

MARÍA LILIANA INÉS EMPARAN MARTINS PEREIRA

**PROJETO PRISMA: UMA ALTERNATIVA DE
TRABALHO COM CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR**

**SÃO PAULO
2004**

MARÍA LILIANA INÉS EMPARAN MARTINS PEREIRA

**PROJETO PRISMA: UMA ALTERNATIVA DE
TRABALHO COM CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Sawaya.

**SÃO PAULO
2004**

FICHA CATALOGRÁFICA

**PROJETO PRISMA: uma alternativa de trabalho com
crianças com queixa escolar**

MARÍA LILIANA INÉS EMPARAN MARTINS PEREIRA

BANCA EXAMINADORA

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Primeiros educadores com quem aprendi a minha língua, a viver e a arte de ensinar.

Ao meu pai (*in memoriam*) que vi lutando contra preconceitos, aceitando e convivendo alegremente com pessoas de tantas culturas e credos. Com ele aprendi que a arrogância é uma das piores companheiras do saber.

À minha mãe que vejo com desejo incansável de conhecer e aprender. Com ela aprendi a me levantar por maior que fosse o tombo.

À minha família brasileira:

Ao João Luiz com quem aprendi as primeiras palavras em português e pude ensinar castelhano. Sua insistência em que aprendesse fez com que hoje eu possa escrever neste idioma e, instigou o desejo de me tornar professora e alfabetizadora.

Ao João Paulo e Luiz Enrique, meus filhos, com quem, tão jovem, aprendi a ser mãe. Hoje, já adultos, relembram-me a importância de brincar sempre e incentivam-me a continuar aprendendo.

Às crianças que não encontram na escola um espaço de aprendizagem democrático, sua perseverança me emociona e me impulsiona a refletir e encontrar alternativas para que possam exercer seus direitos cidadãos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Sandra Maria Sawaya que me acolheu e me acompanhou, com tanta tranqüilidade, em um momento tão crítico do trabalho. Agradeço sua coragem e confiança. Com ela aprendi o sentido do erro construtivo, verdadeira trilha que sempre nos mostra nosso percurso original na busca da aprendizagem.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que propiciou minha formação universitária e o conhecimento da realidade educacional brasileira. Neste percurso, muitos professores foram importantes, porém destaque, aqui, a Prof^a. Dr^a. Denice Catani, com quem tanto aprendi.

Às crianças e pais do Projeto Prisma. Foi através do trabalho com todos eles que pude nomear e desconstruir meus preconceitos, criando novas maneiras de compreender a capacidade das crianças de aprender.

À todos os funcionários, monitores e responsáveis que trabalham na Associação e no Espaço Gente Jovem onde realizei minha pesquisa e à equipe do Prisma, pela disponibilidade e cooperação.

À Ana Maria Rodrigues da Costa que me ouviu e ecoou minhas dúvidas, sentimentos e reflexões, o que me permitiu caminhar no difícil trajeto de construir, criar e escrever.

Às colegas do grupo de pesquisa e às minhas amigas Luciani Carneiro e Tatiana Inglez com quem tanto discuti idéias, pela sua escuta e, a Lara Campos pela sua colaboração na formatação deste trabalho. Em especial agradeço a Bianca Werner Valle, co-criadora do Projeto Prisma que me permitiu, inclusive, criticá-lo.

*Pensar não é sair da caverna nem substituir
a incerteza das sombras pelos contornos nítidos
das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama
pela luz do verdadeiro sol.
É entrar no labirinto ao passo que se poderia ter
ficado estendido entre as flores,
voltado para o céu. É perder-se em galerias
que só existem porque as cavamos incansavelmente,
girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou
atrás de nossos passos –até que essa rotação,
inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar.*

C. Castoriades

PEREIRA, María Liliana Inés Emparan Martins. *Projeto Prisma: uma alternativa de trabalho com crianças com queixa escolar*. São Paulo, 2004. 247p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar um projeto de intervenção psicopedagógico com crianças com queixa escolar, denominado “Projeto Prisma – o desafio de um novo olhar”. Nosso objetivo pautou-se no estudo das dificuldades de aprendizagem de um grupo de nove crianças de camadas populares.

O material coletado foi objeto de análise qualitativa, aonde se buscou identificar as concepções sobre as causas das queixas escolares presentes nos instrumentais do projeto analisado: nas entrevistas, nas avaliações e na proposta de trabalho desenvolvida com as crianças e suas famílias. O suporte teórico-metodológico foi trazido pelas contribuições dos trabalhos de Heller (2000) e, Patto e colaboradores (1990).

As análises do material mostraram a convivência entre diferentes concepções sobre as causas dos problemas escolares das crianças. De um lado, constatou-se que, os preconceitos contra as crianças pobres e suas famílias que atribuem as causas das queixas às supostas deficiências, não só estavam no discurso da escola, como eram reforçados pelo próprio modelo diagnóstico usado no Prisma. Por outro lado, as novas contribuições teórico-metodológicas trazidas por um novo referencial permitiram identificar na pesquisa alguns paradoxos: apesar do Prisma atribuir deficiências e dirigir seu trabalho buscando saná-las, o que na verdade produziu, foi situações de aprendizagem e ensino que permitiram às crianças usarem todo seu potencial e aprenderem. Além do mais, o Prisma, sem se dar conta, ensinou aquilo que a escola não havia ensinado, permitindo, por exemplo, que elas escrevessem e solucionassem problemas de matemática e revelando que não têm problemas de aprendizagem, mas de escolarização. A partir disto, tornou-se possível discutir e analisar especificamente a função do trabalho psicopedagógico desenvolvido, na tentativa de compreender e intervir nos problemas escolares.

Palavras-chave: queixa escolar, camadas populares, psicopedagogia grupal, preconceito, fracasso escolar, projetos de trabalho.

