço?*

Eduardo – *Nós gosta, João Luís.? Nós gosta?*

João Luís – *Não.*

Marisa – *Por que vocês não gostam das aulas de reforço?*

Eduardo – *Nós gosta, João Luís? Gosta muuuito, né. (ironizando)*

Eduardo – *(A professora) Vai ser boazinha... Põe nós pra fora... Quando bagunça.*

Marisa – *E quando não consegue fazer a lição?*

Eduardo – *Ela força nós fazer lição. Fala assim – vai ou não vai fazer, se não fazer eu vou ponhar pra fora. Não é, João Luís? Acho que ela não agüenta, não é, João Luís?... Tem uma vez que o João Luís já foi pra fora.*

O mesmo ocorre com a professora da classe da 3ª série:

João Luís – *(A professora é) Muito legal (risadas).*

Eduardo – *Tem vez que ela dá uns petelecos.*

João Luís – *Uns petelecos.*

Eduardo – *No João Luís... Por causa que a mãe dele autorizou.*

João Luís – *Ah, autorizou. Você acha que a mãe vai autorizar a professora bater no filho.*

Eduardo – *Se fazer bagunça...*

Marisa – *O que é peteleco?*

Eduardo – *Peteleco é bater.*

As crianças denunciam uma outra forma de punição àquelas que não correspondem ao esperado – a violência física.

Falando sobre como se dá o ensino-aprendizagem na escola, sobre como se ensina alguém, representando na brincadeira de escolinha, agindo como se fossem professores, as crianças revelam as suas concepções sobre o aprender e o ensinar.

Eduardo - *Eu dou aula pro meu irmãozinho. Eu passo desenho, eu mando fazer número... fazê... Fazê o alfabeto.*

João Luís - *Ser professor, iih! Era ruim, legal. Eu dava desenho na lousa, escrevia no negocinho.*

Eduardo - *Tem uma dia que eu já virei professor, com a minha vó. Eu ensinei ela... Ensinar ler, ensinar escrever.*

A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever e tudo o que se relaciona a ela tem essa característica. Em um dos primeiros encontros, foram distribuídos materiais e folhas de papel entre as crianças. A primeira reação de Eduardo foi: “já sei, a gente vai fazer o alfabeto”. O professor é o representante máximo do ensino;

por isso, somente ao ser investido dessa função, pode-se ensinar alguém. Assim, as crianças passaram a denominar Eduardo de professor. Quando se propôs que nos ensinasse a fazer dobraduras, a reação foi de entusiasmo das três crianças *“virar professor”*.

E, se o saber está nas mãos da professora, é ela quem determina o que deve ser feito e o que eles devem saber. Paula é quem demonstra maior dificuldade em situações que fogem a esse formato; assim, foram constantes perguntas e falas do tipo: *“mas faz o que quiser?”*, *“Ah, eu não sei falar”*..., Talvez por isso tenha sido ela quem melhor representou a aula de sua professora.

O processo ensino-aprendizagem é concebido tal como vivenciam na prática de seus professores – passar lição/atividades na lousa e pedir para os alunos copiarem, tudo com base no conteúdo, na cópia, na moralização e na disciplina.

João Luís - *Escrevendo na lousa e eles copiando, oras.*

João Luís - *É a mesma coisa. Ela escreve e copia. É mas tem vez que a professora escreve assim e não explica porque ela não pode explicar”*.

Então o professor ensina, mas o aprender depende do aluno e isso nem sempre acontece, segundo nos faz pensar a fala de João Luís. Mas ele acredita que o professor deve insistir a fim de que o aluno possa aprender.

“Agora na minha escola eu falava para eles (professores) explicar. Porque, se é pros alunos aprender, então tem que ensinar”.

Para Paula, a concepção ensino –aprendizagem não é diferente.

A sala de aula:

“é pra fazer eles... de estudar, de aprender, de fazer eles ler, de fazer o abcd, o abecedário, pra é... eles ficar em silêncio, aprender coisas pra eles”.

A professora:

“ela ensina bastante coisa... Ela ensina abecedário... ensina a gente ler e escrever...”

Se Paula fosse professora:

“Ensinar eles não falar palavrão, brigar. Ensinar eles bastante coisa pra... fazer lição, fazer abecedário, continha...”.

Paula faz uma longa pausa para pensar em como os alunos aprenderiam, caso fosse professora:

“Eu colocava... escrevia abecedário pra eles fazer... fazer tabuada pra eles de 01 até o 13...”

Paula é quem reproduz mais fielmente uma aula, assume o lugar de professora e escreve na lousa seguindo todo o ritual – cabeçalho, frase indicando como está o dia, frase religiosa, cópia, exercícios e lição de casa.

Se as condições dadas para o aluno aprender são essas, então para que serve o que se aprende na escola?

João Luís – *Pra guardar de lembrança... Na pasta.*

Marisa – *E guardado aqui (na cabeça), não fica?*

Eduardo – *Fica aí, depois no final do ano, dá.*

Paula – *Fica guardado na cabeça, aí no final do ano abre ela e cata? (risadas).*

João Luís – *Abre a cabeça e cata, Eduardo? Vai abrir a cabeça dele pra catar lembranças.*

Eduardo – *Não, é só a gente lembrar.*

Marisa – *Dá pra lembrar tudo o que se aprende na escola?*

Eduardo – *Dá.*

João Luís – *Pra mim, não.*

Eduardo – *Porque não faz nada. Ele sempre foi assim de não fazer nada. Tem uma vez que ele fez, depois ele parou de novo...*

O não lembrar, ou o não aprender os conteúdos passados pela escola torna-se responsabilidade única do próprio aluno, no caso João Luís. Mas será João Luís quem fará a crítica à escola no sentido de que nem sempre é compreensível o que os professores explicam e ao fato de ao pedido de explicação, receberem um não como resposta, ou então simplesmente a solução pronta do problema, revelando a desistência deles como aprendizes?

As hipóteses de conhecimento surgem no brincar. No grupo, uma das atividades mais prazerosas das crianças era o que chamavam de “mágica das cores”, em que elas misturavam as tintas para obtenção das cores que queriam. Elas demonstravam alegria e entusiasmo nas descobertas que faziam. Aliás, o brincar mostrou-se como uma necessidade para as crianças, elas queriam brincar, mas isso só aconteceu quando conseguiram perceber o grupo como um espaço em que isso era permitido.

Para elas há uma nítida cisão entre o brincar e o estudar; afinal, a escola, a sala de aula, é entendida como o lugar do aprender, requerendo portanto seriedade.

Mas o aprendizado se dá também fora da escola, nas brincadeiras e nas histórias aprendidas na rua com “a molecada”, “com os irmãos”, primos, etc. Assim, as crianças contam sobre os seus aprendizados.

Eduardo – *Eles me ensinaram, eu não sabia nada de brincadeira.*

Eu era burro...

João Luís – *Eu também não sabia nada. Me ensinaram de esconde-esconde, de pega-pega, trepa-trepa, um monte de coisas...*

Paula – *Eu aprendi com minhas irmãs... amarelinha... corda...*

Eduardo – *Tem uma brincadeira que... Tem uma assim... João Luís bate aqui e fala assim ‘cadê o toicinho daqui?’... Meu avô me ensinou.*

João Luís - *Eu também já sabia.*

Enquanto um fala, o outro vai complementando, demonstrando articulação de idéias, cooperativismo e um rico conhecimento que é desprezado pela escola ou, quando muito, as brincadeiras são toleradas, na hora do recreio, sob a vigilância de um inspetor.

A curiosidade, o desejo de saber e de conhecer se fazem presentes, mas é preciso incentivá-los e provocá-los.

A curiosidade e a ousadia, elementos que deveriam ser estimulados pela escola, são no entanto abafados e punidos. Na escola, onde a ordem e a disciplina devem ser seguidas à risca, qualquer coisa que afete este sistema deve ser combatida. Nesta história contada pelas crianças a mensagem é clara: curiosidade e ousadia provocam catástrofes e transtornos, são transgressoras e subversivas e estão ligadas ao mal.

João Luís - Uma vez a professora contou uma historinha assim, né? que o rainho de céu era curioso, né?, daí uma vez... Era uma vez um rainho de sol, daí o sol né ele queria ir embora né porque de dia os animais tudo trabalhava na floresta daí o sozinho vinha assim aí clareava de dia daí aconteceu uma vez uma raiozinho saiu do sol e se escondeu porque ele era curioso ele. Curioso é. Ele queria ver como era a noite sem o sol daí ele foi né só um solzinho, só aquele rainho clareou tudo...

Eduardo – Clareou tudo mesmo...

João Luís – Daí né os animais falou assim que dia cumprido eles não conseguiram descansar. O passarinho dormiu no meio do caminho, as formiguinhas dormiram no meio do caminho...

Eduardo – Não. Eles trabalharam, depois o formigueiro dormiu fora...

João Luís – Não, as formigas dormiram fora do formigueiro, os passarinhos dormiram fora do ninho, as abelhas dormiram fora do cacho deles

Eduardo – Dormiu fora dos cachos.

João Luís – As abelhas não agüentaram, dormiram fora.

Eduardo – A onça dormiu. Desmaiou a onça.

João Luís – Daí passou a hora.

Eduardo – Daí chegou de dia, o rainho de sol foi pra lá de novo, curioso, curiosinho. Foi voltar pro seu pai.

João Luís – Daí, quando é de dia eles não dormiram, daí quando é de dia eles dormiram porque em vez deles dormirem à noite, dormiram quando tava trabalhando, aí agora de dia eles dormem.

Marisa – Inverteu?

João Luís – É, porque um rainho clareou a noite e daí de dia eles pensaram que era noite e dormiram.

É comum ouvir dos professores que essas crianças não se interessam por nada ou se dispersam com facilidade quando dão atividades de leituras ou lúdicas, mas o que se pode perceber é que nas leituras dos livros que eles mesmos solicitaram, havia muita atenção e interesse. Foram diversas as indagações, questionamentos, referências a histórias já conhecidas, suposições diante do que líamos e das ilustrações contidas nos livros. Por iniciativa própria, formavam círculo para ficarem mais próximos uns dos outros e facilitar a visualização. Havia também uma nítida ansiedade quanto ao tempo do grupo, pois temiam que não fosse possível ler todos os livros que haviam escolhido.

O pedido

“Lê esse daqui pra mim?”

“Olha, esse aqui ensina fazer pé de feijão... Tem uma história chamada Joãozinho e o pé de feijão”.

“Esse é bonitinho, esse é mais bonito ainda...”

“Professora lê, lê”.

Comentários sobre a história *Chapeuzinho Vermelho*

Paula – *Cadê a mamãe (da Chapeuzinho Vermelho)? Não tem?*

Eduardo – *Não. Só escrito aqui.*

Paula – *Mas tinha, não tinha? (Eu havia levado dois livros, cada um tinha uma forma de ilustração, por isso o questionamento de Paula).*

Eduardo – *Eu nunca vi um lobo pegar com a mão assim e serrar... Aqui a vovó... a vovó tava dentro dele...*

João Luís – *Tem uma historinha que é diferente dessa aí... O lobo mau come a vovó e o caçador vai lá, corta a barriga do lobo mau, a menina vai lá, pega bastante pedra, põe dentro da barriga do lobo*

mau, o lobo mau acorda, ele vai lá... ele vai lá, bebe água, não agüenta e morre... A historinha é diferente... E ali o lobo mau...

João Luís – *Que que é bosque?*

Paula – *O que ele tá fazendo aqui atrás dela (o lobo atrás da chapeuzinho na ilustração) Ela não viu ele, não?*

João Luís – *Ele tá indicando o caminho errado pra ela, pra ela chegar um pouco mais antes e ele chegar primeiro que ela.*

Eduardo – *Aqui... Aqui ele passa um passo assim já chega.*

Paula – *Aqui a casa é de quem? Dela?*

Eduardo – *É a casa dela aqui, ó.*

Paula – *É... olha é a casa dela.*

João Luís – *Na minha história o caçador já tava campeando há muito tempo o lobo.*

Paula – *Mas ela tava lá dentro da barriga dele? Como?*

Eduardo – *É gorda demais, vichi.*

João Luís – *Gorda demais pra caber na barriga dele.*

Paula – *E ele tava magro ainda.*

João Luís – *Nossa!*

Marisa – *Como será que aconteceu isso?*

João Luís – *A vovó se escondeu disfarçando, depois ele fingiu que cortou a barriga dele saiu escondido, aí ela saiu do esconderijo e viveram felizes. Por que você acha que uma vovó gordona dessa ia caber na barriga de um magrela desse. E olha o tamanho do pescocinho não dava pra engolir um gordão desse.*

Interessante é que as crianças disseram não gostar de ler. Cabe então um questionamento: qual significado se atribui ao ato de ler? Não gostam de ler, mas gostam de historinhas. Se o ler significa a decodificação de signos e a junção dos mesmos para a construção de palavras, quase sempre sem sentido para elas, de fato

não gostar de ler tem sua razão de ser. Isto nos coloca diante do fato de que, neste aspecto, a escola retira da leitura aquilo que ela tem de mais fascinante. Sentida como um dever, o desejo, a emoção e o encanto ficam impedidos de se fazer presentes.

A escola produz então nas crianças uma aversão ao que elas denominam de “lição”, “tarefa”, e estar nela é enfadonho e cansativo.

A menina está na escola...

“Fazendo lição”.

Ela está pensando...

“Em dormir”.

As crianças falam de um mundo fantástico em que realidades e fantasias se misturam, revelam a existência de um conhecimento do mundo e de seus fenômenos marcados por crenças míticas misturadas com conhecimentos científicos, trazem nessas suas falas motes para muitas discussões em sala de aula, momentos em que o “mundo” pode e deve-lhes ser apresentado para que possam apropriar-se de novas compreensões e de novos conhecimentos acerca dele.

João Luís – *O sol é uma bola de fogo, não é mesmo, professora?*

Tô pintando uma bola de fogo. Em cima também tá se escondendo porque vai chover e ele não quer tomar banho (risadas) Senão apaga o fogo dele, daí não amanhece o dia.

Eduardo – *O sol não apaga.*

João Luís – *Não, não apaga, não.*

Eduardo – *O fogo não apaga, não.*

Eduardo – *Na hora que o sol tá sumindo não aparece vermelho no céu assim? É que o sol tá abaixando... O sol não abaixa é a nuvem que tampa...*

João Luís – *A nuvem é a tampa dele.*

Eduardo – *As nuvens tão lá em cima.*

João Luís – *Mas se a gente quiser... Com o foguete dá pra gente ir lá nas nuvens. Não dá, professora?*

Eduardo – *Relar nela não dá.*

João Luís – *Dá. Dá pra relar nelas também.*

Marisa – *Vocês sabem do que são feitas as nuvens?*

Eduardo – *As nuvens são fumaças.*

João Luís – *As nuvens são espumas.*

João Luís – *Olha a minha nuvem. Tá bem escura, professora. Não tá professora?*

Marisa – *Tá. Será que vai chover?*

João Luís – *Vai, sim. Ela tá muita cheia d'água.*

Eduardo – *Tá com vapor.*

João Luís – *Ela tá com vapor, eu acho. E vai chover de verdade, eu não tô falando de mentira, não... Vai chover na vida real. Tá trovejando. Não vai chover só no desenho também, vai chover na vida real, porque tá trovejando...*

João Luís – *Sabia que esse mundo não é quadrado, é redondo.*

Eduardo – *É uma bola.*

João Luís – *Uma bola igual a essa (que estava desenhada no livro). A gente fica dentro do mundo aqui. Por exemplo, eu tô andando aqui, parece que eu tô andando reto, quando eu tô andando, mas eu tô rodando assim. Lá no Porto Almeida, o Porto Almeida é do tamanho disso aqui, dessa bola aqui. Quase do tamanho dessa sala aqui. A saída é bem pertinho...*

As crianças pensam, refletem, opinam sobre o mundo que as cercam e sobre a sua vida. Se são capazes de tudo isso, serão capazes também da aprendizagem da leitura e da escrita, mas ocorre que as práticas escolares excludentes determinam trajetórias, criam rótulos e solidificam estigmas, facilitando a introjeção de idéias e crenças na sua incapacidade. Foram muitas as referências ao não conseguir, ao não saber, ao medo de errar...

A sensação de não conseguir é freqüente; por isso, elas dizem não saber falar do desenho que fizeram porque não conseguem, não conseguem recortar, abrir, colar, é difícil escrever e ler, tudo é dificuldade. O “eu não consigo” é dito em tom de voz infantilizada e traz a marca do sofrimento.