PEREIRA, María Liliana Inés Emparan Martins. *Prisma Project: an alternative work about children with school complaint*. São Paulo, 2004. 247p. Dissertation (Master's Degree). School of Education. University of São Paulo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze a psycho pedagogical intervention Project about children with school complaint named "Prisma Project: the challenge of a new viewing". Our objective was supported by a study of the learning difficulties within a group of nine lower-class children.

The research material was analyzed in a qualitative manner, aiming identify the concepts of school problems causes which were present in the instruments of the analyzed project: interviews, evaluations and a work proposal developed with the children and their families.

Contribution of Patto and others (1990) and Heller's (2000) papers brought the theoretical-methodological support.

The analysis showed the co-existence of different conceptions about the causes of children's school problems. It was observed the repetition of the prejudiced views that point the origins of school complaints to the children and their families.

On the other hand, the new theoretical-methodological contributions allowed identifying some paradoxes: though Prisma attributed some deficiencies and worked in order to resolve them, children could use their all potential to learn in the situations that have been proposed. Besides, Prisma, with no conscious, learnt what the school did not do and this allowed children, for example, to write and to solution mathematics problems. This situation has disclosed children do not have learning difficulties, but the school has teaching difficulties.

As from this conclusion, it became possible to discuss and analyze specifically the function of the psycho pedagogical work that has been developed, in order to comprehend and interfere in school problems.

Key Words: school complaint, lower-class, group psycho pedagogical, prejudice, school failure, work's projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 Breve Quadro da Situação Escolar no Brasil	1
2 O Tema de Investigação da Pesquisa	5
3 Mudanças nos Rumos Iniciais da Pesquisa	8
4 A Escolha do Grupo-Alvo e a Metodologia de Pesquisa	17
5 A Organização dos Capítulos	20
CAPÍTULO 1 – BUSCANDO UM ENTENDIMENTO SOBRE O PRECONCEITO	22
1.1 Preconceito e Estereótipo: sua Definição	22
1.2 As Contribuições Teóricas de Agnes Heller para o Entendimento do Preconceito	25
1.3 Correntes Explicativas sobre Queixa Escolar: o Uso de Preconceitos	30
1.3.1 Uma análise do discurso pedagógico sobre queixa escolar	30
1.3.2 A produção do fracasso escolar: compreendendo os seus processos de produção	34
1.4 Explicações sobre Queixa Escolar Centradas no Aluno	38
1.4.1 Pesquisas sobre queixa escolar no Brasil: privação e carência cultural	38
1.4.2 O fator lingüístico com causador da queixa	40
1.4.3 A desnutrição e suas influências no desempenho escolar	43
1.4.4 A família “desestruturada” – um argumento muito utilizado na queixa escolar	47
1.4.5 Os chamados problemas de raciocínio – uma discussão	50
1.4.6 Os dados do psicodiagnóstico e sua relação com a queixa escolar	52
1.5 Conclusão	54
CAPÍTULO 2 – PROBLEMATIZANDO A QUEIXA ESCOLAR ATRAVÉS DA ANÁLISE DO PROJETO PRISMA E SUAS FORMAS DE INTERVENÇÃO	57
2.1 Introdução	57
2.2. Localização do Projeto Prisma	58
2.3 A Parceria entre a Associação e a Prefeitura da Cidade de São Paulo	58
2.4 O que é um Espaço Gente Jovem – EGJ	59
2.4.1 Estrutura da equipe e projeto pedagógico	60
2.4.2 Dados de identificação das famílias e das crianças do EGJ	61
2.4.3 Perfil da população do EGJ: os dados gerais e específicos da população analisada	62
2.5 Análise do “Projeto Prisma: o Desafio de um Novo Olhar”	64
2.5.1 Justificativa	64
2.5.2 Trabalho com as crianças: o encaminhamento	65
2.5.3 As formas de avaliação do Projeto Prisma dos problemas escolares	68
2.6 Quem são as Crianças da Amostra	70
2.6.1 Apresentação	70
2.6.2 Os dados colhidos na avaliação das crianças	71
2.7 A Anamnese	73
2.7.1. O que os dados da anamnese nos revelaram	77
2.7.2 Dados sobre os pais das crianças	78
2.7.3 Queixa	79
2.7.4 Histórico escolar	81
2.7.5 Escolaridade	83
2.7.6 Causas das dificuldades	84
2.7.7 Formação do núcleo familiar	86
2.7.8 Desenvolvimento do bebê e primeiras aprendizagens	89
2.7.9 Desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo da criança	91
2.8 O Mapeamento (Avaliação)	95
2.8.1 O Teste de Bender	98

2.8.2 Avaliação de escrita e leitura	100
2.8.3 Desenho da família educativa (autoria Jorge Visca).....	102
2.8.4 Desenho do par educativo (anexo 10).....	104
2.8.5 Oficina de matemática (anexo 11)	108
2.8.6 Oficina de criatividade	110
2.8.7 Hora do jogo	112
2.8.8 Conclusão.....	114

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E OS PAIS: EM BUSCA DOS PROCESSOS ESCOLARES PRODUTORES DA QUEIXA.....	118
3.1 As Entrevistas: Introdução.....	118
3.2 As Entrevistas com os Professores.....	120
3.3 Análise do Material Coletado através das Entrevistas dos Professores	126
3.3.1 Perfil da escola e da classe.....	126
3.3.1.1 Concepções sobre a escola.....	126
3.3.1.2 A visão da classe.....	129
3.3.1.3 Os alunos-problema	132
3.3.2 Perfil do professor.....	133
3.3.2.1 O problema é do aluno	135
3.3.2.2 O mérito do bom aluno	138
3.3.2.3 As concepções de família.....	138
3.3.3 Queixa em relação à criança	141
3.3.3.1 O uso de preconceitos na definição da queixa	141
3.3.3.2 Para além do preconceito	142
3.3.3.3 Um discurso contraditório.....	143
3.3.3.4 As causas das dificuldades: a criança e sua família	145
3.3.4 Aspecto relacional.....	150
3.3.4.1 Relacionamento entre aluno e professor: uma relação delicada	150
3.3.4.2 Um paradoxo: o relacional versus o pedagógico	156
3.3.5 Regras e disciplina	157
3.3.5.1 Regras: autoridade ou autoritarismo?	159
3.3.5.2 O espaço de aula: arena ou espaço de aprendizagem?	163
3.4 Conclusão.....	165
3.5 A Entrevista com os Pais : uma Nova Leitura da Queixa	167
3.5.1 Analisando o material de entrevista.....	168
3.5.2 Saindo do formato da anamnese	168
3.5.3 As precárias condições de vida	169
3.5.4 As críticas à escola.....	170
3.5.5 A criança é diferente em casa e na escola	171
3.5.6 A importância do bom ensino	171
3.5.7 A responsabilidade da escola	172
3.5.8 A valorização da escola.....	172
3.5.9 O que é ser bom aluno	174
3.6 A Escuta e a Mudança de Posição	174
3.7 Conclusão.....	177

CAPÍTULO 4 – O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO PRISMA COM AS CRIANÇAS E OS PAIS	181
4.1 Justificativa	181
4.2 O Trabalho com as Crianças	182
4.2.1 Trabalhar com projetos: O que é um Projeto de trabalho?.....	182
4.2.1.1 Pressupostos do trabalho psicopedagógico do Prisma	183
4.2.1.2 Novas concepções e formas de avaliação da aprendizagem	185
4.2.1.3 O envolvimento da comunidade como parte do projeto	187

4.2.2 O grupo de trabalho	188
4.3 Proposta de Atuação com as Crianças	192
4.3.1 Trabalho psicopedagógico individual	192
4.3.2 Trabalho psicopedagógico grupal	192
4.4 Proposta de Atuação com as Famílias: Trabalho de Orientação Psicopedagógica para Pais	196
4.4.1 Objetivos do trabalho com a família	199
4.5 Trabalho com as Escolas	200
4.5.1 Objetivos do trabalho com a escola	201
4.6 Trabalho com os Monitores do EGJ	201
4.6.1 Objetivo do trabalho com as monitoras	201
4.7 Supervisão	202
4.8 Reunião da Equipe Técnica Psicopedagógica	202
4.9 O trabalho Desenvolvido <i>em 2002</i> com as crianças e suas famílias: relato crítico de uma experiência	203
4.9.1 O trabalho com as crianças: a inter-relação entre o processo grupal e a construção de projetos	203
4.9.1.1 Apresentações e acordos iniciais	203
4.9.1.2 Associação e EGJ: retrato de uma tensão social	205
4.9.1.3 A escolha e organização do tema-projeto	206
4.9.1.4 O lidar com as dificuldades escolares, o aparecimento de preconceitos e seu desdobramento	208
4.9.1.5 O desenvolvimento do trabalho: o andar do grupo e do projeto	209
4.9.2 O trabalho com os pais	218
4.9.2.1 Estreitando vínculos e parcerias com os pais: trabalhando os mitos e a escolarização dos filhos	219
4.9.3 As reuniões com as monitoras do EGJ	230
4.9.4 Conclusão	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	242
ANEXOS	247

INTRODUÇÃO

*Falar de diferentes lugares ao mesmo tempo...
Me pergunto, em última instância,
se a confusão de níveis ao relatar a
experiência não é minha única maneira de
relatar literalmente o vivido...*
Eduardo Pavlovsky

1 Breve Quadro da Situação Escolar no Brasil

Estudos recentes realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP – do Ministério de Educação demonstram a necessidade de se analisar e discutir os – ainda baixos – índices de rendimento escolar de um grande contingente de alunos do ensino fundamental em todo Brasil, mediante dados colhidos no período 1980-1999.

Os indicadores apresentados por meio do material coletado referem-se – não somente à quantidade de alunos matriculados na rede de ensino – mas à qualidade do ensino-aprendizado dos alunos brasileiros. Em relação aos aspectos quantitativos, os números apontam para um **crescimento acentuado da taxa de escolarização brasileira no ensino fundamental**: de 80,1%, em 1980 para 95,4%, em 1999. Este aumento ocorreu em todas as regiões brasileiras, sendo a maior evidência o Nordeste: de 69,1% (1980) para 92,8% (1999). Cabe destacar que as **desigualdades em termos de acesso ao ensino fundamental oscilam em 4,8%**, entre a região de menor taxa de escolarização – Nordeste, com 92,8% (1999) – e a de maior acesso – Sudeste, com 97,6% (1999).

Dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – complementam a pesquisa do INEP, apresentando **queda na taxa de analfabetismo**. Entre as pessoas com 10 anos ou mais, a taxa caiu de 13,9% (1996) para 11,4% (1999); as pessoas entre 10 a 14 anos apresentaram queda mais acentuada: 8,7% (1996) para 4,2% em 1999.

Por outro lado, em relação aos aspectos qualitativos, os dados do INEP revelam uma grande preocupação com as taxas de promoção, repetência, evasão e, principalmente, distorção idade-série.

Analisando os períodos 1995-1996 e 1999-2000, alguns dados do ensino fundamental foram obtidos. **As taxas de promoção foram aumentadas** de 64% (1995-1996) para 73,8% (1999-2000). **Os números em relação à repetência e evasão – no mesmo período – caíram:** de 30,2% para 21,6% (1995-1996) e de 5,3% para 4,8% (1999-2000).

Apesar destes dados positivos, **a distorção idade-série continua elevada, apresentando um declínio pouco representativo**, de 47,7% para 41,7%. **Este último indicador é o que mais preocupa as autoridades, significando que os alunos, ainda, são retidos de várias formas no ensino fundamental, seja por meio da repetência ou da participação em classes especiais, de aceleração, classes-projeto, etc., o que aponta para problemas na qualidade de ensino.**

São Paulo é o estado que revela a menor taxa na distorção idade-série, com 19,1% (2000); na outra ponta, com a maior taxa, encontramos a Bahia com 64,9% (2000).