João Luís - *Aaai, eu não consigo recortar (expressão de sofrimento).*

João Luís – *Eu não gosto – das aulas de Inglês.*

Eduardo – *Eu também não... Ah, é chato.*

João Luís – *Eu não venho porque a minha mãe tirou eu...*

Eduardo – *Minha mãe tirou eu também. É chato, a gente... a gente vai... pega... ela pede pra gente escrever em Inglês e nós não sabe. Ela passa numerais, só que eu não sei numerais também. Tem gente que não sabe.*

João Luís – *Nem eu sei.*

Eduardo – *Eu sei (fazer o que a professora da 3ª série pede). Mas já na sequência de sua fala: É muito difícil. Eu não sei colar isso aqui, não.*

Paula - *É difícil.*

João Luís – *Eu não vou fazer, não. Tô cansado.*

O que não se consegue na escola? O não conseguir é o estigma dessas crianças reforçado pelas professoras, quando estas dizem em alto e bom tom que “*não vão conseguir mesmo*”, ou então quando lhes dão atividades diferenciadas “de nível de dificuldade menor”.

Essa sensação de impotência e de insegurança se apresenta nas brincadeiras realizadas no grupo³².

João Luís – *Aí que dia lindo tá hoje, eu vou sair. Tô indo embora... Chegou. Zuumzumzuuum. Zuuumbido, zuuum...*

Eduardo – *Já era tarde, o sol sumiu. Aí começou o vento, ficou aquele vento, choveu (enquanto isso, João Luís faz o barulho de vento e chuva). A árvore caiu.*

João Luís – *O homem tá bem sossegado ali atrás. Abaixa... Abaixa, Zé do Bode. Ah não. Au, au, au vou pegar uma frutinha pra mim. Eu vou comer um pouco de fruto que eu tô enjoado de comer. Vou embora. Tchau solzinho, tchau, tchau, tchau.*

Eduardo – *O sol tá baixando. Você tava brincando de bola, até mais tarde*

João Luís – *(João Luís faz gesto de que está chutando bola). Gol... Gol...*

Eduardo – *O sol abaixou. Ficou de noite.*

João Luís – *Vou embora*

Eduardo – *Pra casa.*

João Luís – *Daí começou o vento (barulho do vento). A árvore caiu.*

³² Esta história foi construída por eles, espontaneamente, como parte da proposta deles de apresentarem um teatrinho. Anteriormente eles construíram quatro personagens que queriam que compusessem a dramatização: duas árvores, um menino e um sol. A história deu-se então a partir desses personagens.

Eduardo – *A árvore bateu no muro...*

João Luís – *Caiu.*

Eduardo – *Amanheceu. Amanheceu, as duas árvores caídas.*

João Luís – *E agora? Fica sem teatro (risadas).*

Eduardo – *E agora o molequinho chegou...*

João Luís – *Ergueu a árvore...*

Eduardo – *Plantou a árvore de novo, plantou a outra.*

João Luís – *Plantei já. Essa árvore tá crescendo. Ô, árvore, você não vai parar em pé mesmo? Peraí, (canta – tâtâtâtã, nãñãñã).*

Ergui a outra. Êta arvinha linda de comer fruta (cantando). Ói!

Eduardo – *O sol tá abaixando de novo (barulho de vento).*

João Luís – *Não começou o vento ainda, não. Hoje não tinha vento. O sol tava à tarde. Daí o sol saiu...*

Eduardo – *Daí começou a chuva...*

João Luís – *Começou a chover, o sol foi embora. Daí só tava chovendo (barulho de chuva), mas não tava dando ventão (barulho de chuva e vento). Só tava um ventinho e não tava ventando.*

Eduardo – *Depois caiu.*

João Luís – *A árvore não caía, seu burro, um ventiquinho de nada.*

Eduardo – *Caiu de novo.*

João Luís – *A árvore caiu com um ventiquinho de nada! Ah, Seu bobão.*

Eduardo – *Agora deu um ventão (barulho de vento). As árvores caiu.*

João Luís - *Volta aqui, sua árvore (risadas). A árvore quer ir embora.*

Eduardo – *Daí o sol foi embora. As duas árvores caiu. A árvore caiu, vai deixa a árvore aqui.*

João Luís – *Acabou.*

João Luís – *Amanheceu o dia, compadre...*

Eduardo – *Amanheceu o dia. Tomar sol. O sol tá quente. Catá o fruto. (enquanto João Luís move o personagem, Eduardo narra o que ele está fazendo).*

João Luís – *Eduardo pega a outra árvore, pega a outra árvore.*

Eduardo – *Nasceu outra árvore. Ói! Catá o fruto... (Assovia) Agora pular no chão, aaaai.*

Eduardo – *Acabou o circo. Final. Fim. Eu posso fazer um teatro sozinho... Eu posso fazer... Posso brincar sozinho.*

Marisa – *Conta pra nós, então, como que é a historinha que vocês apresentaram no teatro.*

João Luís – *Uh. Era o Joãozinho.*

Eduardo – *Joãozinho não, João Luís ...*

Marisa – *Quantos anos ele tem? ... Traz ele aqui pra ele falar?*

João Luís – *Tem 10, tem 10 anos. (Eles gosta de) Comer fruta.*

Eduardo – *Chutar bola, comer fruta, o mais que ele gosta é comer fruta.*

João Luís – *Peraí, vou fazer o teatrinho sozinho. Era a árvore que ele plantou...*

Eduardo – *A árvore do espetáculo. Aqui é o sol... É o Joãozinho, não João Luís.*

João Luís – *(A árvore) Ela vê as estrelas. Tá atenta nas estrelas.*

Marisa – *E como ela está se sentindo?*

Paula – *Ela está bem, muito bem.*

Eduardo – *A minha tá triste...*

Paula – *É uma árvore de frutas... de morango.*

João Luís – *Professora... Professora é de maçã.*

Eduardo – *A minha tá triste porque só tem cinco frutas, só. O sol tá feliz, queimando tudo a minha arvinha(risadas).*

João Luís – *Eu tô feliz, bem sentadão...*

Paula – *A boca dele é torta.*

João Luís – *Esse menino aí tem 10 anos, gosta de chutar bola, gosta de comer fruta. Não come nada na casa dele. Só fruta, só fruta, só fruta... Não sei como que consegue viver.*

Paula – *Por isso que a boca dele tá torta, roxinha lá.*

Marisa – *De tanto comer fruta?*

João Luís – *É, ué.*

Eduardo – *Tá de dia.*

João Luís – *Tá de noite.*

Paula – *Vocês vão fazer teatro de novo?*

João Luís – *Não, nós tamos fazendo uma bagunça.*

(Dia e noite, vento, chuva, quebrar a árvore, nascer outra árvore. Aparece um cachorro querendo pegar o menino e ele se esconde na árvore).

João Luís – *Eu tô dodói. O cachorro mordeu. Seu cachorro feio... Professora, isso daqui é uma árvore, mas eu vou fazer de continha que ele é dono da fazenda. Ele (menino) ia sempre na fazenda roubar fruta.*

Eduardo – *Vem cá seu dono, vem cá pra você levar um soco, vem roubar fruta, vai levar um tapa. Dá bicudo no cê.*

João Luís – *Ai, ai, ai.*

Eduardo – *Ficou de noite.*

Noite, chuva, vento, destruição... Fim.

João Luís desenha um “hominho de balão”, difícil de ser mantido e sustentado de pé e com a mão esticada, talvez esteja fazendo um pedido, há algo que lhes faltam,

precisam de amparo e segurança. A instabilidade, o medo se fazem presentes nas brincadeiras e nas produções das crianças, e nesta dramatização isso fica bem evidente. Embora tenham iniciado a história com aspectos positivos - o menino brincando feliz -, tudo muda e o que sobressai é a instabilidade dos personagens e do tempo – noite/dia, cair/erguer, destruir/reconstruir (num círculo contínuo). O menino tem como tarefa constante a reconstrução do ambiente, mas diante de tanta destruição, de tanta confusão, o enredo final, em que o cachorro morde o menino que veio roubar a fruta do dono da fazenda – denota que o sofrimento chega ao extremo. Já não é possível reconstruir/erguer, a cena termina com noite, chuva, vento, destruição, e fim. O desfecho se dá quando o menino, que até então podia passear e comer livremente as frutas, apesar das intempéries da natureza, acaba destituído deste direito, pois agora a árvore é do fazendeiro e a transgressão leva ao aniquilamento.

O que resta então é o choro e o medo. Assim, terminada a dramatização, começam a inventar outras histórias como numa livre associação. Falam de uma personagem chamada Maricota, que chora com dor de dente e com medo do dentista, e que também chora porque ninguém quer ser seu amigo. Falam do próprio medo de cachorro, o qual convertem em lobo, e das situações escolares: medo de estar atrasado, medo de mudar de série, medo da professora, medo do novo... O medo aparece com muita frequência nas brincadeiras e falas das crianças, assim como a solidão e o isolamento são conteúdos de suas histórias.

E se errar, o que acontece? Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem; entretanto, na escola esta possibilidade não é aceita e as crianças trazem consigo essa noção, numa atitude quase sempre de temor.

João Luís – *Ô, professora, empresta a régua aí... que eu faço tudo torto.*

João Luís - *Mas tá fazendo tudo é... já com lápis de cor? E se você errar, seu bobão?*

Eu errei... (João Luís se retrai ao dizer isso, como se estivesse com medo de ser punido).

Eduardo - *Tem que prestar atenção, senão faz errado. Ficar quietinho, prestar atenção no desenho.*

Paula - *Eu fiz errado... Eu posso fazer de novo? (expressão de medo).*

Eduardo - *Quando eu vou brincar assim com os outros, eu não sei a brincadeira, eu fico nervoso.*

Quando fizemos a brincadeira de jogo da memória, as crianças expressaram muito claramente como se sentem frente ao erro e ao não conseguir acertar, mas foi Eduardo quem mais deixou transparecer o mal-estar frente a essas situações. Assim, sempre que não conseguia fazer par no jogo, pronunciava ‘*Eu odeio isso*’. Às vezes, completava a frase “*quando faço xixi na calça*”. *Eu odeio quando faço xixi na calça*. “*Ah, eu odeio in on, in on*” (som do relinchar do burro). Diante da fala repetitiva de Eduardo, perguntamos “*O que acontece quando se erra?*”, mas quem respondeu foi João Luís “*Eu se ferro... Leva um ferrão na bunda*”.

Ao final do jogo, perguntamos a Eduardo como ele estava se sentindo

Eduardo – *Horrível. Bibibibi, snif, snif, snif.*

Remetemos a pergunta aos três - Na sala de aula, quando acontece de vocês não conseguirem fazer as coisas, como vocês se sentem?

João Luís - *Mal.*

Paula – *Eu fico com raiva.*

João Luís – *Eu fico com raiva também.*

Eduardo – *Eu fico horroroso (risadas).*

Marisa – *E o que vocês fazem quando não conseguem fazer?*

João Luís – *Eu fico ruim, com dor de barriga.*

Eduardo – *Eu caio no chão.*

Paula – *Eu não faço.*

Eduardo – *“Eu caio no chão sabe por que? Eu mijo nas calças, mas não caio no chão (risadas)”.*

Eduardo começa a se jogar pelo chão e diz que está “apurado”. A ansiedade se intensifica e ele precisa colocar para fora, indo ao banheiro.

Eduardo se sente incompetente e com um agravante, neste caso do jogo de memória João Luís é “mais esperto”. Como isto era possível, se ele nunca “faz nada e não sabe nada”?

A palavra “burro” apareceu por diversas vezes na fala das crianças, por isso perguntamos-lhes:

Marisa – *O que o burro faz?*

Eduardo – *Dá coice.*

Marisa – *É uma pessoa que é chamada de burra, por que ela é burra?*

Paula – *Porque é tonta...*

Eduardo – *É... É burra porque não sabe nada (ênfase no nada).*

João Luís – *E tem gente... E tem gente que dá chute nos outros que as professoras chama de cavalo.*

Paula – *(Burro) Que fica no pasto.*

Eduardo – *Quer dizer que não sabe nada.*

Marisa – *E vocês não sabem nada?*

Paula – *Eu sei.*

Eduardo – *Eu sei.*

Marisa – *E você, João Luís?*

Eduardo – *Na escola ele não faz nada.*

Marisa – *E quem não faz nada na escola é burro?*

João Luís – *In on, in on, é.*

Eduardo – *O João Luís... aí ele não aprende nada.*

Paula – *Não faz e fica atrapalhando a gente.*

João Luís é apontado pelas crianças como o “burro” da turma, por motivos variados, seja porque não faz, porque não quer fazer, porque fica brincando, porque não obedece à professora. E João Luís, em alguns momentos, aceita/faz uso dessa denominação, sobretudo quando diz que não consegue ou não sabe fazer, ou até que desaprendeu a fazer.

Falas quanto ao desinteresse de João Luís foram constantes.

Eduardo – *Eu conheço muito bem o João Luís, não faz nada, mas atenta.*

Paula – *Ah, ele não quer fazer nada!*

Portanto, para eles fica a compreensão de que quem “não faz nada”, o esperado pela escola, é burro.

Os preconceitos e estereótipos estão presentes na fala deles e trazem a denúncia de que estes são aceitos e estimulados pelos próprios educadores/professores, principalmente no que diz respeito àqueles que “não aprendem” ou “não obedecem”.

Eduardo - *O loiro não é burro, tem preguiça de pensar... O Elias... Ele tem apelido de loira do Tchan. Uma professora que colocou...*

João Luís - *Tinha um moleque lá na minha classe, lá na segunda série, era loiro e não fazia nada e ele sabia, e ele é loiro, a gente cantava assim 'o loiro não é burro, tem preguiça de pensar', nós falava assim pra ele...*

As crianças querem demonstrar que sabem e que são capazes, ao contrário de como são vistas na sala de aula, onde o seu saber se restringe a cópias. Nisto João Luís mostra com habilidade como se joga dama e jogo da velha e Eduardo mostra as suas dobraduras e como consegue fazer desenhos só olhando - “*tirar olhando*”. Mas para falar positivamente de si, sentem a necessidade de desvalorizar o outro, colocando-o no lugar daquele que não sabe. Dessa forma, Eduardo reforça o seu saber, sempre dizendo que João Luís não sabe. Paula demonstrou um pouco de desprezo para com João Luís e Eduardo quando liamos os livros de histórias, uma vez que ela sabe ler, ainda que soletrando, todas as palavras e eles não.

Algumas falas:

Eduardo - *O esquilo e o pé de feijão*

Paula – *É o quê aí?*

João Luís – *O es-qui-lo...*

Eduardo – *O cas- te...*

Paula – *O castor jardineiro (enfática)*

Eduardo – *Esse aqui ó A-gi-ca...*

Paula – *Á-fri-ca, Á-fri-ca (enfática)*

Eduardo – *O João Luís não sabe... Eu aprendi (fazer) o lixinho (de dobradura) sozinho... dinossauro...*

João Luís – *Ele sabe fazer um monte de dobradura. Eu sei fazer balãozinho...*

Eduardo – *Balãozinho, dinossauro... é... mesinha... tudo.*

João Luís – *Tudo quanto é coisa, ele sabe.*

Falas de João Luís quando Paula e Eduardo erravam no jogo da memória:

- *Oh, quase acerta, o burro.*

- *Aí errou. Não faz par, bobona.*

- *Olha pra você, se você fosse inteligente.*

Eduardo – *Vou desenhar um ovo de dinossauro. Um dinossauro verde... Aqueles lá que tem asa. Eu sei fazer. Eu sei fazer, não é, João Luís?*

João Luís – *É. Ele sabe.*

Eduardo – *O João Luís não sabe.*

João Luís – *Eu não consigo fazer sem olhar no seu... tem que cortar retinho na direção, não é?*

Eduardo – *Eu não preciso, não... Eu sei fazer... Eu não preciso... Você tem que cortar retinho, sabe?*

Quando João Luís não consegue acompanhá-lo.

Eduardo – *Depois eu faço pra você.*

Assim, Eduardo procura afirmar a sua competência, precisando para isso de colocar João Luís no lugar de incompetente - “*que não faz nada*” e, portanto, também não pode saber nada. Reproduz aspectos da sala de aula onde, para aqueles que não sabem, a professora dá a resposta ou então manda copiar, e assim o aprendizado fica comprometido.

João Luís – *O Eduardo não sabe fazer (referindo-se à dobradura de um beija-flor que Paula fez).*

Eduardo – *Ah! Vê se o Eduardo não sabe fazer. É você... Ah! sabe, lá na classe ele não faz nada.*

A fala “*não sabe fazer*” incomoda e Eduardo agride, desvalorizando João Luís; afinal, é ele que não faz nada, então, se tem alguém que não sabe deve ser João Luís.

“*Está tudo errado*”. Esta é a fala de Eduardo quando João Luís tenta lhe explicar como se joga dama. Embora João Luís saiba, Eduardo não aceita que este lhe ensine; afinal, em quem sabe menos não se pode confiar.