No artigo *Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico* – publicado pelo INEP em 22/04/2003 – apresentam-se e discutem-se dados do estudo realizado com alunos de 4ª. série do ensino fundamental em todo o país, obtidos através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, de 2001. Este estudo denominado *Qualidade da educação uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental* analisa o desempenho qualitativo dos alunos em Português e Matemática.

Os indicadores de leitura foram verificados mediante textos simples como, por exemplo, um convite feito pela escola para a festa junina. **Contudo, os alunos não conseguiram ler, localizar informações e entender o tema do texto.** Os estudantes que representavam 59% da matrícula do final do 1º ciclo da educação obrigatória obtiveram níveis de rendimento considerados *crítico ou muito crítico*. Apenas 5% leitores competentes.

Em matemática, os alunos não conseguiram resolver problemas através de operações elementares compatíveis com a 4ª série. Do total, 52% dos estudantes foram considerados em situação *crítica ou muito crítica*. Apenas 7% sabem resolver problemas de forma competente.

Paralelamente, outro estudo realizado pelo INEP aponta que, **de cada grupo de 100 ingressantes na 1ª série do ensino fundamental, apenas 59 conseguem terminar a 8ª série, enquanto os outros 41 param no meio do caminho.** De acordo com o presidente do INEP, Prof. Otaviano Helene, a situação é muito preocupante, já que:

O tempo que os estudantes brasileiros ficam na escola seria suficiente para a conclusão das oito séries do ensino fundamental e das três do médio. Eles passam, em média, 8,5 anos no primeiro nível e 3,2 no segundo. Mas as taxas de repetência e evasão ainda são significativas, o tempo de permanência não corresponde à quantidade de anos de estudo. No fundamental, os alunos concluem, em média, 6,6 séries e, no médio, 2,6. (INEP, 2003, p. 1).

Outro aspecto discutido por Helene diz respeito à **desigualdade social do Brasil “que se manifesta de forma perversa no sistema educacional”** (INEP, 2003, p.1).

Um dos principais fatores desta desigualdade é revelado no investimento dos recursos para os alunos pobres e ricos. Enquanto para o primeiro grupo, na rede pública, o custo por aluno não passa de R\$ 500,00 ao ano e, considerando-se que sua média de permanência é baixa, o aluno custa R\$ 2.000,00 ao longo de sua vida escolar. Na outra ponta, o aluno rico da rede privada de ensino, permanece os 11

anos do ensino regular, faz curso superior e tem acesso a: apoio psicológico, cursos de línguas, de natação, aulas particulares, materiais educacionais e paradidáticos, etc.

Este investimento reflete-se nos resultados apresentados no Saeb, cujo pior desempenho é conferido aos alunos da rede pública de ensino.

Pra reverter este quadro Helene propõe aumentar o valor do Programa bolsa-escola, elevar os recursos destinados à educação pública e facilitar o acesso dos professores às universidades públicas. **O professor considera que a principal causa do baixo desempenho das camadas mais pobres da população se deva à necessidade de melhoria na formação docente.**

A partir desta apresentação de dados, percebe-se a importância que a questão da baixa qualidade de ensino vem adquirindo nas discussões sobre educação. Sendo assim, analisar e propor soluções efetivas para a reversão deste problema, significaria resolver os problemas de evasão, repetência, distorção idade-série e baixo desempenho dos alunos em matemática e português, entre outros.

Paralelamente, este posicionamento revela a preocupação do governo e a intenção de reverter o quadro da baixa qualidade de ensino. Contudo, não há unanimidade na literatura educacional na maneira de investigar e explicar o problema da baixa qualidade do ensino e nem nas estratégias de encaminhamento de suas soluções. A questão é complexa e como veremos, as abordagens que centram as explicações da baixa qualidade do ensino apenas na precária formação do professor e/ou nas dificuldades de aprendizagem do aluno, acabam não levando em conta os fatores intra-escolares produtores de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares brasileiras. Dentre os motivos de não se investigar em profundidade a realidade escolar – onde os problemas escolares surgem – estão as próprias estratégias usadas na investigação das queixas escolares de que os alunos são portadores e as concepções teóricas que as sustentam em seus encaminhamentos para, por exemplo, os serviços de psicopedagogia, fora da escola.

2 O Tema de Investigação da Pesquisa

Esta pesquisa tem por intenção contribuir com os estudos sobre as causas do baixo rendimento escolar do enorme contingente de alunos do ensino fundamental. Para tanto, propõe uma reflexão crítica sobre as metodologias usadas na investigação dos problemas escolares de nove crianças portadoras de queixas escolares, encaminhadas para um atendimento psicopedagógico desenvolvido em um Espaço Gente Jovem – EGJ da região oeste da cidade de São Paulo. Visa ainda discutir algumas das práticas desenvolvidas no âmbito desse atendimento, nas suas tentativas de solucionar as dificuldades de aprendizagem identificadas.

As crianças que fazem parte deste estudo se encontravam matriculadas no EGJ e durante o ano letivo de 2002 receberam a solicitação das suas escolas para que procurassem um atendimento psicopedagógico, visto que apresentavam problemas de aprendizagem. Portadoras de várias queixas escolares elas passaram a receber atendimento psicopedagógico no próprio EGJ, através de um programa especialmente destinado a crianças que apresentam problemas escolares, o Projeto Prisma, que tinha como objetivo solucionar suas dificuldades de aprendizagem no âmbito da instituição EGJ.

Como membro integrante do Projeto Prisma, decidimos empreender uma análise crítica do trabalho por nós realizado, tendo em vista que em 2002 tivemos contato com uma nova forma de abordar os problemas escolares dos alunos das camadas populares, a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos distintos daqueles que até então dispúnhamos. Essa nova abordagem apontava para os limites conceituais e metodológicos na abordagem dos problemas escolares, até então realizado e que se centrava apenas na investigação das crianças e nas suas produções escolares, na investigação das famílias e nos discursos sobre as queixas escolares recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas com os pais e os professores. A mudança de orientação teórica na análise dos dados do Projeto Prisma culminou com a mudança de orientação de nossa dissertação como detalharemos a seguir.