Em relação ao saber/não saber, as crianças falam de uma viagem para o espaço na qual vão jogar futebol com o time dos ETs³³. O time das crianças é formado pelos alunos da classe (3ª B).

Marisa – *Como são esses ETs? São inteligentes, sabem jogar bola?...*

João Luís – *Sabe.*

Eduardo – *Sabe só se ensinar.*

Marisa – *Eles já aprenderam ou vocês vão ensinar ainda?*

João Luís – *Já aprenderam.*

Eduardo – *Aprenderam.*

Marisa – *E vocês sabem como eles aprenderam a jogar bola?*

Eduardo – *Sei, sim. Eles chutam a bola...*

³³ Esta história foi resultado dos desenhos que eles fizeram para uma brincadeira de jogo de memória. A cada par de desenhos que fizeram, pedimos que inventassem uma historinha.

João Luís – *Eles jogam bola, jogam bola com a anteninha deles, ele soltam um rainho zzuuum e a bola sai andando...*

Eduardo – *É que eles não têm pé. Ele tem só torto. Tem um pezinho assim, só que é torto, tem um rabinho aqui atrás, ó.*

Eles falam de um lugar em que o diferente está presente, mas um diferente que também é capaz de aprender o que os “terrestres sabem”, ainda que seja de uma forma também diferente. Se para jogar futebol é preciso ter pés e, os ETs têm os pés tortos, então não seria possível o jogo de futebol. Mas as crianças imaginam no entanto uma forma - eles têm anteninhas e com elas podem participar do jogo, mas é preciso que essa forma de jogar seja aceita pelos outros...

Quando faziam os personagens para a realização de uma dramatização, apareceram duas questões importantes no diálogo entre João Luís e Eduardo. Uma dizia respeito ao “tipo padrão” que a escola impõe, defendido por Eduardo, sendo que João Luís questionava, colocando a possibilidade de cada um *‘fazer do seu tipo’*, e a outra dizia respeito à avaliação.

Eduardo - *Eu e o João Luís vamos controlar e vocês duas assistir³⁴... Nós três controla e a professora assiste. Pra vê se tá... Aí a professora dá nota pra nós.*

Marisa – *Vocês querem notas?*

João Luís – *Nota dez, nota onze...*

Quando dizem querer nota, não é qualquer nota que querem – *nota dez, nota onze...* Talvez haja aqui o pedido de reconhecimento e de valorização de seu trabalho.

³⁴ Referia-se aos personagens do teatrinho que desejavam fazer.

Mas esse desejo acaba sendo barrado quando se coloca o critério do mérito, um mérito que passa pelo olhar e o saber do adulto/professor.

João Luís – *O que você achar mais bonito, você dá nota A, dez, aquele que seja mais feio a senhora dá zero.*

Eduardo – *Aí no final, se o teatro tiver bonito, dá nota A pros três.*

João Luís – *E “A” pro que for mais bonito...*

Assim, o critério que se deve levar em conta pra dar a nota é:

João Luís – *Se o desenho tá bonito, se a pintura tá saindo bonita, se a pintura tá saindo feia.*

Reproduz-se o padrão avaliativo da sala de aula, onde os alunos que têm boas notas são considerados competentes e os que não as têm, obviamente, é porque são incompetentes. João Luís, que de início critica o padrão, falando que pode fazer do “seu tipo”, acaba sucumbindo. A nota é o que irá revelar quão competentes eles são.

Para montar o teatrinho - atividade proposta em um dos encontros -, as idéias de “como” e “do que” fazer vão surgindo, mas quase sempre elas se referem ao que a escola permite fazer; portanto, não dá para ousar. Bem, se o certo e o bonito é o que a escola ensina, então a dificuldade de fazer algo da própria imaginação se justifica; por isso, a saída é copiar da lousa, da parede, do caderno ou o que a escola já lhes ensinou – casa, árvore. Assim, no teatrinho, propõem inicialmente que façamos um teatro do Boitatá ou da Parlenda “Hoje é Domingo”; afinal “*Tá no caderno de português*”.

A invenção e a criatividade são barradas, pois acreditam terem que se valer do “aprendido” na escola. Desta forma, torna-se penoso inventar uma história, fazer um desenho que não esteja relacionado ao que já fora visto nas aulas, “*está no caderno*”.

Embora haja claramente um saber aprendido fora da escola, junto aos seus familiares e amigos, saber este demonstrado nas brincadeiras sugeridas, nas histórias conhecidas e mesmo através das histórias infantis propostas para leitura, não se dão conta de que isso faz parte do repertório de saber das pessoas; assim, cindem o que é aprendido na escola e o que é aprendido fora. Novamente o padrão definido pela escola se impõe e eles separam o que é bom, belo, correto do que é mau, feio, errado.

As crianças propõem, em um dos encontros, a invenção de uma história dos animais que moravam numa Floresta Encantada, mas a história não é produzida pois concluem que os animais não falam e, portanto, não havia como inventar uma história desta natureza. Propôs-se então que inventassem uma linguagem que todos os animais compreendessem; ainda assim a resposta é objetiva: *não há uma linguagem possível*, o que aparece são as histórias de violência voltada para um animal que não está na floresta, o cachorro – um cachorro/lobo que esfaqueia e mata amigos e inimigos. Por não ser compreendido e não compreender, a agressividade se direciona a quem estiver mais próximo.

Eduardo – *O lobo é um cachorro, que é um cachorro muito mais bravo.*

João Luís – *É que nem cachorro rottweiler.*

Marisa – *É. O que ele faz?*

João Luís – *Ele ataca os outros.*

Professora uma vez minha vó contou uma história assim né que o rapaz ele foi né de viagem pra cidade né ele tinha dois cachorrão rottweiler daí ele deixou os dois cachorros com um homem pra cuidar, o homem deixou ele passando fome, também não deu água, daí quando o homem chegou de viagem os dois rottweiler despedaçou o homem. Porque cachorro, se a gente deixar ele com

*fome, sem beber água, ele fica com raiva da gente e ataca a gente.
O rotwailer faz assim.*

Algumas histórias contadas/inventadas pelas crianças têm a estrutura das histórias contidas em livros didáticos/cartilhas, mas a maioria delas diz respeito a situações (reais ou fantasiadas) vivenciadas dentro e fora da escola, quase sempre relacionadas a conteúdos de destruição, descontrole, sofrimento e morte...

As suas histórias revelam e denunciam as situações ameaçadoras, violentas e aversivas nas quais vivem cotidianamente na escola, situações estas sobre as quais não têm nenhum controle. Temos clareza de que não podemos reduzir as histórias das crianças ao que ocorre no contexto escolar, mas com certeza as sensações de medo e os conflitos são intensificados nas relações violentas que a escola estabelece com elas. A sensação de insegurança, os sentimentos de não serem desejadas, as ameaças de punição e de expulsão, a violência psicológica e física que sofrem, a desconsideração ao seu saber e ao seu conhecimento, a falta de acolhimento, a falta de reconhecimento, a ausência de escuta, acompanham-nas cotidianamente nesta relação.

É possível então contar outra história com um final que não seja de morte e destruição? Diferentemente de suas histórias, as dos livros escolhidos por eles têm um final feliz, mas esse final feliz passa pela morte, pelo sofrimento e isto lhes chama a atenção. Exemplificando, transcrevemos abaixo o diálogo deles em relação à história *Bambi*.

João Luís – *Quer ver. Essa é a mamãe dele morre, aí só fica o filhotinho, daí o filhotinho vira rainha.*

Eduardo – *A lá eles brigando por causa dela. Aqui brigando depois...*

João Luís – *Esse aqui é o reizão da selva.*

João Luís – *Depois o caçador dá um tiro nela. Aí ela morre, só sobra o filhinho, daí o homem lá pega...*

Eduardo – *Depois ele vira um desse (rei)*

João Luís – *Daí ele vira um desse (rei). Final.*

Eduardo – *Mas no final, no final ele é esse aqui ó, no final ele cresce, ele vira esse aqui, ó. É, no final ele vira esse daqui. É o rei da selva.*

João Luís – *(Começa a olhar com mais atenção as ilustrações do livro). O caçador deu um tiro no meio das costas dela, a mamãe morreu...*

João Luís – *Olha aqui o bambi. Aqui o tamanhinho que ele era, daí a mamãe...*

Eduardo – *Aqui os dois.*

João Luís – *Aqui é os namorados. Aqui é a mulher, porque a mamãe dele não tinha isso aqui (chifres).*

Eduardo – *Ele saiu correndo e a mãe dele escondeu.*

João Luís – *Escondeu quando ele saiu correndo. O Bambi, esse daqui, os dois tava brincando...*

Eduardo – *Brigando... brincando não.*

João Luís – *Quê brigando...*

Eduardo – *Eles tão brigando por causa dela. Nunca assistiu, não?*

João Luís – *(Pensa) Ah! É, eles tão brigando por causa dela. Daí esse aqui venceu...*

Eduardo – *Ele sarou e depois eles casou.*

João Luís – *Ele casou com ela.*

Paula – *Aí depois?*

João Luís – *Aí depois ele virou esse daqui.*

Eduardo – *Ele virou rei da Selva.*

Eduardo – *Mas aquele outro lá morreu (o rei).*

João Luís – *Esse daí morreu, ué.*

Eduardo – *E esse... Esse... É aquele lá deixou pra tomar conta dele.*

Esse daqui (rei) deixou esse (Bambi) daqui de rei.

João Luís – *Por que ele morreu?*

Eduardo – *Porque ele morreu.*

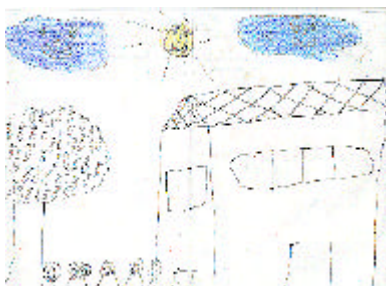
João Luís – *Daí esse daqui (Bambi) levou um tiro também, daí sarou e casou com ela. E virou rei.*

Inventar histórias, cantar (contar) histórias. Quais as histórias que as crianças querem nos contar.

“Eu gosto de inventar musiquinha da historinha. Tem vezes que eu pego um livro... a minha prima vai lá em casa, lá, lê o livro inteirinho, depois eu pego o livro na mão e começo a contar a história... inventando história”.

Em sua história, João Luís apresenta uma escola que parece ser inacessível, fechada, cuja porta é muito pequena e talvez por isso mesmo encontre-se vazia, ainda que devesse estar cheia, “tem aula e ninguém veio”. O sol-vampiro está com raiva, pois houve uma transgressão da ordem. Eduardo não aceita a história de João Luís, pois sente como inadmissível ter aula e ninguém ir à escola, ainda mais porque “não quis ir”. Não ir à escola terá como resultado “ficar burro”.

João Luís – *Eu estou desenhando a escola. Uma escola comum.*



O portão da escola, aqui é a porta da minha entrada. É muito pequena. A janela... O sol virou vampiro.

Esse daqui (sol do seu desenho) tá com raiva. Olha o dente dele.

(risadas) Está com raiva. Porque ninguém foi na escola.

Marisa – *A escola tá vazia?*

Eduardo – *Porque é dia que não tem aula.*

João Luís – *Não é. Tem aula.*

Eduardo – *Feriado.*

João Luís – *Tem aula e ninguém veio.*

Eduardo – *Porque tava chovendo, só que tem sol agora.*

João Luís – *Não, não tava chovendo, tava sol. É porque... Porque ninguém quis ir na escola.*

Eduardo – *Ah, se ele não ir na escola eles vão ficar burro. Ionc, ionc.*

Mas, qual história de fato João Luís quer contar? Trata-se de uma história de depreciação, de desvalorização, que o leva, de um lado, a aceitar essa idéia de fracassado e, de outro, traz a rebeldia. Esse contar, cantar, inventar histórias acompanha João Luís em suas ações, seja na sala da 3ªB e do reforço, no grupo e fora da escola, denotando buscar um outro final para sua própria história escolar, um final construído por ele mesmo e não imposto. Assim questiona, modifica, subverte...

Eduardo traz de forma contundente parte de sua história escolar que nos sensibiliza e nos faz pensar em como a violência, exercida de forma sutil, às vezes nem tanto, no cotidiano escolar atinge a história de vida dessas crianças, deixando feridas abertas e marcas indeléveis.

“Quando eu tava na segunda série eu ficava irritado. Os outros... na hora que eu falava pros outros emprestar lápis de cor não me

emprestava... só porque eu tinha... eu tinha uma psicóloga particular... uma professora particular... minha mãe pagou a amiga dela. A minha mãe não podia nem pagar direito e eles nem dava nem lápis de cor, nada... A professora ainda maltratava a gente, falava assim que não podia emprestar. ‘Se a mãe dele pode pagar psicóloga (professora), então pode comprar as coisas pra ele...’ (quase chorando)”.

Marisa – *E você sofreu bastante com isso?*

Eduardo – *Na classe cheguei até chorar...*

Marisa – *E você está com vontade de chorar agora?*

Eduardo – *Se eu chorar eu berro... Se eu chorar, eu berro, e não paro mais de soluçar... Ainda tem gente que maltrata eu...*

“Se seu chorar eu berro...” A rejeição leva Eduardo a um aprisionamento, condena-o a uma intensa dor. A desvalorização e o desrespeito colocam-se como uma forma profunda de opressão não somente no caso de Eduardo, mas de todos os alunos com os quais convivemos, seja no grupo, seja na classe, durante o tempo de permanência na escola. Todos eles, de forma mais ou menos intensa, trazem o sofrimento como uma das marcas de sua trajetória escolar.

Em uma de suas histórias, Eduardo nos fala da sua resistência e da sua vontade e, apesar da “fraqueza” deseja fazer-se forte

Eduardo – *Agora eu vou desenhar sabe o quê? Um navio. Aqui é terra, vou desenhar uma casinh... um... um... barquinho. Olha aqui que diferença.*



*Olha aqui o tamanho do barquinho, olha o tamanho do barcão.
Tem diferença grande...*

João Luís – *O barquinho é o mais pequeno, miudinho.*

Eduardo - *Olha aqui o barquinho puxando o barcão.*

João Luís – *Devia ser o barcão puxando o barquinho.*

Eduardo – *Porque o barcão tá quebrado e o barquinho tá com gripe.*

Marisa – *E mesmo assim ele consegue puxar o barcão.*

Eduardo – *É. Ele é forte... é... é... fortão... Olha aqui, essa flor é muito bonita. A flor é cor de pele, porque é flor do Japão. Eles pegaram lá do Japão. Agora eu vou desenhar o barco grande. É nesse barquinho que trouxe essa flor aqui.*

Eduardo apresenta na sua história as dificuldades e os percalços que encontra para realizar seus sonhos – é pequeno e frágil, mas faz-se forte ao puxar o “barcão” e ainda trazer uma flor de um lugar tão longínquo –, tem consciência de sua fragilidade, mas acredita na possibilidade de realizá-los:

Há um distanciamento entre o que desejam e o que realmente ocorre na escola mas, apesar de serem humilhados e maltratados, as crianças sonham

Eduardo – *Eu queria ser artista... Assim de fazer as coisas, desenhar... Sabia que eu sei fazer barraca? Eu desenho no papel assim, depois, desenhado bem certinho no papel assim, depois eu faço ela. Eu já fiz uma, tá lá no fundo de casa.*

O que faz um artista que o permitirá superar essa condição escolar em que vive? O artista é reconhecido por seu trabalho, por sua criação e é valorizado pelo seu saber. Possivelmente seja isso que as crianças estejam procurando.

Marisa – *E você, João Luís, também quer ser artista?*

João Luís – *Não... Professor.*

Marisa – *Você vai ser professor?*

João Luís – *De computador... Eu já mexi num computador, já. Meu tio tinha um computador lá na minha casa lá, todo dia eu jogava vídeo game no computador...*

Paula – *Eu quero ser professora.*

As crianças apresentam em seus sonhos a vontade de saber e de poder, se colocando no lugar daqueles que hoje detêm o saber e o poder sobre elas, na escola. A referência ao desejo de ser professor é bastante marcante nas suas falas e brincadeiras, e isso é compreensível pois se o saber do aluno está marcado pelo saber do professor, querem então refazer a história, construir uma outra história, ainda que seja no futuro, em que poderão, tal como os adultos de hoje, ser detentores de saber e de poder.

Elas sonham sonhos de crianças. Mas para alguns os sonhos, por mais simples que sejam, são mais difíceis de se tornarem realidade.

“Meu sonho preferido é ser um artista e ter uma bicicleta... Até hoje eu não tive essa bicicleta. Essa bicicleta sai até no meu sonho. (Eu sonho) eu andando com a bicicleta...”