A hipótese inicial desse trabalho era de que as queixas escolares trazidas por essas crianças e suas famílias – encaminhadas para este serviço – a pedido da escola,

pudessem ser compreendidas em toda a sua complexidade, voltando-se apenas para a análise das próprias crianças – através de testes e da análise das atividades propostas no Prisma nas avaliações: sua produção escolar na alfabetização e na matemática, sua forma de brincar e sua produção gráfica e plástica), e de suas famílias (através de anamnese). E por fim, pela análise dos discursos de pais e professores sobre as queixas escolares dessas crianças, recolhidos em entrevistas semi-estruturadas.

Essas avaliações eram consideradas não só como informações suficientes para o entendimento dos problemas de aprendizagem das crianças investigadas, como para o planejamento e implementação de projetos educativos que pudessem solucionar as dificuldades escolares dessas crianças, no âmbito dos programas desenvolvidos pelo próprio Projeto Prisma. Desse modo, a pesquisa tinha como objetivos iniciais poder analisar os resultados dos projetos realizados na instituição, na sua reversão dos problemas de aprendizagem, pressupondo que o trabalho realizado solucionaria os problemas dessas crianças na escola.

No entanto, uma primeira análise do material coletado, qual seja, o discurso das mães e das próprias professoras sobre os problemas de aprendizagem das crianças e suas causas, apontavam que, ao invés de trazerem explicações que pudessem elucidar os problemas de aprendizagem, eram portadores de vários preconceitos contra as crianças e suas condições de vida. Ou seja, os discursos de pais e professores acerca da problemática escolar de seus filhos e alunos estavam fundados em juízos de valor sobre o desempenho deles que, inclusive como mostraremos não se confirmavam quando essas crianças eram avaliadas nas atividades de matemática, escrita e leitura propostas no âmbito do Projeto Prisma e suas atividades educativas.

Portanto, via de regra, o motivo da queixa apontava para a visão preconceituosa do professor em relação ao aluno de camadas populares com dificuldades de aprendizagem, o que significava o uso de argumentos estereotipados para explicar esta situação. Estes argumentos podiam ser variados, mas a família e o aluno eram sempre vistos como os maiores responsáveis.

O paradoxo consistiu em perceber que, muitas vezes, a atitude preconceituosa partia tanto dos professores, quanto da própria família da criança. Desta forma,

mesmo nos casos em que pais acreditavam na sua responsabilidade frente ao baixo rendimento apresentado pelo filho, e apoiavam a opinião dos professores, esta “aliança” não os permitia nem entender, nem encontrar soluções de fato para o problema. Na verdade, isto agravava a situação, já que as famílias ao se sentirem culpadas e impotentes passavam a acreditar que seus diversos arranjos familiares – distantes dos da família nuclear burguesa (pai-mãe-filhos) – seriam a causa do problema. Diante disto, nada poderiam fazer e a criança ficaria assim acusada e criticada por todos, sem que seu problema fosse solucionado.

Ao entrarmos em contato com os primeiros dados das entrevistas dos pais e professores em que contavam sobre as queixas escolares das crianças, percebemos que a queixa era difusa, pois quando alguns professores tentavam explicitar os motivos da reprovação, recuperação ou encaminhamento para a classe especial e/ou atendimentos especializados, utilizavam argumentos muito genéricos, tais como: falta de interesse, de concentração, dificuldade de raciocínio, de interpretação e de produção de texto, indisciplina, falta de iniciativa/imaginação, família desestruturada, etc. Ou seja, as explicações para os problemas de aprendizagem das crianças, seja no discurso dos professores, seja nos discursos dos pais traziam poucas informações sobre o que de fato se passava na escola e sobre as produções escolares. E mais, estavam centradas em explicações que a literatura educacional crítica já havia apontado como centradas em afirmações que não tinham sustentação científica.

Mas, como então entender os problemas de aprendizagem dessas crianças já que as explicações, presentes nos discursos de pais e professores, estavam baseados em preconceitos, ou seja, pouco explicavam o que de fato apresentavam como problema na escola?

O material de que se dispunha era o resultado dos testes, das anamneses, das avaliações do desempenho escolar nas atividades propostas a essas crianças em matemática, em leitura e escrita, atividades lúdicas, plásticas e gráficas. Esses eram os dados que se acreditava pudessem explicar onde se encontravam as causas dos problemas escolares que apareciam de forma difusa nos discursos de professores e pais e que direcionou o planejamento das ações na tentativa de solucionar esses problemas.

3 Mudanças nos Rumos Iniciais da Pesquisa.

No penúltimo ano do nosso trabalho de pesquisa e a partir de um curso realizado na pós-graduação, entramos em contato com uma literatura em psicologia da educação que apontava outros rumos na análise dos problemas escolares das crianças de camadas populares no Brasil.

A tese que promoveu uma virada nos rumos das investigações e explicações sobre os problemas de aprendizagem dos alunos de camadas populares foi lançada por um conjunto de estudos: Rockwell e Ezpeleta (1987), Mello (1992), Carraher (1995), Patto (1997), Cagliari (1997) e Moysés e Collares (1997), o que representou uma mudança, seja nas concepções teóricas das explicações para os problemas escolares das crianças de camadas populares, seja nas maneiras de investigar esses problemas.

Os estudos mostravam que as antigas concepções sobre problemas escolares estavam baseadas em juízo de valor, ao atribuírem o baixo rendimento escolar das crianças de camadas populares a existência de deficiências em seu desenvolvimento geral, intelectual, lingüístico e afetivo, decorrente das precárias condições de vida. Indicavam, também, através de uma série de evidências empíricas, que essas explicações estavam baseadas em uma série de preconceitos contra as populações pobres: o preconceito lingüístico em relação ao seu modo de falar (CAGLIARI, 1997), o preconceito contra as suas formas de organização familiar (MELLO, 1992) e um profundo desconhecimento sobre as condições em que se dá o desenvolvimento motor, afetivo e intelectual em seu contexto de vida. Chegaram, até mesmo, a mostrar que a queixa escolar de muitas crianças que não apresentavam resultados satisfatórios em matemática na escola – por serem “destituídas” de raciocínio lógico – não se sustentava já que, em outras situações, eram capazes de realizar contas de cabeça, o que lhes garantia, por exemplo, um emprego na feira (CARRAHER, 1995).

Paralelamente, apontavam para o fato de que os problemas de aprendizagem das crianças de classes populares são produzidos por processos intra-escolares. Isto é, por concepções, práticas e relações escolares produtoras de dificuldades nos processos de ensino aprendizagem.

Essa literatura propunha não só uma outra forma de apreender o fenômeno das dificuldades de aprendizagem das crianças pobres, como também das formas de investigá-los. Por um momento, pensamos em mudar completamente os rumos dessa dissertação, analisando as escolas onde estudam as crianças do Projeto Prisma, mas o pouco tempo que dispúnhamos para o término da pesquisa nos levou a definir, de outro modo, tais mudanças.

Esses estudos, portanto, mostraram-nos que era preciso ir além do preconceito, muitas vezes presente nas falas dos professores e também das famílias.

Portanto, estas teorias apontavam para a necessidade de se **buscar compreender os problemas escolares dessas crianças, isto é, a produção das queixas apresentadas no âmbito das próprias unidades de ensino, na relação da escola com as famílias, na relação das professoras com essas crianças,** aspectos que os discursos sobre a queixa – baseados nos preconceitos – deixavam de levar em conta.

Para isso, tivemos que analisar se as formas pelas quais vinha sendo feita a escuta de pais e professores pelo Projeto Prisma conseguiam de levantar os fatores internos à escola na produção dos problemas das crianças. Havia, portanto, determinadas ações e práticas, produtoras da queixa que precisavam ser conhecidas. Desta forma, nossa hipótese inicial foi modificada. **A queixa escolar seria, então, produto de determinadas ações, práticas e concepções da relação pedagógica.**

Esta mudança de rumo no entendimento da queixa ocorreu também devido a uma série de fatores vislumbrados na ação desenvolvida pelo projeto junto à população da amostra, como mostraremos nos capítulos 2 e 3. **Contudo, havia uma situação metodológica pré-estabelecida: o trabalho de campo já havia sido efetuado seguindo modelo do Prisma, quando nos deparamos com a necessidade de dar outro rumo à dissertação.** Dessa forma, a metodologia de trabalho com que os dados foram colhidos, especialmente através das entrevistas, não contemplava determinadas ações como, por exemplo, o conhecimento prolongado do cotidiano escolar obtido mediante a participação do pesquisador na escola.

Explicitando o nosso percurso nesta pesquisa, podemos dizer que a proposta do trabalho de campo se baseava na análise e posterior intervenção junto a um grupo de nove crianças do Projeto Prisma com queixa escolar e, seu principal objetivo, era o entendimento desta problemática. Ao longo do trabalho já implementado, propusemo-nos à análise do material produzido pelo Projeto Prisma, isto é, as formas de avaliação das crianças na tentativa do entendimento da queixa e, sua proposta de intervenção. Conjuntamente a esta análise, o material coletado através do grupo de crianças, revelou-nos outras vertentes que extrapolavam as explicações dos problemas escolares, limitadas pela visão preconceituosa presente nos discursos de pais e professores.

Ao longo da pesquisa de campo, uma das nossas propostas consistia na escuta da queixa escolar através da fala dos professores. Nas entrevistas realizadas era recorrente o uso de certas frases genéricas, tais como: “família desestruturada”, “não participação dos pais na vida escolar dos filhos”, “desinteresse pela escola”, “falta de preparação da família”, etc., apontadas como as causas do fracasso do aluno. Assim, a estereotipia com que se designava a situação de queixa escolar fazia com que as palavras empregadas passassem a designar uma “categoria”. O discurso refletia uma situação retratada apenas de forma unidimensional, isolando os vários componentes do problema. Em outras palavras, os estereótipos funcionam como “*biombos entre os diversos atores da situação*”. (AMARAL, 2002, p. 237).

Por outro lado, os professores – como mostraremos no capítulo 3 – raramente referiam-se a práticas ou ações pedagógicas que pudessem influir no quadro apresentado pelo aluno.

Esta omissão chamava a atenção. Por que os professores recorriam a explicações sobre a queixa fora do âmbito escolar? Por que não se incluíam no quadro apresentado pela criança? Se a queixa escolar tinha como cenário a escola e, especificamente, a classe, por que não falar diretamente do que ali se passava? Por que não avaliar as práticas pedagógicas, o conteúdo escolar, a metodologia, os objetivos da escola, a relação professor-aluno, o relacionamento entre os colegas, as formas de avaliação do aluno, etc.?

Diante do quadro da queixa, de posse das nossas hipóteses e dos relatos do professor, nossas perguntas surgiam e não encontravam resposta no discurso do professor.

Por outro lado, na tentativa do entendimento da queixa, os pais também foram ouvidos. Na análise do seu discurso vislumbrava-se uma aderência ao posicionamento dos professores que os apontava como causadores da queixa. Portanto, era paradoxal que, apesar desta culpabilização, a família não esboçasse discordância, ou questionasse tal posicionamento. Desta forma, as famílias também pareciam assumir um discurso preconceituoso em relação a elas mesmas. Passamos, então, a questionar as perguntas realizadas aos pais nas entrevistas de anamnese (relatadas no capítulo 2) sobre a problemática do filho, pensando na possibilidade de uma discussão mais aprofundada a ser realizada ao longo de vários encontros. Não seria esta resposta estereotipada “aprendida” pelos pais como a certa? Os pais não possuiriam outras opiniões sobre a escola? Haveria respostas “erradas” mais interessantes do que aquelas que sempre os culpabilizavam? Conseqüentemente, era fundamental recorrer a reflexões teóricas e a propostas metodológicas diferentes daquelas formuladas inicialmente nesta dissertação. Já não era possível realizar a coleta de dados novamente, portanto, era mister um olhar crítico sobre o material.