A vida não é fácil, têm consciência das dificuldades financeiras de suas famílias, das injustiças a que são submetidos diariamente, mas, diferentemente do que muitos pensam, elas continuam sonhando com um futuro e uma vida melhor.

A família é extremamente importante para essas crianças; por isso, constantemente elas trazem relatos e fatos de suas vidas e apresentam a família no grupo. Revelam como se dão as relações familiares, falam de dificuldades, conquistas, conflitos, identificações, aprendizados...

Eduardo – Professora, sabe onde que meu pai trabalha? Ali ó...

João Luís – Perto da escola.

Eduardo – Sabe ali onde que eles tão mudando ali, o bar.

Paula – Meu pai, ele não estudou.

João Luís – Porque não quis.

Paula – Ele só sabe escreve o nome dele.

Marisa – E ele faz o quê?

Paula – Ele trabalha.

Marisa – E pra trabalhar, ele aprendeu?

Eduardo – Aprendeu a trabalhar.

Paula – Um pouquinho só. Porque os homens dá papel pra ele e ele não sabe ler... Ele não gosta de ler também.

Paula – Minha mãe quer mudar pra cá, pra cima.

Marisa – Mais perto da escola? A casa que vocês moram é de vocês mesmos?

Paula – Eu não sei.

João Luís – *A casa que nós mora é invadida. Minha mãe invadiu. Ela entrou na casa e o Clóvis deu pra ela.*

Marisa – *Quem é o Clóvis?*

João Luís – *Eu não conheço... É o Clóvis vereador, prefeito, candidato, sei lá eu... Deu a casa pra ela, deu o material pra fazer a área.*

Paula – *Eu não quero mudar de lá. Lá tem mais amigos.*

João Luís – *Minha mãe trabalha. Trabalha de empregada.*

Paula – *Ela (mãe) trabalhava de manhã. Agora ela saiu do trabalho porque minha irmãzinha, ela vai pra escola de manhã e quando ela chega não tem ninguém em casa pra olhar ela, aí a gente vai pra escola, ela fica sozinha. Minha mãe teve que tirar o Cristiano (irmão) da escola para ficar cuidando da minha irmã.*

Eduardo – *A minha trabalha, trabalha em casa.*

João Luís – *Ah, a minha mãe trabalha em dois lugares, em casa e de empregada. Ela faz dois serviços, mas só que a gente tem que ajudar, né?., tem que colaborar, ela trabalha para dar as coisas pra gente. A gente tem que ajudar.*

Demonstram assim a consciência das dificuldades cotidianas de seus pais, bem como do trabalho duro que estes exercem, e por isso sentem a necessidade de colaborarem para que este seja mais ameno.

As suas falas também denotam a admiração que têm pelos pais, a afeição e o carinho existente nas suas relações.

“Eu adoro as músicas do Elvis Presley e meu pai também”.

“Eu sei fazer um monte de coisas que eu aprendi com a minha mãe”.

“Minha mãe me ensinou falar inglês”

“Eu ajudo a minha mãe a fazer serviço de casa”.

“Eu lavei o banheiro antes de vir pra escola”.

“Eu fiquei triste porque meu cachorrinho sumiu, roubaram”.

“Eu brinco com meu irmãozinho”.

“Eu brinco de amarelinha com a minha irmã”.

O psicólogo “cuida da cabeça” - Embora já tivéssemos por mais de uma vez, conversado sobre o motivo do nosso trabalho, o fato de essa pesquisadora ser também uma psicóloga os remetia à fantasia de que eram problemáticos, doentes, fracassados. A visão mais comum que se tem do psicólogo é o do profissional que cuida/cura os problemas de “cabeça”. Se o sentimento de “não saber”, de “não conseguir” os acompanham, quando se referem à aprendizagem escolar, a presença de um psicólogo na escola só viria confirmar a sua incapacidade.

Paula - *Por que que nós vem numa psicóloga? Foi a professora que mandou você ser psicóloga pra nós? Mas por que que é uma psicóloga?*

Eduardo - *Porque eu tô mal. Eu tô mal.*

Paula – *Pra gente aprender?*

João Luís – *Pra gente fazer certo... Psicologia... Cuidar da cabeça. Tem uma psicóloga lá no Posto que é.*

Procuramos mostrar que o psicólogo ali tinha o papel de os escutar, o de facilitar as suas falas e expressões, que pudessem manifestar os desejos, os medos, inseguranças, alegrias, sonhos... Desta forma, ao longo do trabalho, o grupo tornou-se um espaço desejado. As crianças pediam uma maior aproximação e solicitavam que a

pesquisadora participasse com elas das suas ações - brincando, desenhando, pintando, comendo ou simplesmente sentando junto com elas no chão. Buscavam chamar a atenção, pediam cuidado e amparo. Construindo assim uma relação afetiva e desejada.

Eduardo – *Professora, quando chegar o ano 3000... Não dois mil...*

Pega nós de novo. Pega nós de novo, é gostoso.

Paula – *Tem uma menina na minha classe que quer vir.*

Marisa – *O que é gostoso?*

Eduardo – *É gostoso...*

Marisa – *O que é gostoso?*

João Luís - *Comer lanche...*

Eduardo – *Brincar, comer lanche...Participar.*

Paula – *Brincar... Falar sobre a escola...*

Eduardo – *Falá o que gosta, o que não gosta.*

Paula – *Aprender...*

João Luís - *Ah, eu queria que esse negócio aqui (grupo) fosse todos os dias... Ao menos segunda e terça, que nem no reforço, ao menos dois dias... Pra gente comer lanche.*

As crianças solicitam alguém que as escute e as acolha, o que não exclui a colocação de limites. Mas limites que demonstrem o quanto são amadas, porque já estão acostumadas a serem violentadas, depreciadas... Enfim, solicitam alguém que as escute e que as valorize.

Elas agem e atuam. É nas ações, às vezes desordenadas, inquietas, apáticas, turbulentas que a fala se dá. É preciso apreender o que está nas entrelinhas, perceber o que denunciam, algo que ultrapassa a questão pedagógica. Trata-se de preconceitos, violências, medos, desrespeito e condições precárias de vida... As crianças falam de

um mundo injusto e desigual que se perpetua diariamente, marcando seus corpos e sua história de vida. Introjetam percepções de que são ‘lixos humanos’, maus, incapazes, incompetentes... Mas sinalizam que há um embate de forças. Num primeiro momento, elas nos fazem pensar que a única saída possível é a destruição, a tristeza e o sofrimento, mas o embate está posto, as suas manifestações trazem a luta constante entre o bem e o mal, o gostoso e o ruim, o agradável e o desagradável, o forte e o fraco, permitindo que revivenciem e falem da dor, da raiva, do fracasso, daquilo que as incomodam, falam ainda dos sonhos e da sua própria força, levando-nos a perceber o outro lado, o movimento das crianças, numa luta incansável para romper com as cristalizações de rótulos, estigmas e preconceitos.

III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este trabalho se refira a uma instituição escolar em particular, em que os indivíduos que a compõem e os movimentos que ali se processam são singulares, ela também está inserida num contexto mais amplo, sendo permanentemente influenciado por ele, de forma que os dados por nós levantados permitem a reflexão do que se produz no interior da Instituição Escola e de como as relações ali estabelecidas influenciam na construção da subjetividade de todos os envolvidos. Neste sentido, Patto (1996, p.5) afirma: *“o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social”*.

Com o objetivo de analisar o discurso e as representações de crianças-alunos consideradas portadoras de dificuldades escolares, inserimo-nos em uma escola e nos colocamos em um contato relativamente longo e próximo com as crianças – em especial com aquelas que participaram do grupo – e com os demais atores escolares. Um contato desta natureza não nos deixa isentos de angústias e dúvidas, desperta sentimentos, provoca reações, surpresas... As situações são vivenciadas e o pesquisador não é imune ao que lá se passa, porque, queira ou não, ele acaba sendo implicado em seu trabalho: com suas idéias, sentimentos, concepções que precisam ser refletidas e analisadas. Imersos neste cotidiano e vivenciando-o, às vezes nos identificamos com as crianças, outras com as professoras, outras com os pais e sentimos quão difícil é não escolher um aliado e não sentir raiva daquele que exclui, que agride... Mas a reflexão teoria-prática nos permitiu perceber que muitas vezes, por trás de atitudes que desqualificam e excluem o outro, está o sofrimento, a falta de apoio e a insegurança. Este trabalho nos mostrou que a prática educativa é complexa e que os sujeitos da prática pedagógica não são isentos de determinações, sentimentos, motivações, preconceitos que os constituem enquanto seres sociais,

portanto, para além dos papéis de professor, aluno ou pais, sendo então a prática pedagógica bastante complexa. Segundo Rockwell (1989), as outras dimensões da vida social e da história desses sujeitos se apresentam em múltiplas realidades cotidianas, como seres históricos e sociais que se constituem em vivências heterogêneas, que apresentam múltiplas vontades e determinações individuais dentro da escola.

O confronto que se dá no cotidiano escolar entre seus diversos atores, sob a forma de “encontros/desencontros, aproximações/rejeições, subordinação/resistência”, nos mostra que este se constitui como um espaço social contraditório, *“marcado por movimentos de acomodação e de resistência, de opressão e de contestação, fruto das relações sociais construídas pelos sujeitos históricos que o constituem”* (André, 1999, p 51). A escola pesquisada apresentou-se como mantenedora das desigualdades sociais, da produção do fracasso escolar, portadora de um discurso altamente reificado em relação ao aluno e sua família e em relação à prática educativa. Mas apareceu também como o lugar das contradições em que essas desigualdades podem ser refletidas e questionadas. Assim, de um lado, a escola mostrou ser um lugar de alienação e cristalizações, mas por outro mostrou indícios de possibilidades de mudanças, pois a resistência se dá de forma dialética uma vez que não há apenas reprodução da dominação. De acordo com Patto (1996, p.160), *“A dominação não é simples nem absoluta e a vida social em todas as instâncias é um processo de permanente construção”*.

No contato direto com a situação pesquisada, sentimos que é possível a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária, podemos documentar o não documentado (Ezpeleta e Rockwell, 1989). A elaboração de um conhecimento mais rigoroso da realidade das nossas escolas é condição para se construir uma escola de qualidade e a pesquisa no cotidiano escolar torna-se importante no processo de sua transformação, pois pode contribuir para se ter

clareza de onde a ação deva ser efetivada, quais mudanças são realmente necessárias e o quê se deseja de fato mudar, pois “*A prática permanente da apropriação por sujeitos individuais, que se reúnem na escola, como professores e alunos, produz a diversificação, a alteração, a historização da realidade escolar*” (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p. 72).

Poderemos, desta forma, ampliar os conhecimentos sobre a Escola e sobre os determinantes, micro e macro, sociais que interferem e influenciam na manutenção ou na superação do fracasso escolar. A explicitação desses determinantes e a apreensão da complexidade do fenômeno educativo podem motivar o engendramento de alternativas coletivas para a superação do fracasso.

Nesta pesquisa, elegemos como foco de nossa análise as falas e as expressões das crianças-alunos sobre a situação escolar, sobre a sua condição de aprendiz/não aprendiz e outros temas trazidos por elas. Situação essa que nós observamos e cuja análise e interpretação passa pelo nosso olhar, mas cujas falas são delas e expressam o que estão sentindo e pensando. Ainda que saibamos que nem tudo pode ser dito e expresso e que o adulto muitas vezes influenciam nas suas respostas, o trabalho em grupo nos possibilitou uma maior aproximação das percepções das crianças. Assim, pudemos verificar o que sentem e pensam acerca dos rótulos e estigmas que são a elas imputados, bem como a consciência que têm de outros aspectos da realidade escolar e social. As crianças nos mostraram que estão envolvidas na construção histórica da realidade e não são passivas, meros receptáculos a estímulos e condicionamentos dos adultos.

A respeito da percepção da criança como ser ativo, atualmente alguns estudos vêm revelando uma nova concepção sobre o desenvolvimento infantil. Nesta concepção, a criança passa a ser vista como um ser histórico e social, portanto criado

na e criador da cultura. Contudo, na escola, convivemos ainda com uma concepção adultocêntrica de criança, cuja ação educativa objetiva o seu “vir a ser”.

Considerada como um organismo em desenvolvimento, cabe à escola incutir ao indivíduo em formação o saber cultural existente e produzido pela sociedade, assim como (embora implicitamente e não por isso menos incisivo) os valores morais aceitos socialmente. Por ser considerada como aquela que não sabe, mas que deve aprender o que lhe determinam, impede-se o estabelecimento de um vínculo dialógico entre criança e adulto, entre criança e criança e entre a criança e o saber.

A educação assim concebida pode ser definida, segundo Fernandes (1997, p.64), como

um processo que só termina quando, internamente encarnado, o outro se tornou nova instância psíquica da subjetividade; quando essa instância crítica e observadora do eu já está internamente atuante como mestre de um sujeito que se lhe tornou obediente: o adulto normal.

Na escola a criança-aluno fica impedida de expressar seus conhecimentos e sua subjetividade. Submetidas, tornam-se “corpos quase dóceis” (Patto, 1996). À criança, objeto a ser lapidado, “bicho a ser domado”, não cabe o direito a voz.

Aquelas que não se encaixam nos padrões preestabelecidos são rapidamente enquadradas como desviantes. Recebem rótulos diversos. Elas não são vistas como sujeitos pensantes e desejantes, mas sim a partir de um rótulo: problemático, agressivo, lerdo...

Portadoras destes rótulos, as crianças são quase sempre encaminhadas aos especialistas da readaptação, incluindo aí o psicólogo. A escola demanda da psicologia a adaptação do aluno desviante às normas escolares – de acordo com um modelo ideal e normal. A concepção de psicólogo que predomina entre os educadores

é a do profissional que responde aos desvios presentes no contexto escolar. Cabe, portanto, ao profissional da psicologia o atendimento das queixas escolares em clínicas ou consultórios, ou através da fabricação de laudos psicológicos que determinam a (in) capacidade das crianças para o aprendizado escolar. Os professores demandam uma resposta gerada pela angústia e pela ansiedade provenientes da prática cotidiana. Isto ficou muito evidente na escola pesquisada, pois o fato de a pesquisadora ser uma psicóloga motivou nos educadores a crença de que poderíamos ajudar a solucionar os problemas de indisciplina ou os “distúrbios emocionais” dos seus alunos. Ao contrário, cremos que a psicologia só terá sentido se atuar de forma a permitir que a criança-aluno se coloque enquanto sujeito de seu próprio discurso, que o aprendiz seja visto como sujeito capaz de enunciação e de produção de sentidos. Torna-se necessário abrir brechas na estrutura institucional - coletivizando o sofrimento através da fala, que possa ser escutada pelos próprios indivíduos que sofrem; por isso, a necessidade da criação de espaços em que a palavra circule.

Souza (1997) nos chama a atenção para a queixa escolar na qual predomina o diagnóstico psicológico clínico centrado no indivíduo em que *“o conflito vivido pela criança na escola é sentido como consequência/sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar inadequada”*. Torna-se imprescindível a desconstrução desse significado psi, do fracasso escolar. Desta forma, a pesquisa no cotidiano escolar é um instrumento importante para o desvelamento dos chamados “problemas de aprendizagem e comportamento” e de como estes são produzidos na escola, permitido que as contradições presentes nas práticas e nos discursos educacionais sejam explicitados e os preconceitos construídos socialmente possam ser superados. (Souza, 1997).

A abertura de um espaço que permita ao aluno falar da escola poderá nos levar à construção de um conhecimento crítico a respeito da realidade e da educação escolar, e ainda contribuir para que a criança-aluno possa se colocar como

protagonista do processo escolar e, com os adultos, como construtores-ativos deste espaço social.

Uma ação da psicologia que respeite o saber-fazer do professor e a constituição subjetiva dos indivíduos que compõem o cotidiano escolar, através de uma escuta ativa, pode contribuir para o pensar com as crianças, com os professores e as famílias o porquê dessa relação estereotipada e produtora de sofrimentos, e do porquê se repetem cotidianamente práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam, resgatando a confiança dos sujeitos como seres potentes, capazes de produzir mudanças, que devem se dar no presente, no cotidiano.

É imprescindível ter clareza de que os recursos a serem utilizados para uma eventual mudança estão na própria escola – é lá que teremos que lidar com o que a imobiliza.

As percepções, os sentimentos, as ações e as reações dos sujeitos que constróem a ação educativa são perpassadas por idéias e propostas de ordem legal e estatal, como as relativas às mudanças na legislação educacional e as diretrizes propostas para a melhoria do ensino público.

Um aspecto importante a ser pensado é o grande distanciamento existente entre propostas pedagógicas, idéias e teorias e a prática educativa ocorrida na sala de aula e no cotidiano da escola. Observamos que, embora os professores tenham conhecimentos teóricos e técnicos sobre uma prática pedagógica promotora do sucesso do aluno e conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tais conhecimentos acabam não se aplicando na prática.

Durante as duas últimas décadas, conforme expusemos anteriormente, houve diversos investimentos em políticas públicas que visavam a superação do fracasso,

assim como se realizou um grande número de pesquisas em torno desta questão. Entretanto, a prática escolar pouco ou nada mudou. Segundo Rockwell (1989, p 10), isso talvez se explique porque *“a norma oficial não se incorpora à escola de acordo com sua formulação explícita original”,* ela *“é recebida e reinterpretada por uma ordem institucional existente e por diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola”*.

Em relação às mudanças na política educacional – progressão continuada, ciclos de ensino, classes de aceleração, entre outras –, temos por trás da aparência da democratização, da inclusão dos destituídos dos direitos escolares, uma nova face do velho problema, pois no cotidiano se repetem as mesmas práticas de divisão de alunos em classes homogêneas – classes denominadas “fortes”, “fracas” ou “médias”. A chamada cultura da repetência resiste às medidas propostas para sua reversão, como a progressão e a avaliação continuada. Neste cotidiano, espera-se pouco das crianças das classes ‘fracas’, o que fatalmente as leva ao fracasso. A acentuada queda nos índices de reprovação e evasão dos alunos é uma verdade apenas estatística, pois na prática diária escolar as propostas oficiais impostas são interpretadas e transformadas, repetindo-se as mesmas fórmulas excludentes das antigas avaliações.

A diversidade de alunos em sala de aula permitiria que os pressupostos teóricos que fundamentam os parâmetros curriculares e a implantação da progressão continuada pudesse se fazer na prática; entretanto, isso não ocorre. Talvez porque haja necessidade de os próprios educadores acreditarem nas crianças como seres construtores de conhecimentos e historicamente inseridos. A psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira ou as teorias de desenvolvimento de Vigotsky pressupõem que as crianças que tenham conhecimentos diferentes possam se ‘unir’ para desenvolver as suas potencialidades cognitivas e sociais. Dentro de um modelo sócio-construtivista, o aluno é o sujeito agente e construtor do conhecimento. Entretanto, a apropriação das propostas oficiais se dá de forma muito diversificada no cotidiano,

conforme idéias, crenças, possibilidades e interpretações que os indivíduos fazem destas e das teorias que as embasam.

Idéias e teorias propostas como democráticas de fato não o são, e justamente por serem verticalmente impostas, fazem com que as particularidades e a resistência se sobreponham àquilo que poderia ser inovador. A democratização do ensino mediante a municipalização é um exemplo disso. Na escola que pesquisamos, recentemente municipalizada, a direção tende a responder às exigências da Secretaria Municipal da mesma forma que se fazia à Secretária Estadual: desqualificando ou ignorando as propostas dos professores e dos pais.

O fato é que a estrutura escolar constitui-se de forma verticalizada e burocratizada e, neste aspecto, o professor também é passivo em relação às instâncias superiores. O sistema educacional divide aqueles que planejam – e se encontram nas esferas mais altas de decisão hierárquica –, e os que executam – os professores, que estão no cotidiano escolar. Despotencializados, os professores repetem queixas, – necessárias como indício de indignação, mas paralisantes e inibidoras de mudanças, na medida em que há a aceitação passiva da história, como se esta já estivesse dada e acabada.

Na prática diária, os professores se colocam queixosos, desesperançosos e desanimados. A angústia e a ansiedade os levam a atacar o que se apresenta como novo. O novo é sentido como ameaçador ao seu papel profissional; há, então, a impossibilidade interna de ser e buscar outras alternativas – desta forma, fecham-se em si mesmos temendo uma desagregação. Em relação à política educacional, os impactos das recentes mudanças, sempre “em cima da hora” e verticalmente impostas, sem qualquer discussão, provocou resistências e dificultou, na categoria docente, a reflexão, impedindo que pudessem ser vistas de maneira positiva.

Apesar das mudanças na legislação educacional, no interior da escola persiste o discurso de que algumas crianças são incapazes para a aprendizagem escolar. Das nossas observações em sala de aula e nos demais espaços da escola, e das conversas informais com os educadores e demais profissionais, percebemos que o discurso do fracasso escolar associado à deficiência do aluno ainda é o mais freqüente. Prevalecem a idéia da carência ou da diferença cultural dos alunos e a de que a escola não está preparada para atender a essa população. Os preconceitos e a crença na incapacidade desses alunos impedem o investimento em suas potencialidades cognitivas e expressivas. Daí surgem falas de que os alunos não possuem conhecimento e de que seus pais desconhecem a importância da aprendizagem escolar, havendo ainda implícito em seus discursos uma relação direta entre pobreza e dificuldade de aprender. Às vezes, as professoras se surpreendem quando esses alunos conseguem realizar atividades ou algo que não era esperado, causando admiração, o que infelizmente fica somente na admiração: o investimento não é feito da mesma forma. Ainda que alguns profissionais percebam a realidade opressora a que estão submetidos, acabam culpabilizando a criança ou seus pais pelo desinteresse em ajudar os filhos.

Assim, o que se apresentou como preponderante na escola são atitudes que desvalorizam o aluno e seus familiares. Mesmo para aqueles considerados bons, as exigências são pesadas e, ao não corresponderem ao esperado pelos professores, a sanção é pública e moralizadora. Exigem-se, na sala de aula, a ordem e o silêncio, atributos que acreditam caracterizar uma boa classe. Deparamo-nos ainda com atitudes de recriminações e ataques à auto-estima das crianças e à sua história de vida.

As relações, na escola, são mantidas por meio de ações coercitivas e repressoras. Os alunos agem conforme o outro (superior) determina, mas não porque o respeita ou acredita naquilo que foi determinado como correto, mas sim por medo. A escola, através de ações coercivas e de normas arbitrárias, reproduz essas ações e

também induz as crianças a burlarem as normas estabelecidas. Diante dos impedimentos e proibições, elas se insubordinam ou encontram meios dissimulados de transgredir. Entretanto, alguns aceitam as imposições e adaptam-se às exigências: são os mais afetados em sua autonomia. O bom aluno, na perspectiva de seus professores, é aquele que corresponde aos atributos da limpeza, da ordem e da obediência incondicional às exigências impostas. A tentativa de manutenção da ordem e da disciplina toma grande parte do tempo dos professores, causando-lhes enorme desgaste físico e psíquico. E se é assim - sem um vínculo afetivo bom e positivo -, a ação educativa fica prejudicada.

Uma vez que a busca do conhecimento é em si uma ação moralizadora³⁵, uma proposta de trabalho pautada pela busca do conhecimento – pressupondo a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções, e a promoção de ações cooperativas na escola – poderia “*conduzir a uma ética da solidariedade e de reciprocidade nas relações*” (Araújo, 1996, p.108).

Um outro fator prejudicial aos alunos é a mudança de professores, o que – como observamos na classe da 3ª B – dificulta o vínculo afetivo entre criança-aluno e adulto-professor. Isso leva os alunos a uma constante necessidade de adaptação, são desconsiderados os seus sentimentos e a necessidade do vínculo para uma aprendizagem significativa.

O estabelecimento de um vínculo positivo e de confiança entre professores e alunos vai demandar relações afetivas que sejam depositárias de um desejo de saber, de conhecer e de buscar ligações com as pessoas e com a realidade social mais ampla. Mas o fato é que a relação professor-aluno se dá em bases autoritárias. Assim, quando o professor estabelece

³⁵ Se “entendermos moralidade como regulação das ações e operações humanas nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos circunscreve” (Aquino, 1996, p.51).

a distinção entre quem sabe (ele) e quem não sabe (o aluno) instala e estimula um vínculo de dependência e passividade do educando em relação ao educador que impossibilita a expressão e a dúvida e produz 'seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida' (Nidelcoff, *apud* Patto, 1984, p 141).

O pior é que também os professores se colocam submissos e passivos em relação às instâncias superiores. Ainda que haja resistências, elas se manifestam somente ao nível da queixa, não produzindo mudança. Tal como os alunos, os professores tendem a burlar certas regras, modificar a seu modo algumas propostas, contribuindo assim para manter o *status quo*. Verificamos que essa forma autoritária visa o educar para a resignação do aluno, que é o sujeito da ação educativa, mas também aprisiona os educadores, que aceitam esse papel.

Ainda que nos últimos anos tenha havido um maciço investimento em formação continuada, esta parece não preparar o professor para a sua prática cotidiana, para a atuação direta com os alunos e seus familiares.

Conforme constatamos³⁶, a prática corrente é a seguinte: os professores são convocados para cursos temáticos ministrados por um assistente técnico pedagógico (ATP), que lhes repassa informações e conteúdos recebidos em cursos a eles destinados. Cumprem, portanto, o papel de multiplicadores; entretanto o repasse de informações e conteúdos se dá de forma unilateral, porque não se aceitam e não abrem espaços para as inquietações, questionamentos e discordâncias dos professores, que alegam que o aprendido nos cursos de nada serve para a sua prática. Há resistências de ambos os lados – dos professores, que não abrem mão de sua prática, e

³⁶ Fato constatado nos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino da Região de Assis. No caso da escola pesquisada, a Secretaria Municipal de Educação criou uma programação em que profissionais de outras áreas do conhecimento iam até às escolas (nos horários de HTPs) dar palestras aos professores. Em nenhum momento houve, por parte da Secretaria, interesse em saber dos professores quais eram os assuntos que queriam discutir ou ter informações.

dos ATPs, que não têm autonomia e, portanto, rigidamente rejeitam qualquer alteração na programação dos cursos.

Desta forma, verifica-se a desvalorização do saber-fazer do professor na medida em que não consideram a sua prática diária, a sua história e a sua voz na definição de parâmetros e nos cursos a ele oferecidos, provocando conseqüentemente resistências e boicotes. Desta forma,

... enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas a ponto de conseguir minar as mais bem-intencionadas propostas geradas de cima para baixo com o objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes (Patto, 1996, p. 349)

Assim, a despeito dos investimentos materiais e financeiros, as práticas pedagógicas e o desempenho escolar dos alunos não se modificam. É comum ouvir dos professores que na teoria a coisa é muito bonita, mas na prática é muito diferente. Como disse a professora Edna, ao criticar as palestras de médicos e psicólogos nos horários de HTPCs, *“da sala de aula quem sabe são elas”*. De fato, não basta disponibilizar informações porque elas nem sempre correspondem às necessidades e dúvidas que o professor tem.

Somente um investimento na formação continuada tomando como ponto de partida a prática profissional diária do professor, criando condições para um trabalho permanente de construção de uma reflexão coletiva poderia oferecer uma saída para romper com a defesa dos professores e o argumento antiteoria. Do contrário, como afirma Patto (1996, p. 350),

Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severas críticas aos cursos que lhes são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que

aprenderam rápido e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar.

O despreparo das professoras para lidar com as situações mais complexas é evidente; porém, percebe-se que elas buscam, de maneira equivocada ou não, meios para dar conta das mesmas. Para defender as suas crenças e idéias pedagógicas, chegam mesmo a se “sacrificar” para fazer o trabalho da maneira que acreditam ser a mais eficaz³⁷.

Embora elas se queixem e busquem explicações e justificativas nas crianças ou em seus familiares, a inquietação persiste, pois de alguma forma sabem que também são responsáveis por este estado de coisa. Isso é extremamente penoso uma vez que são tomadas pela sensação de impotência e incompetência. A reflexão coletiva sobre a prática, que ilumina as dificuldades e os entraves encontrados no dia a dia, poderá ser uma alternativa para a superação do sofrimento e principiar mudanças. Se é no interior da escola que as idéias de desvalorização e os preconceitos são construídos, consolidados e legitimados sob um discurso científico, trata-se então de aí provocar rupturas, quebrar estigmas e produzir mudanças, para então produzir nova ciência.

Neste caso, precisamos que, no cotidiano de sua prática, o professor torne-se um pesquisador – um crítico – que reflete e busca soluções para a superação dos problemas. A profissão do professor é, portanto, estratégica nesse processo de mudança e o cotidiano de sala de aula pode ser o seu principal objeto de estudo. De forma que a teoria possa ser trazida para a discussão prática, para a sua ação cotidiana. Teoria pensada na prática, refletida e aí reconstruída.

³⁷ Conforme já observamos, anteriormente, nos relatos referentes à prática das professoras.

Esta é a medida que pode tomar os professores mais críticos em relação às propostas educacionais apresentadas como panacéia para os problemas escolares. Desta forma, pacotes curriculares, receitas ou cartilhas de atuação passariam por um processo de reflexão e de apropriação pessoal e coletiva, o que os colocariam como produtores de saber e não somente como meros técnicos que executam pacotes e ordens determinados por aqueles que pensam a educação. Se acreditarmos que a educação é necessária para a construção de indivíduos pensadores e questionadores é imprescindível que o professor assim se veja – que se coloque como um ser pensante frente aos seus alunos.

E se estamos falando de educação para o pensamento, não podemos deixar de colocar para a nossa reflexão a questão do conhecimento e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ora, se um dos objetivos que a escola se coloca é a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, sendo a leitura e a escrita instrumentos e construtos sociais e culturais, na escola elas se apresentam como meros instrumentos técnicos e, neste caso, as marcas produzidas pela humanidade ao longo de sua história acabam desprovidas de sentido, tornando-se apenas repetições ou cópias de grafias nem sempre compreensíveis pela criança-aluno. Descontextualizada da história e da sociedade, a aprendizagem da leitura e da escrita fica desprovida de sentido e a criança acaba entendendo-a como um objeto unicamente escolar.

Com base, na maioria das vezes, em um modelo empirista de aquisição de conhecimento, a leitura é vista na escola apenas como sonorização da escrita, um deciframento ao qual quase sempre a criança-aluno não atribui significado. Deste modo, a magia e o encanto que a leitura poderia proporcionar ficam impedidos de emergir.

O fantástico de um conto de fadas ou a concretude bela ou triste das histórias reais das crianças são ignorados para dar lugar a um universo de palavras frio e sem

sentido. O mais cruel ocorre quando algumas crianças – como aquelas com as quais convivemos – ficam 3 ou 4 anos repetindo as mesmas frases/palavras, que de tão gastas nada mais significam, e assim “não conseguem” acompanhar o conteúdo exigido para as séries nas quais estão matriculadas.

Ao determinar como deve ser a leitura e a escrita, a escola impede às crianças de “*desfrutar, aqui e agora, das dimensões estéticas, ética e política desses atos*” (Oswald, 1996, p.57). Quando a escola lhes impõe, através dos livros didáticos e da cartilha, uma fala que não é a delas, acaba por silenciá-las. A escola, desta maneira, desconsidera o saber adquirido pela criança fora do ambiente escolar e as expressões de sua subjetividade, que poderiam se manifestar caso a escola se dispusesse a ouvi-la. Impondo-se como um lugar neutro e asséptico, a escola torna-se desprovida de vida. No entanto, permanece repleta de vida porque a vida está lá. A vida que pulsa em seu interior deseja saltar, sair, desviar...

Na escola valoriza-se o cognitivo. Fragmenta-se a criança, como se o cognitivo fosse separado de tudo o que a constitui como sujeito desejante e pensante. A criança enquanto sujeito criador e recriador é ignorada. Segundo Oswald (1996), a escola deve permitir que a infância se presentifique e se possa narrar. Assim, poderemos crer no que Paulo Freire sempre insistiu em nos dizer: a leitura e a escrita devem se fazer como prática de liberdade e não de enclausuramento e de controle. Mas, como diz Jobim e Souza (1996, p. 42), o poder não se faz “*tão somente por meio do controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos*”.

Talvez por isso possamos compreender por que na escola, a linguagem do silêncio é a regra.

O discurso dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos é ambíguo, pois analisam a escola e os seus problemas, mas reforçam a tendência na crença da deficiência das crianças e suas famílias. É muito forte a crença de que os pais não têm interesse na escolaridade dos filhos, justificada no analfabetismo ou na pouca cultura letrada, o que é um equívoco. Cruz (1987) aponta – assim como nós também pudemos observar – que as famílias se importam e até se sacrificam para manter as crianças na escola; portanto, também em sua pesquisa derruba o argumento do desinteresse dos pais. Sobre esta desvalorização e culpabilização das famílias, Valla (1992, p. 17) afirma:

Uma das justificativas para a culpabilidade das vítimas é a desqualificação do saber popular. Assim o monopólio do saber técnico, seja do médico, do professor, ou outro profissional, secundariza o saber acumulado pela população trabalhadora quando lança mão da escolaridade formal como parâmetro de competência.