O trabalho desenvolvido pelo Projeto Prisma com as famílias, ao longo de 2002, trouxe algumas contribuições à problematização e entendimento da produção da queixa escolar. Era necessário despojar-nos de nossos próprios preconceitos, dando espaço à versão dos pais.

Paralelamente, à medida que íamos realizando leituras críticas sobre a existência de um universo escolar desconhecido durante muito tempo, até mesmo, pelos próprios profissionais da educação, **fomos produzindo uma leitura crítica das formas de escuta e abordagem de pais e professores em nossas entrevistas.**

Começamos a formular outras perguntas que nos obrigaram a escutar o material das entrevistas de forma distinta. Por trás daquele discurso estereotipado não haveria uma crítica à própria queixa e as causas apontadas? Em outras palavras, começamos a buscar ouvir os pais de outras formas, analisando suas respostas a partir das entrelinhas, tentando encontrar outras

explicações possíveis para a queixa. Percebemos, então, que os que eram apontados como culpados, ouvidos de outra forma, apresentavam um discurso diferente.

Inicialmente, tanto na entrevista inicial, quanto nos encontros de discussão desenvolvidos ao longo do ano (relatados no capítulo 4), os pais concordavam com os motivos apontados pelos professores como causadores da queixa escolar. Geralmente, estes diziam respeito a características da criança e de sua família que fariam com que a criança tivesse “problemas de aprendizagem”. Desta forma, achavam que seus filhos e eles próprios eram “culpados” por esta situação.

Aos poucos, através de análise crítica e de valorização de suas opiniões, eles nos apresentavam **suas dúvidas** em relação aos comportamentos relatados pela professora, já que as crianças, às vezes, agiam de forma diferente em casa. Observávamos, assim, a transformação da aderência inicial da família ao uso de preconceitos e estereótipos com que se definia e apontava a queixa dos filhos e, o seu paulatino questionamento.

Começamos a não ter certezas e as dúvidas nos movimentaram em busca do entendimento.

A construção deste novo posicionamento, isto é, de uma outra escuta sobre os discursos passou a ser realizado através de análise crítica do material coletado, **onde fomos ver com outros olhos o que eles nos haviam dito.** Pudemos, então, ouvir e conhecer outros posicionamentos para além da aderência inicial ao discurso oficial da escola.

A análise crítica de todo o material coletado ao longo dos encontros com os pais e, principalmente nas entrevistas com pais e professores (capítulo 3), direcionou nossos olhares para a necessidade de se conhecer a escola e suas práticas pedagógicas. Diante da constatação da “isenção discursiva” dos educadores na responsabilidade e participação da produção da queixa escolar, resolvemos analisar a escola pela via do discurso do professor.

Paralelamente, também o trabalho realizado em grupo com as crianças com queixa escolar, trouxe-nos a possibilidade de um olhar diferenciado sobre elas e suas

produções, para além daquele que havíamos produzido inicialmente, através das entrevistas dirigidas, anamnese, testes, etc. Durante os projetos, as crianças, geralmente, apresentavam interesse, produzindo textos, desenhos, brincando. etc., de forma diferenciada daquela apresentada pela professora.

Diante deste novo quadro, decidimos analisar as práticas do Projeto Prisma em relação à queixa escolar de forma crítica, tendo em vista suas propostas de intervenção: a anamnese, a avaliação das crianças e as entrevistas realizadas com pais e professores.

Pretendíamos, assim, ir em busca de um entendimento mais complexo sobre a queixa escolar que incluísse a inter-relação entre os vários aspectos que a compõem. **O objetivo desta análise crítica era poder ultrapassar o circuito de causa ou agente causador da queixa escolar, seja a família, o aluno ou o professor. Esta forma de pensamento acredita que diante de um fato acontecerá determinado efeito, desconsiderando a complexidade das relações entre os sujeitos.**

Morin (2002) também problematiza a premissa linear (causa → efeito) ao conceber que existe uma inter-relação entre os aspectos de uma situação, propondo uma forma de pensar mais complexa, sintetizada na formulação: “Quais são as maneiras de pensar que permitem conceber que uma mesma coisa pode ser causada e causadora, ajudada e ajudante, mediata e imediata?” (2002, p.25-26).

O autor discute assim, a complexidade das relações que passariam a entender a contradição como algo intrínseco. Desta forma, poderíamos pensar no tipo de contato estabelecido entre escola, família e criança, cujos efeitos são produtos e produtores da queixa. Em outras palavras, as ações não se imprimem no sujeito de forma espelhada, mas são frutos de uma relação. Desta forma, o preconceito dos professores diante dos alunos poderia **revelar** as críticas da escola a que são submetidos, assim como, os preconceitos dos pais poderiam funcionar como **denúncia** diante do preconceito a que seus próprios filhos são submetidos. Assim, aquilo que pareceria ser um problema, seria, na verdade, um sintoma produzido e produto do preconceito e da queixa.

Rego esclarece esta questão, apontando um outro aspecto de sua complexidade. “Por mais que um projeto pedagógico se assemelhe, ele nunca produzirá efeitos totalmente semelhantes nos sujeitos participantes”. (2002, p. 66).

Percebe-se então, que não há uma única causa para a queixa apresentada pela criança e sim relações estabelecidas de forma não-linear.

Reconhecemos assim, a importância que adquire o conhecimento das relações estabelecidas no cotidiano escolar para o entendimento dos problemas escolares, mas sabemos que demandaria outro tipo de contato com a escola. Paralelamente, determinadas perguntas não poderiam ser respondidas por meio de práticas como a anamnese e a avaliação, instrumental do Prisma.

Perguntamo-nos: O que aprende uma criança que não aprende? Onde aprende uma criança que não aprende na escola? Como ensina o professor à criança que não aprende? O que a criança lhe ensina? Por que a escola não ensina esta criança? Quais os mecanismos institucionais que produzem este quadro? Quais práticas de ensino levam a não aprendizagem?