Para os pais, a escola é ainda entendida como o meio por excelência através do qual seus filhos poderão ter melhores condições de vida. O ideário liberal de que a escola seria a grande niveladora dos indivíduos e que somente obteriam sucesso aqueles que se revelassem capazes permanece bastante forte. Para a classe trabalhadora, a escola representa o lugar privilegiado para a superação das diferenças de classe. Ao verem que seus filhos apresentam problemas escolares, as famílias procuram explicações que os justifiquem nas características da própria criança ou na história familiar. E, na esperança de que seus filhos melhorem na escola, lançam mão de castigos, repreensões ou vigilância e quando sentem que todas as tentativas foram em vão, esboçam uma crítica à escola – na falta de afeto ou no medo gerado por relações escolares opressoras. Mas a crítica fica só no esboço porque para as famílias a escola ainda é vista como detentora do saber em relação ao filho-aluno. É ela quem tem o poder de determinar quem sabe e quem não sabe, de estabelecer o que é “verdade”. É o discurso competente que se sobressai. O discurso da escola, portanto, determina a competência de uns e a incompetência de outros.

A democratização da escola poderia romper com este discurso “competente”, que desqualifica a família, o que só poderia ser realizado com a participação efetiva das famílias e da comunidade nas decisões, na definição de políticas e no planejamento da gestão escolar, visando à permanência e ao sucesso escolar dos alunos e à construção de uma escola pública de qualidade.

O lugar ocupado pela criança na instituição escolar é o da disciplinarização do corpo e da fala, em que rótulos e estereótipos são constantemente criados ou reforçados por teorias científicas, especialmente da psicologia e da medicina, que naturalizam fenômenos sociais, produzindo práticas pedagógicas discriminatórias, preconceituosas e alienantes.

É dentro deste contexto que as crianças constroem suas representações acerca da escola e da aprendizagem. Cenas de hostilidade e de castigos foram muito comuns nos relatos das crianças, definindo a escola como um lugar que as marcam através de sentimentos de aversão, não pertencimento e medo, levando-as à construção de uma imagem negativa de si enquanto aprendizes. A escola aparece como o lugar único e exclusivo em que se pode aprender a ler e a escrever, condição para se ter uma vida bem sucedida no futuro. Quando falam da aprendizagem, remetem-se à aprendizagem escolar, e ao professor como o único com saber para ensinar. Para eles, a aprendizagem escolar se dá de forma automática, resultado de estímulos verbais e visuais e não permite o erro ou a pergunta, pois sobre àqueles que erram ou questionam recai o rótulo de “burros”.

Na escola a criança está condenada ao “vir-a-ser”, é silenciada e, com ela, a sua história e a sua vida que está para além dos muros escolares. Ao se desprezar a relação que este indivíduo estabelece com o seu ambiente sociocultural, produz-se

uma dicotomia valorativa, separando a escola das outras dimensões da vida da criança; assim, o que tem valor é associado ao que é específico do universo escolar.

A aprendizagem escolar é definida segundo os moldes do adulto; por isso, ensinam-se conteúdos e fórmulas que nem sempre fazem sentido para as crianças, limitando-lhes o prazer em aprender, principalmente quando a aprendizagem se reduz ao medido pelas provas e notas. As crianças são vistas a partir de um olhar adultocêntrico, que determina quem elas são, quem devem ser e o que devem saber. Olhar as crianças como sujeitos de relações sociais concretas é uma forma de combater a cisão que a escola estabelece entre vida na escola e as outras esferas da vida da criança.

Mas elas resistem às imposições. No cotidiano escolar percebe-se que desejam falar e procuram espaço para isso. Ainda que não sejam definidos espaços de escuta, as crianças falam de suas vidas, dos seus desejos, de seus medos, inquietações e alegrias e buscam alguém que as escute. Entretanto, na escola, há a ausência de ouvintes. Para a ânsia da fala, ouvem constantes pedidos de silêncio. Ordens para se calarem. Palavras que soam inúmeras vezes em seus ouvidos: “Silêncio! Copiem! Repitam!” Talvez por isso, para as crianças com as quais convivemos, a escola tenha aparecido tão significativamente cindida – objeto de ódio e de desejo.

A aversão vai sendo produzida. Em um belo dia podem chegar a ser aquilo que outrora projetaram para ela. Talvez um adulto de sucesso. *“É possível que seja apenas o normal, sinônimo dessa chateza do traçado, dessa timidez das aspirações, desse esmagamento ou desaparecimento do desejo”* (Femandes, 1997, p.67), que possivelmente repetirá a fórmula: “Crianças, calem-se. Copiem! Repitam!” Trágico, mas real.

Por sentirem a escola como um lugar hostil e aversivo, as crianças trazem com muita ênfase sentimentos de abandono e de insegurança e sentem que solitariamente devem suportar e superar as dificuldades, pois para as suas perguntas e dúvidas não há um interlocutor, e os seus pedidos de socorros são abafados ou ignorados.

Apesar de todas as adversidades, as crianças questionam, querem ser sujeitos da sua própria história e não simplesmente objetos, receptáculos de conteúdos escolares. No trabalho em grupo por nós realizado, pudemos ouvir as suas versões sobre a escola e sobre temas de seu interesse e tivemos a oportunidade de perceber que um trabalho desta natureza tem a importante função de enfraquecer as estereotipias e resgatar a inteligência, a potência, o desejo e a fala costumeiramente silenciada. Além dos sentimentos negativos em relação à escola, elas podem também expressar sentimentos de pertencimento, solidariedade, vontade de aprender... Desta forma, tornam-se sujeitos ativos e podem questionar a escola enquanto constituinte de sua subjetividade. Elas demonstram querer colocar-se como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, mas não só, como protagonistas de sua própria vida. *“Em seus jogos, sua fala, suas dramatizações, as crianças marcam a possibilidade de ampliação das múltiplas formas de linguagem, pois subvertendo a ordem, mostram aquilo que freqüentemente o mundo adulto obscurece, esconde”* (Leite, 1998, p.142).

Nesta pesquisa procuramos ouvir as crianças para além das questões pedagógicas, trazendo à tona outras significações que elas atribuem à aprendizagem/não aprendizagem e às relações estabelecidas na escola e fora dela. Elas demonstraram ter consciência das injustiças sofridas tanto no contexto escolar quanto fora dele. Apresentam consciência dos preconceitos, das condições precárias de vida, do desrespeito... não são assim tão passivas e inconscientes como muitos pensam, mostram-se capazes de avaliar, fazer críticas e ponderações à realidade vivenciada por elas.

A criança não é objeto que precisa ser lapidado para ser incluída na cultura. Ela é criatura e criadora de cultura, portanto *“protagonista viva da história, da sociedade e da cultura”* (Oswald, 1996, p.58). Segundo Freire (1993, p.78), *“não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”*. Por isso a necessidade de se considerar a palavra da criança-aluno na construção social da escola.

Desejamos que esta pesquisa possa contribuir para a construção de propostas de trabalho e atuação na escola em que haja a parceria de educadores, famílias, alunos, psicólogos... Apesar de todas as mudanças na legislação e na estrutura educacional, percebemos que os mecanismos de exclusão e de produção do fracasso escolar ainda estão bastantes presentes. É necessário que estes possam ser pensados, refletidos **no** e **do** lugar onde são produzidos. A superação vai demandar um esforço coletivo de todos os atores envolvidos no processo educativo e, quando dizemos **todos os atores**, estamos incluindo aí a criança-aluno, que quase sempre é desconsiderada. Elas já nos mostraram que podem contribuir, e muito, para que mudanças efetivas possam ocorrer no cotidiano das escolas.

Ao criticarmos a escola tal como está constituída e o seu funcionamento – alienado, coisificante..., isso não significa que nos colocamos incrédulos diante das possibilidades de mudanças e avanços significativos. É claro que não é fácil pensar em uma prática educacional transformadora em um contexto escolar e social que é autoritário, desigual e injusto, mas como afirma Patto (1996, p. 143).

onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação.

Assim, se a linguagem, os sentimentos, os pensamentos, as crenças... que pulsam no interior da escola se colocarem em circulação, as transformações poderão ser produzidas e o fluxo de comunicação verbal e não verbal que ora estava obstruído poderá se conduzir, e algo diferente poderá surgir. Os sujeitos pensantes e desejantes que ali se encontram, adultos e crianças em meio a conflitos, rupturas, encontros e desencontros poderão produzir novas formas de vivências e novos conhecimentos.

Finalizamos aqui nossas palavras com as vozes e as expressões infantis que nos inquietaram, nos afetaram e até mesmo nos desequilibraram, com a esperança de que possamos estar com elas num processo permanente de criação e recriação.

IV - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, S.F.C. de e col. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, vol 11, n 2, pp. 117-134 maio-ago, 1995.

ANDRE, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U.F. de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BRANDÃO, Z. **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

_____. et alli. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W. & SCHLIEMANN, A. D.. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (57): 78-85, maio 1986.

_____. **Na vida dez, na escola zero**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. **Cadernos Cedes: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico**, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Destaques aos dados da pesquisa “Retrato da Escola 2”. Disponível em: http://www.cnte.org.br/Retrato_escola/Cd_retrato-

[imprensa/Destaques%20aos%20dados%20da%20pesquisa.doc](#). Acesso em: 21/02/2002.

CORREA, M.A.M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Cadernos Cedes**: Sucesso Escolar: um desafio pedagógico, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

COSTA, Dóris A. F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

CRUZ, S.H.V.. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo.1987

_____. **O ciclo básico construído pela escola**. Tese (doutorado). IPUSP, São Paulo. 1994

CUNHA, B.B.B. **Psicologia na escola**: caminhos de uma prática. Tese (doutorado). IPUSP, São Paulo. 1994.

ESTEBAN.M.T. Repensando o fracasso Escolar. **Cadernos Cedes**: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5.ed. São Paulo: Cortez; 1999.

FERNANDES, A. M. D. **Chão de fábrica e banco de escola**: conexões e flagrantes na produção de subjetividade. Tese (Doutorado). IPUSP, São Paulo.1996.

FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: **Infância, escola e modernidade**. São Paulo:Cortez, 1997.

FERNÁNDEZ, A.. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo (52): 7-17, fev 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez; 1999.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. LEI nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm> Acesso em: 22/10/2001

GAMA, E.M.P. e outro. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Brasília, v.10. n 3, pp. 393-410, 1994.

GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, R.L. No cotidiano da escola: pistas para o novo. **Cadernos Cedes: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico**, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

GUIMARÃES, J.L. A municipalização do ensino fundamental em São Paulo, após a emenda constitucional nº 14: uma avaliação preliminar. In: **I Encontro de educação do Oeste Paulista – Políticas Públicas: Diretrizes e necessidades da Educação Básica**. UNESP (Assis, Marília e Presidente Pudente): São Paulo, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1985.

JOBIM e SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M.I. (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa** Campinas, SP: Papirus, 1996.

JODELET, D. **Les representations sociales**. Paris: Puf, 1989.

KRAMER, S. e LEITE, M.I. (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa** Campinas, SP: Papirus, 1996.

KUPFER, M.C. O que toca à psicologia escolar: psicanálise na escola. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. de (orgs). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. LDB 9394/96.
Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla/shtm>. Acesso em:
13/05/2000

LEITE, I.C.N. Desenvolvimento cognitivo e escolaridade: um estudo realizado com crianças do meio sócio-econômico 'desfavorecido'. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (58): 69-76, agosto 1986.

LEITE, M.I.F.P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: Kramer, S, LEITE, M.I.F.P. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, Sp: Papyrus, 1998.

LUDKE, M. e ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A.M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. de (orgs). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MALAVASI, A. **As máscaras da exclusão: as significações da exclusão escolar a partir do universo do excluído**. Dissertação (mestrado). PUCSP, São Paulo. 1996.

MALUF, M.R. e outro. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v 7, n 3, pp. 263-271, 1991.

MOLNAR, D. de P. **Como as famílias compreendem o insucesso escolar de seus filhos**. Dissertação (mestrado). PUCSP, São Paulo. 1996.

MOYSES, S.M.A. Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita. **Cadernos Cedes: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico**, n 28, Papyrus: Campinas, SP, 1992.

NEBIAS, C.M. **O ciclo básico e a democratização do ensino: do discurso proclamado às representações**. Tese (Doutorado). ECAUSP, São Paulo. 1990.

NEUBAUER, R. et al. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo (75): 7-14, novembro 1990.

OSWALD, M.L.M.B. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S. e LEITE, M.I.F.P. (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996.

PATTO, M.H.S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

_____. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

_____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo. SE/ CENP, 1987

_____. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

_____. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (doutorado). Unicamp, Campinas/SP. 2000.

RASCHE, V. M. M. e KUDE, N. M. M. Pigmeleão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa** (57): 61-70, maio 1986.

SÁ, C.P. de. Representações sociais na perspectiva da psicologia social. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SALLES, L.M.F. Representação Social e cotidiano. **Didática**; São Paulo, v. 26/27, p.11-20, 1990/1991.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

_____. Decreto Estadual nº 21833, de 28 de dezembro de 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.

_____. Decreto Estadual nº 28170, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a jornada única discente e docente no Ciclo Básico e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE, nº 13/84, de 18 de janeiro de 1984. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico.

_____. Resolução SE, nº 17, de 28 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a Jornada Única no Ciclo Básico e dá providências correlatas.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

SAWAIA, B.B. Representação e ideologia – o encontro desfeticizador. In: SPINK, M.J.P. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, E.T. da. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SIRINO, M.F. **Fracasso escolar e aprendizagem**: o aluno em questão. Relatório de Pesquisa Iniciação Científica/FAPESP. São Paulo, 1999.

SOUZA, D. T. R. de. **Conquistando o espaço escolar**: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico. Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo. 1991.

SOUZA, M.P.R. de. **Construindo a escola pública democrática**: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus. Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo. 1991.

_____. O predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A.M. e SOUZA, M.P.R. de (orgs). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. A queixa escolar na formação dos psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E de R; Proença, M e Rocha, M.L. de (org.). **Psicologia e Educação**: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SPINK, M.J.P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEIXEIRA, M.C.S. Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão). **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 18, n 1, p 20-32, jan-jun 1992.

VALLA, V.V. A escola pública de 1º grau é um serviço público, por oito séries em oito anos. **Cadernos Cedes**: O Sucesso Escolar: um desafio pedagógico, n 28, Papirus: Campinas, SP, 1992.

WACHOWICZ, L.A. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

AULA DE REFORÇO		
Observação 1 (18/04) Início: 14 horas Término: 17 horas	Observação 2 (25/04) Início: 14 horas Término: 17 horas	Observação 3 (02/05) Início: 14 horas Término: 17 horas
Observação 4 (09/05) Início: 14 horas Término: 17 horas	Observação 5 (16/05) Início: 14 h Término: 17 horas	Observação 6 (23/05) Início: 14h Término: 17horas
Observação 7 (06/06) Início 14h as Termino 17 horas	Observação 8 (13/06) Início 14 horas Término: 17 horas	Observação 9 (27/06) Início 14 horas Término 17 horas
Observação 10 (04/07) Início 14 horas Término: 17 horas		

SALA DE AULA DA 3ª. B		
Observação 1 (27/03) Início: 10 horas Término: 12 horas Professora: Lucia Substituta: Edna	Observação 2 (12/04) Início: 7 horas Término: 9h50min Professora Lucia	Observação 3 (26/04) Início: 7 horas Término: 9h50min Professora Lucia
Observação 4 (03/05) Início: 10h20min Término: 12 horas Professora Lucia Substituta: Edna	Observação 5 (10/05) Início: 9h40min Término: 12 horas Professora Catarina	Observação 6 (24/05) Início: 7 horas Término: 10 horas Professora Catarina
Observação 7 (07/06) Início: 7 horas Término: 10 horas Professora Catarina	Observação 8 (14/06) Início: 10h40min Término: 12 horas Professora Catarina	Observação 9 (21/06) Início: 10h20min Término: 12 horas Professora Catarina
Observação 10 (28/06) Início 10h20min Término 12 horas Professora Catarina	Observação 11 (03/07) Início 10h20min Término 12 horas Professora Catarina	

OUTRAS OBSERVAÇÕES ¹		
Evento comemorativo: “Dia do Índio, Descobrimento do Brasil e Páscoa” (19/04/00) Início: 10 horas Término: 12 horas	Reunião com os pais Data: 25/05/00 Início: 18 horas Término: 20 horas	1º Contato com a escola (direção e professores) Data: 24/03/00 Início: 9h20min Término: 10 horas
2º Contato com a escola (direção e professores) DATA: 24/05/00 Início: 9 horas Término: 11 horas		

ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS MÃES DAS CRIANÇAS-ALUNOS
Entrevista realizada com Cristina, mãe do aluno João Luís. 16/10/00 das 16h as 17h30 min e 24/10/00 das 18h às 19h30min
Entrevista realizada com Maria mãe do aluno Eduardo Dia 06/11/00 das 16 horas às 17h00
Entrevista realizada com Elaine mãe da aluna Paula Dia 22/11/00 das 8h30min às 9h30min

¹ Durante a minha permanência na escola ainda realizei observações nos recreios, nas entradas e saídas dos alunos (pátio) e na sala dos professores. A minha permanência na escola permitiu também o contato com os vários atores envolvidos neste cotidiano e a escuta de suas falas e depoimentos.

ANEXO II

I - AS HISTÓRIAS CONTADAS PELAS CRIANÇAS E OS SEUS DESENHOS

1- João Luís – *Olhe o que eu desenhei.*

Marisa – *O que está acontecendo aí?(no desenho)*

João Luís – *O molequinho tá soltando pipa e a linha encostava no fio elétrico. Se encostar aqui (fio) o braço vira pimenta.*

Eduardo – *Não vermelho, virava pó.*

Marisa – *Por isso que ele está com o braço vermelho aqui (no desenho).*

João Luís – *É enroscou a rabiola (aumenta o tamanho da rabiola até encostar no fio).*

Eduardo – *Eu to fazendo sabe o quê? Um ET. Não um balão.*

Eduardo – *Olha aqui o moleque chutou a bola, chutou a bola pro alto.*

Marisa – *Quem é esse menininho?*

Eduardo – *É o João Luís.*

João Luís – *Na minha cidade (desenho) só tem uma nuvem.*

Eduardo – *Aqui é o moleque que soltou balão e esse o que chutou a bola.*

Eduardo – *Vai cair na cabeça do João Luís.*

Marisa – *Ele vai dar uma cabeçada na bola?*

Eduardo – *É.*

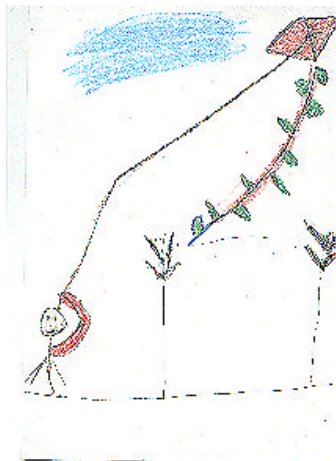
Marisa – *Ele é bom jogador?*

Eduardo – *Claro que é.*

Paula – *É João Luís?*

João Luís – *Arrã.*

Eduardo – *E o balão vai queimar a árvore, vai pegar fogo na árvore.*



João Luís - menino soltando pipa



Eduardo – Meninos brincando

2- **João Luís** – *É... cachorro come osso. Daí o lobo foi lá e despedaçou tudo daí não sobrou nada, só sobrou a alma que subiu pro céu.*

Marisa – *A alma subiu pro céu? Toda alma vai pro céu?*

Eduardo – *Vai.*

João Luís – *Não. Tem algumas de gente má que não vai. Como a do lobo, a do lobo se a gente for na floresta e tiver bem... Ele mata os outros, no caso se algum dia ele chegar a morrer ele não vai pro céu não.*

Marisa – *O que é uma pessoa má. O que uma pessoa má faz?*

Eduardo – *Uma pessoa má? ...*

João Luís – *Mata uma pessoa, ele mata...*

Paula – *Mata os animais*

Eduardo – *Solta veneno pra matar os animais.*

O mal é instintivo e, portanto não há como mudar esse aspecto. Coloca João Luís num impasse será que ele também é realmente “inconsertável”, “estragado”. Se os olhares e o discurso podem “selar destinos” e determinar trajetórias então qual a saída para eles?

3- **João Luís** – *Eu vou desenhar um avião. Eu posso desenhar um helicóptero.*

Marisa – *Você vai viajar pra onde com esse helicóptero João Luís?*

João Luís – *Pra São Paulo.*

Marisa – *O que tem lá em São Paulo que você vai ver?*

João Luís – *Jogar beisebol... Já tá até a bola aqui. Aqui ó já tá dentro da minha mala.*

Eduardo – *Eu vou desenhar um avião.*

João Luís – *Eu vou desenhar um molequinho, grandão, grandãozinho.*

Eduardo – *Eu tô desenhando uma nave... Um foguete. Eu tô desenhando um foguete. Vai pra lua.*

Marisa – *O que você vai fazer lá na lua?*

Eduardo – *Eu!? Ah, brincar. Brincar lá no céu, lá voando. A bola, pode pegar a bola e chutar, não é João Luís.*

4- **João Luís** – *A Maricota - Ela tá chorando... Ninguém quer brincar com ela...*

Eduardo – *Maricota tá com dor de dente.*

João Luís – *Vai no dentista.*

Eduardo – *Eu tô com medo.*

João Luís – *Então não pode ir. Tá com medo.*

5- *Histórias surgidas durante o Jogo de memória (para cada par que faziam eles contavam uma historinha).*

a) **Paula** – *É uma escola, está dando aula (demonstra vergonha ao falar).*

b) **Paula** – *É um dado. Contar uma história de um dado?!*

Eduardo – *O dado piou, o dado cagou.*

Paula – *Nós joga ele pra brincar.*

João Luís – *Ele é bonito (Paula reprova com a cabeça). Nossa!*

Eduardo – *Eu tenho um livro que tem uma historinha do dado.*

João Luís – *O dado cagou, soltou um peido e caiu em sua mão.*

c) **João Luís** – *Tirei igual. É uma janela uai (voz de dengo), risadas. A janela...*

Eduardo – *A janela do saci...*

João Luís – *A janela quebrou (risadas). Ela quebrou. Levou uma bolada (risadas).*

d) **João Luís** – *É um avião aqui e outro aqui... O avião caiu, perdeu o controle e se esborrachou... o piloto estava bêbado. Bebeu muita cachaça.*

e) **João Luís** – *A lousa é velha. Conta a história da lousa agora, conta, a lousa quebrou, a lousa...*

Eduardo – *A lousa, a professora escreveu na lousa...*

João Luís – *A menina estava escrevendo na lousa da vovó.*

Paula – *A menina... a menina... ah, não sei...*

João Luís – *A menina bugiganga (cantando).*

Paula – *A professora dando aula e a menina olhando. Eu esqueci de fazer a menina...*

João Luís – *A menina boba...*

Marisa – *A menina é boba porque estava olhando a professora dando aula?*

João Luís – *E não escrevia. Por isso que ela é boba.*

f) **Eduardo** – *Vou desenhar um bady boy.*

Marisa – *Um bady boy? O que é um bady boy?*

João Luís – *Uma pessoa...*

Eduardo – *Um cara mau... Ele fica... Sabe os muros ele pega uns vidrinhos assim (tinta spray) e fica desenhando.*

Eduardo – *Ele desenha uma bola, rabisca a parede assim ó e deixa um monte de desenho...*

João Luís – *Tudo feio.*

Paula – *Ah, um bady boy. Cara feia.*

Paula – *É um bady boi da cara feia.*

João Luís – *(ri) Bady boi.*

Paula – *Ele tá bravo.*

Marisa – *Vocês sabem o que é um Bady Boy?*

Eduardo – *Não sei.*

João Luís – *O que vocês imaginam que seja?*

Eduardo – *O Bady Boy é um moleque mau. O Bady boy é um moleque mau. Bady Boy é um moleque que fica aí pra rua. É o homem fica assim pintando tudo quanto é lugar.*

Marisa – *O Bady boy só fica na rua?*

João Luís – *Exatamente. Fica na rua quebra janela. Quebra janela do carro, amassa carro e ninguém sabe quem é.*

Eduardo – *Fica. Estraga tudo*

João Luís – *Ele é bobão*

O bady boy é um personagem ambivalente para as crianças porque é um vilão que faz coisas erradas e proibidas, mas é também um herói exatamente por ser capaz de romper com as normas. É um personagem solitário, mas que faz aquilo que quer fazer.

g) João Luís – É uma casa (voz de dengo). Uma casa (risadas)...A casa explodiu... porque o bujão de gás tava aceso e o homem tava bêbado... Tinha (alguém na casa)... O nenezinho... Ele ligou sem querer... É e riscou o fósforo e boom. Ele morreu (fala como um personagem da Televisão).

Eduardo – *Morreu.*

Marisa – *E o homem bêbado?*

João Luís – *Foi embora correndo e deixou o nenezinho lá...*

Marisa – *E tinha mais alguém na casa?*

João Luís – *Não.*

Marisa – *E as pessoas que ficaram sabendo?*

João Luís – *Correram chamar o bombeiro.*

Marisa – *E a mãe do nenê?*

João Luís – *Morreu.*

Marisa – *Morreu também?*

Paula – *Morreu (risadas).*

Eduardo – *Morreu (risadas).*

Marisa – *Todos morreram?*

João Luís – *Não, só o papai que não.*

Paula – *Que nem o homem do Zorra Total: morreu (risadas).*

Eduardo – *Morreu (risadas).*

Paula – *Toda a família morreu (risadas)...*

Eduardo – *Cadê teu pai, cadê tua mãe, cadê seu irmão... morreu.*

João Luís – *Cadê sua vó... viveu.*

h) Eduardo – *A televisão esburra... a televisão quebrou.*

João Luís – *É aquela propaganda lá... o rapaz enroscou o pé e explodiu...*

Eduardo – *Deixa eu falo... Quebrou a televisão aí o cachorro foi lá entrou dentro da televisão aí... ... aí a televisão ca... aí derrubaram a televisão... a televisão caiu e saiu o cachorro anjinho assim (subindo para o céu)...*

João Luís – *Subindo assim pro céu.*

Eduardo – *Morreu. ...a tevê esbagaçou ficou tudo quebrada.*

i) João Luís – *É uma menina cagando na calça...*

Paula – *É uma menina jogando bola...*

João Luís – *A bola acertou na janela, quebrou...*

Paula – *A menina jogando bola, a bola acertou na janela e a janela quebrou. Ela ficou brava uai... (E o dono da janela?). Foi falar com a mãe dela...*

j) Paula – Um foguete pegando fogo...

Paula – *(ri) Indo pro céu. Avoando lá no alto.*

Eduardo – *Ele vai pra lua.*

Paula – *Oxente, ele vai erguer o país.*

João Luís – *Ele vai embaralhar a lua...*

Paula – *O dado é pra brincar... É uma pássaro e uma flor.*

João Luís – *Uma flor bobona.*

Paula - *... um pássaro vindo... vindo... beijar... cheirar a flor*

Eduardo – *Ah, dá licença. É primavera o pássaro cantando e a flor... e a flor cagando.*

João Luís – *É uma casa voadora, quebrou a janela... uma casa de duas portas caiu e quebrou. Já era.*

l) João Luís –É um helicóptero voando... quebrou as asas...

Marisa– *Não pode mudar essa história? Ter um fim diferente?*

João Luís – *Não sei... Um fim diferente? A história morreu.(risadas).*

Marisa– *Sem ser de morrer.*

João Luís – *O helicóptero tava voando e os passarinhos... bicou. O passarinho tava voando em frente ao helicóptero e o helicóptero caiu. Porque o passarinho atrapalhou.*

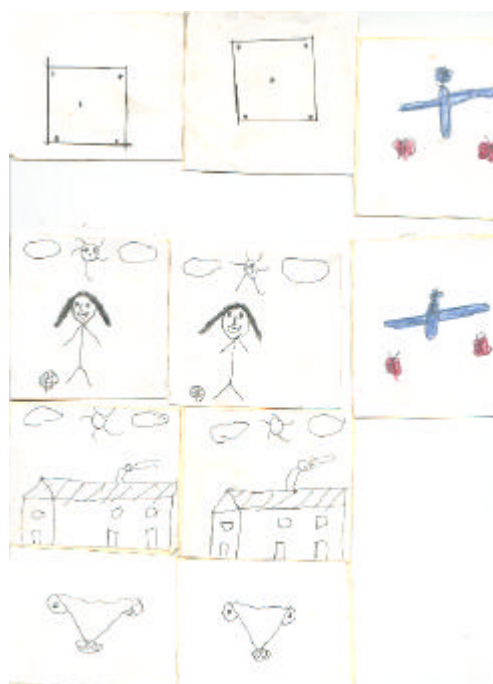
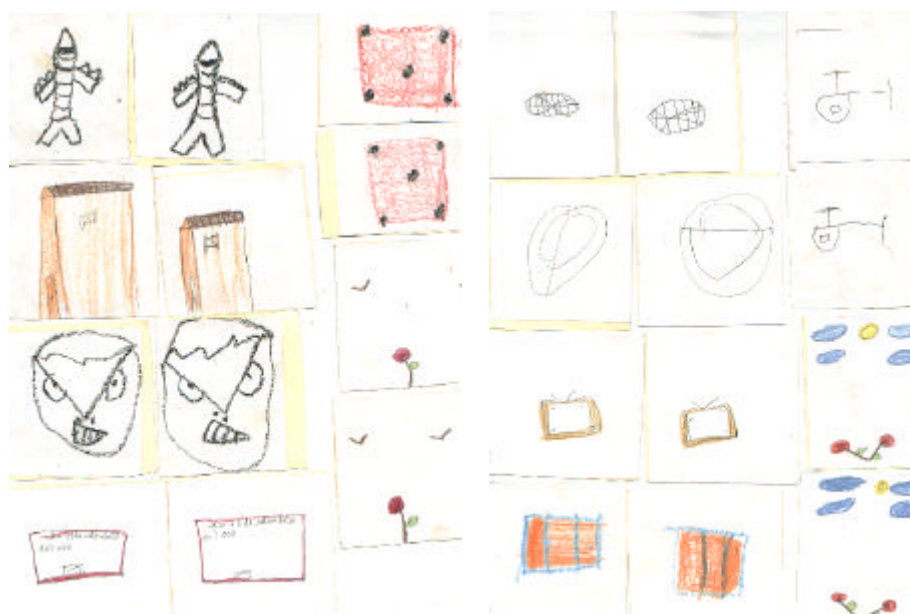
m) João Luís - Uma bola... caiu na janela do vizinho... o vizinho ficou bravo...

Marisa– *Essa bola não pode ser brincar, sem ser para quebrar janela?*

João Luís – *Minha bola... Eu tava chutando bola... eu chutei, caiu na cabeça do moleque, o moleque foi e brigou comigo...*

João Luís – *É fácil. Uma flor... bonita (risadas)*

n) Os desenhos construídos pelas crianças para o jogo de memória



7- **Eduardo** – Ah, pode desenhar livre? Ah, então eu vou desenhar um mundo, isso sim. Ah, não eu vou desenha...

João Luís - ... uma igreja bonita... mas primeiro eu tenho que fazer o sol alegre... Tá copiando de mim né chata...(para Paula) Vou fazer uma toca professora. Empresta a régua... Pega pra mim?

Eduardo – Sabe o que eu tô fazendo? Uma igreja.

Marisa – Você não ia desenhar um mundo.

Eduardo – Eu não. Eu tô desenhando uma igreja. Eu tenho tudinho na minha cabeça como é que eu faço.



A janela de Eduardo

08- **João Luís** – A toca dos coelhos aqui é onde fica os filhotes. Aqui é a janela da toca do coelho.

Eduardo – Ó o que eu to fazendo? A porta tá meio aberta.

Marisa - Pra entrar ou pra não entrar?

Eduardo - ... Pra entrar.

João Luís – O coelho aqui... essa aqui não é a porta do coelho não... não é... o coelho entra aqui sem... o coelho não precisa de porta...

Marisa – Ele entra por onde?

João Luís – *Aqui (não há porta para fechar ela é sempre aberta, mas depois de mostrar isso ele desenha alguns cadeados) Só tem uns cadeados pra cadear, a corrente puxa aqui, puxa aqui pra ele não sair pra fora...*

Eduardo – *Mas tem que fechar aqui pra não entrar água na hora que chover.*

João Luís – *Então. Mas fica... aí na hora que vai entrar água tem uma porta que fecha por cima da grade, aqui só tem a grade... mas tem a porta bobão.*

Eduardo – *Fecha a porta por dentro.*

João Luís – *É, por dentro.*

Eduardo – *Ah, bom.*

João Luís – *Mas quem que vai fechar?*

Eduardo – *Por dentro? O coelho. Ele pega quando ele tá lá dentro ele pega fecha... depois fecha... fecha a grade...*

João Luís – *Não. O homem pega... a porta fica do lado de fora o homem vai pega passa as grades pra ele não sair aqui é as grades ... (pausa pra desenhá-la várias vezes o lápis em cima do que já havia desenhado a grade). Aqui professora aqui é a grade a porta fecha por cima quando chove, quando tá o tempo bem limpo aí quando vai chover vai lá e fecha a porta... Esse aqui é o cadeado.*

João Luís – *Aqui professora a corrente aqui. Ele já cadeou porque tava chovendo, cadeou a porta.*

Marisa – *E esse sol alegre aí em cima?*

João Luís – *Por que tá o coelho feliz...Ele...*

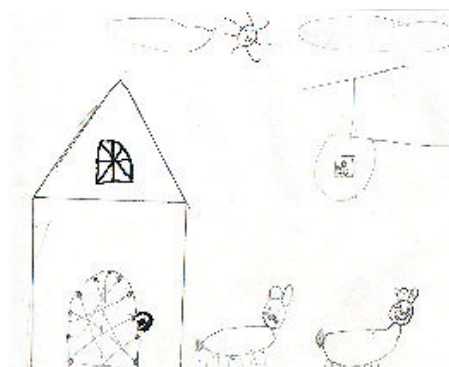
Eduardo – *Tá sol e chovendo? Ensolarado e chovendo (pergunta novamente para confirmar já que João Luís havia respondido com a cabeça que sim). Você já viu chuva com sol?*

João Luís – *Já. Muitas vezes. Já existe chuva com sol. Tem vezes que chove e o sol tá aparecendo.*

Eduardo – *Ó, ó que bonito o que tô fazendo. Tô contornando. Fazendo uma janela bem bonita. Hoje que foi gostoso pão com carne né João Luís? É que é o Dia da Criança.*

João Luís – *É um coelho menina e um coelho menina. Eu desenhei o machinho aqui professora, ó o machinho.* (Marisa – *E como que você sabe que é o machinho esse daí?*). *Por que tem o pipi (risadas). Vou desenhar a menina agora. A fêmea tem um lacinho...*

João Luís desenha uma toca de coelhos trancada a sete chaves com um casal de coelho que quase sempre vive trancando, embora tenha desejado a liberdade (não desenha porta) logo em seguida desenha cadeados e grades. A liberdade é cerceada e quem determina o que pode ou não fazer é quem está fora, assim embora não exista uma porta há grade e cadeados, o mundo está visível, mas não está acessível. Aliás, as histórias de João Luís trazem como conteúdo divisão entre liberdade/aprisionamento, bem e mal.



Os coelhos de João Luís

9- **Paula** – Professora posso pegar outra folha? Não deu certo. Saiu feio. Eu ia fazer outra coisa. Eu ia fazer um Jesus subindo. (ri) Era os anjos. Aqui, aqui, aqui tá estragado. Aqui era um Jesus só que não deu e aqui era os hominhos e as mulheres... Paula faz este outro desenho, no qual tem um Jesus subindo em direção ao céu com várias pessoas olhando.



10- Comentários sobre um dos livros escolhidos por eles

João Luís – *Elefante, zebra, girafa, leão, macaco... Todos os animais que tão aqui vem da África. Aqui é a cadeia alimentar. Um alimenta o outro. Um precisa do outro pra... pra...*

Eduardo – *Subrivevê.*

Marisa – *E os homens?*

João Luís – *Os homens? Precisam de comida pra sobreviver. De água...*

Marisa – *O que mais.*

João Luís – *... e ar... de água...*

Marisa – *E de outros homens?*

Eduardo – *Água, ar, comida...*

João Luís – *Outros homens?*

Marisa – *É. Ele vive sozinho?*

João Luís – *Não, precisa de uma mulher pra sobreviver (risadas). Alguns precisam, alguns não. Tem gente que vive sozinho.*

11 - A destruição e a impossibilidade de reconstrução é o teor dessa história construída em forma de desafio entre João Luís e Eduardo. O tema trabalhado no grupo era a escola e o futuro, a escola tal qual se impõe não possibilita vislumbrar o futuro, o futuro é incerto, caótico não muito diferente das situações vivenciadas por eles diariamente. A destruição do mundo é a destruição sentida por eles, histórias de agressão, punição, destituição, então presentes em cada uma de suas histórias.

João Luís – *Olha o Eduardo (João Luís havia desenhado um menino com um chifre)...*

Eduardo – *Pára (irritado com o desenho de João Luís).*

João Luís – *Desenhei o Eduardo. A casa do Eduardo...*

Eduardo – *Ah, pára de desenhar a casa dos outros.*

João Luís – *O ratão... Você aqui, a sua casa...*

Eduardo – Aaaa (irritação). Ah, professora... Você gosta que os outros faz a sua casa?

João Luís – Não. Mas dos outros sim.

Eduardo – Você gosta que os outros faz a sua casa bagunçada?

João Luís – (risadas) Sim... não... Risadas não.

Eduardo – Então?

João Luís - Gosto... (mexe com Paula).

Paula – Pára João Luís .

João Luís – Eu já fiz o meu. Pronto, tá feitinho.

João Luís – Aqui a casa do Eduardo tem uma televisão em cima, as anteninhas pra ele... a anteninha parabólica (risadas).

Eduardo – É. Tá parecendo mais uma cueca besta.

João Luís – É da minha conta não é da sua.

Eduardo – Olha aí... olha aí... olha...

João Luís – A televisãozinha dele. A anteninha da televisão dele...

Eduardo – Olha João Luís, olha pra trás (pra ele apagar o que João Luís. desenhara)

João Luís – Óó. A televisãozinha dele tá parecendo um bujão...

Eduardo – Se ele continuar falando de mim eu vou falar do cê também.

João Luís – Olha ele deitado no sofá dormindo, assistindo televisão com um patão de pipoca na mão... seu guloso... (risadas). Olha o cabelo arrebitado dele...

Paula – Ah, o sofá é perto da porta, lá em cima da porta (referindo-se ao desenho de João Luís) (risadas). A televisão voando...

João Luís – Ele tá bem sossegado assistindo televisão (risadas).

Eduardo – Tá na nave espacial.

João Luís – Não a televisão dele tá pendurada na antena. Na corda...

Eduardo – Não tá pendurado na parede.

João Luís – Tá pendurado na parede, e daí daqui a pouco vem uma bomba e para bem na porta da casa dele... Aí explode e boom (e fica irritado e belisca João Luís). O Eduardo solta um peido e sai correndo (risadas).

Eduardo – Aaai, eu vou falar de você agora também. Agora você vai ver, agora você vai ver. Dá a borracha. Agora vai ser desafio.

João Luís - Então vamos fazer um desafio.

Eduardo – Aqui é o João Luís ó.

João Luís - Aqui é ele, ainda tem um chifre...

Eduardo – Ainda tem um rabo aqui.

João Luís – Ó o chifrão dele, olha o rabão.

Eduardo – Olha o João Luís (desenho).

João Luís – É um boizão. Você é um boi. Ele é um boi, tem um chifre bem afiado. Seu boi chifrudo.

Eduardo – Aqui é o caminhão que passou em cima dele.

João Luís – Ah. Coitado!

João Luís – A moto passou em cima do Eduardo (Eduardo fica extremamente irritado e rabisca o desenho de João Luís, João Luís ri)

João Luís – Aqui é o Eduardo comendo batata-frita...

Eduardo – Aqui é um navio caindo em cima do João Luís

João Luís – Aqui é a lua caindo em cima dele, paaá.

Eduardo – Depois vem a lua grandona.

João Luís – Aqui vem a casa dele inteira em cima dele.

Eduardo – Ele tá na rua...

João Luís – Ele foi atropelado, a casa dele caiu com tudo.

Eduardo – Aí a casa do João Luís barrancou do chão.

João Luís – A sua foi tudo... Que a bomba explodiu.

Eduardo – Depois eu peguei a bomba e explodiu.

João Luís – Daí ... Minha anteninha eu... Cortei minha anteninha porque não passou em cima de mim, passou em cima da minha antena...

Eduardo – *Depois que você acabou de cortar ela a antena pchum matou.*

João Luís – *Olha o caminhão passando em cima do céu.*

Eduardo – *Olha o caminhão passando em cima de você, olha, olha.*

Após se “destruírem” João Luís e Eduardo saem andando e pulando pela sala, brincam de lutinha.

João Luís – *Olha ele tava desenhando a escola, depois construiu, cortá minha antena, cortei ele foi lá e não conseguiu cortar o chifirão dele, daí cortou o cabeção, aí degolou ele.*

Marisa – *Aí vocês destruíram a escola?*

Eduardo – *Acabou com o mundo.*

João Luís – *Acabou com o mundo inteiro.*

Marisa – *E se a gente pudesse construir uma outra história, com outro fim que não fosse esse como seria?*

João Luís – *Na minha (folha) ainda dá pra desenhar outra, na dele não.*

Eduardo – *Agora vai ser sabe o que? O fim, acabou. Fim tudo destruído.*

Marisa – *E se a gente pudesse recomeçar de novo, como seria o recomeço?*

Eduardo – *Não dá.*

Marisa – *Dá João Luís pra recomeçar?*

João Luís – *No meu dá. No dele não dá não.*

Marisa – *Não dá pra ser noutra folha, noutro espaço? Noutro lugar?*

Eduardo – *Não. Acabou tudo.*

Marisa – *E como viver agora se acabou tudo?*

Eduardo – *Triste... Não. Todo mundo no caixão.*

João Luís – *Olha o e aqui de novo. Agora tá com a orelha de burro... (risadas).*

Eduardo – *Ah, pára... Ah, professora...*

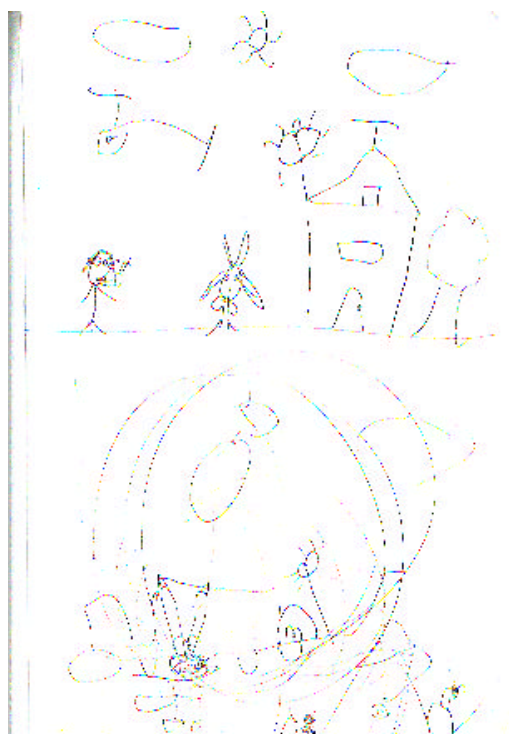
João Luís – *Bode, bééé...*

Eduardo – *Ah, manda ele apagar.*

Marisa – *João Luís e você onde está?*

João Luís – *Tô aqui ó, dando risada dele, sei lá (risadas).*

Eduardo – Ah, tá. Aqui ó sua orelha de burro.

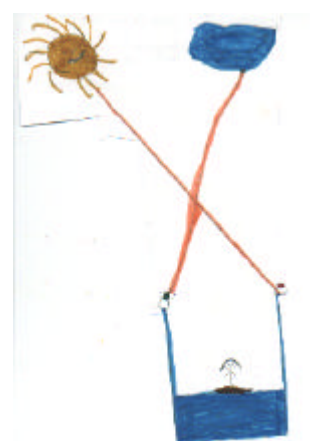


Desenho de João Luís



Desenho de Eduardo

13. **João Luís** – É um surfista, essa aqui é a prancha dele... Aqui é pra ele não passar, está preso. Os anéis de poder não deixam passar. Ele era mau, tá preso... É o anel do sol e o anel da água, olha não deixa ele passar. Se passar vai destruir o mundo...



14 – **João Luís** – O desenho que eu tô fazendo é super, super legal. Rarárá que legal, rarárá. Deixa eu fazer o olho agora, o olho é preto. Desenhando um triangulo

olhante rará. Ó o olho do triângulo malvado. Aqui é o negócio da testinha dele (desenho). Irú, ele é do mal. Ele sai negócio verde aqui em cima assim ó do olho, é muito feio. Aí que legal, rará. Aqui professora, o do mal a boca dele tampada... Tá preso num negócio... numa bola colorida...

(Por que ele tem que ficar numa bola colorida?). Por que o chefe dele... ele fez uma coisa errada o chefe dele não gostou e pônhou ele na bola, o do mal. (A bola é do mal?). Arrã, pra tomar a força dele...

Eduardo – *É... É não é a prisão?*

João Luís – *Não é um negócio pra tomar a força dele.*

Marisa – *Pra ele não ficar mais mal?*

João Luís – *Não é pra ele... por causa dele fazer... o chefe dele era malvado também... Daí o chefe dele prendeu ele numa jaula pra tomar a força dele pra ele morrer. E tinha uma cela que eu tô fazendo. Olha aqui preso... O do mal tá preso, nunca mais sairá! Olha parece um arco-íris. O senhor do mal tá preso nunca mais vai viver livre.*

João Luís – *Olha o nariz do sol. Olha que legal... Ficou legal? Eu ia fazendo ele desse jeito aqui de cabeça pra baixo. Chegou a hora da recortação, raráa.*

João Luís – *Começa a cantar – Meu coração não sei porque bate feliz quando te vejo e os meus olhos ficam sorrindo... (desenha um coração).*

João Luís – *A máscara do mal*

Marisa – *E esse coração?*

João Luís – *É do bem.*

Marisa – *O coração do bem é maior que a máscara do mal? Então quando você olha assim na frente é mal, mas no fundo no fundo é bom?*

João Luís – *É...*

Marisa – *Como que chama esse coração?*

Paula – *O meu chama coração estrela.*

João Luís – *O meu chama coração luz do sol. Esse ladrão aqui tava com a máscara dessa aqui aí ele tirou e colocou outra máscara. Ele é chifrudo olha lá. Foi preso na cadeia por assassinato de ônibus.*

Eduardo – *Assassinato de ônibus?*

João Luís – *O sol bateu a cabeça.*

Marisa – *E agora?*

Eduardo – *Conserta.*

João Luís – *Mas não tem jeito. Coração.*

João Luís – *Amarelinha, pra quem gosta de brincar (cantando). Amarelinha, pra quem gosta de brincar... Amarelinha do mal, amarelinha do bem. Amarelinha do mal é essa aqui...*

Eduardo – *Quem que é do mal?*

João Luís – *Esta. Vermelha.*

Eduardo – *Azul é do bem.*

João Luís – *Do bem, do bem... (cantando). Amarelinha do bem é nove vezes... É nove vezes mais bem do que a do mal. A do mal é nove vezes ou é quatro vezes mais mal do que a do bem.*

Marisa – *Qual é pior ou melhor?*

João Luís – *A do bem. A do bem vence. E a do mal não vence. Os dois... Os dois do mal que tá ali na amarelinha do mal é os dois que tá triste aqui porque a amarelinha do bem ganhou deles. A delas é mais número e os deles foi pouco número. Quer pra senhora o meu desenho?*

O meu nome é do bem então é bem grandão. Aqui não tá valendo (uma das letras erradas) é um N tá professora, eu tinha feito um M. Aí ele é do bem. Meu nome é bem grandão porque é do bem o do mal é bem piquitito.

Marisa – *E qual é o nome do mal?*

João Luís – *Não sei... É o nome de uma pessoa mal...*

O mal e o bem para João Luís aparece num embate constante. O bem se sobrepõe ao mal quando escreve seu nome e quando faz a amarelinha maior. Mas é preciso que o mal esteja bem preso para não fazer mal a ninguém.



1

1- Na parte superior da folha João Luís desenha um coração e uma máscara. Na parte inferior uma amarelinha do bem e outra do mal.



2- O “do Mal” preso numa bola colorida.

15 - Nesta história as crianças falam de harmonia e de beleza.

Marisa – Conta um pouco sobre o desenho que vocês fizeram.

Paula – A minha é uma menina na janela olhando o céu.

João Luís – O meu é o sol que clareou...

Marisa – Que ligação tem os seus desenhos?

Paula – Ela olha pro tempo... as flores.

Marisa – E aquele menininho lá?

Eduardo – Ela tava brincando de soldado, cheio de estrelas.

Paula – Ela tá olhando ele brincar de soldado.

Eduardo – Ele tá vestido de soldado.

João Luís – O meu... O sol pra clarear o mundo.

Marisa – Por que? O Mundo tava muito escuro?

João Luís –É.

Eduardo – *O meu adorava as plantas... Ela tava fazendo almoço e ele cuidado das árvores e o sol clareando tudo.*

Paula – *O sol tá brilhando.*

João Luís – *O sol tá gostando que os dois não brigam...*

OUTROS DESENHOS DAS CRIANÇAS

1- Os desenhos de Paula



O jardim



Coração estrelado



“casa cheia de janelas”



Indo para a escola.



O jardim de Paula

2- Os desenhos de Eduardo



Coração do Brasil



Neve e bicicleta



Ovo de
dinossauro

3- Os desenhos de João Luís



Globo terrestre



Coração de
João Luís