Sabemos que este tipo de questionamento só poderia ser respondido mediante o conhecimento e a análise das práticas do professor no espaço de sala de aula, recurso metodológico não contemplado pelo Prisma. Ficamos, portanto, limitados a este instrumental que não contemplava o conhecimento do cotidiano escolar. Assim, ouvir a família e desconhecer o que se passa no cotidiano escolar seria contraditório. Contudo, já que o material que possuíamos limitava-se às entrevistas, **o contato com a sala de aula se pautaria no que era trazido pelo professor via discurso. A forma adotada diante desta realidade metodológica seria poder analisar os discursos para além dos preconceitos, vislumbrando neles suas fraturas.**

Portanto, uma atitude reflexiva e crítica da queixa nos levaria a inúmeras interrogações sobre as práticas do professor que poderão, nesta dissertação, ser parcialmente respondidas. Esta situação metodológica nos levou a compreender que, formular perguntas e aceitar que muitas delas não terão resposta, significa adotar uma atitude de questionamento crítico diante do quadro da queixa escolar. “Saber” porque determinado aluno aprende ou não, conduz-nos irreversivelmente à paralisia.

O fracasso escolar torna-se um ente, uma pessoa imaginária, sem sexo, nome, idade, nacionalidade, história. etc.

O aluno deixou de ser considerado um ser complexo, que possui uma história de vida, que traz conhecimentos específicos, que possui desejos e emoções, e passou a ser conhecido como a pessoa que fez isso ou aquilo em sala de aula. É a abstração levada à dimensão das relações humanas. (ARAÚJO, 2002, p. 227).

Desta forma, pensamos na possibilidade de entendermos a questão do fracasso escolar como uma produção complexa, construída a muitas mãos. Machado sintetiza esta postura.

Se nosso objeto é um campo de forças do qual fazemos parte e no qual se viabiliza a possibilidade de alteração das histórias escolares, nossa tarefa pressupõe intensificar-nos pensar com as crianças, com as várias professoras e com os pais, a produção da queixa escolar. (1997, p. 89).

Portanto, o espaço privilegiado seria a escola, cenário da queixa. Ouvir a equipe educativa torna-se fundamental. Oferecer à escola “espaços de fala”, isto é o que aponta Sawaya ao propor uma análise das práticas cotidianas da instituição escolar na produção da queixa escolar,

[...] permitindo que os vários agentes educacionais – equipe técnica, professores, alunos, pais e funcionários – possam expressar suas concepções, práticas e relações escolares, e assim explicitar as contradições que as caracterizam, bem como expressar as práticas alternativas que, comprometidas com os alunos e com as tentativas de superação das contradições, não encontram canais de expressão. (SAWAYA, 2002, p. 210).

O objetivo de ouvir o professor, no entanto, não é apontar mais um culpado. A questão que se coloca como desafio é a de poder apreender a diversidade de sujeitos, sentimentos, conceitos, situações, ações, etc. que estão envolvidas no espaço de ensino-aprendizagem, compondo-o de formas tão variadas. Desta forma, é necessário compreender o que está por trás da queixa e dos encaminhamentos.

Dessa forma, quando uma escola começa a apresentar um quantum acima do aceitável de encaminhamentos ou, mais drasticamente, de reprovação e evasão, o que está em pauta não é o baixo nível de inteligência de seu corpo discente, mas o teor das relações institucionais que, ao menos, estão retro-alimentando tais grandezas. (AQUINO, 2000, p. 138).

Neste sentido, concordamos com Souza (2002) na discussão acerca da (in) competência do professor. Este argumento tem sido apontado como o agente causador dos problemas de aprendizagem, localizados agora, no interior da escola. Considera-se que as “deficiências” do professor por não estar atualizado, não possuir uma formação adequada, não dominar recursos didáticos, etc. comprometeriam, irreversivelmente, seus alunos. Desta forma, a “falta” de qualidade da escola estaria diretamente relacionada à “falta” de formação e competência do professor. Esta “sentença matemática” esqueceu de incluir todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem (“elementos a, b, c...”), assim como, de considerar as inter-relações entre estes “elementos”, rompendo com o pensamento linear ($a = b$) ao levar em conta a complexidade das relações.

O argumento da incompetência, com sua lógica simplificadora, linear e homogeneizante, não é um conceito fértil para fundamentar uma proposta que vise melhorar a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas (SOUZA, 2002, p. 258).

Na verdade, o que se pretende é **problematizar os vários componentes da queixa: família, criança e escola, de forma a produzir um entendimento complexo das suas inter-relações**. Partimos, assim, tanto do material coletado através dos instrumentos produzidos pelo Prisma, quanto do gerado ao longo da pesquisa pela necessidade de ouvir os professores e os pais de forma mais sistemática, isto é, através de uma série de perguntas específicas. **Estas não funcionaram apenas como bússola, mas tiveram como objetivo buscar identificar no conjunto de discursos outras falas, outros sentidos sobre a problemática escolar e a vida destas crianças e suas famílias**. Através das entrevistas procurávamos obter outros dados que pudessem nos revelar outros fatores em jogo.

Na reflexão promovida pela escuta e posterior análise do material, tentamos promover um entendimento complexo do material coletado. O que os instrumentais dizem sobre as crianças? O que não dizem? Que respostas são obtidas sobre outros aspectos da vida dessas crianças? O material coletado contém a possibilidade de construir um entendimento complexo sobre a queixa? As perguntas permitem compreender as inter-relações entre os envolvidos no quadro?

Portanto, afirmamos que a produção da queixa escolar não pode ser entendida a partir do posicionamento de um dos sujeitos envolvidos, mas da rede de relações estabelecidas entre eles, já que: “É este o cerne do pensamento complexo: distinguir, mas não separar”. (PETRAGLIA, 1995, p. 47).

4 A Escolha do Grupo-Alvo e a Metodologia de Pesquisa

O grupo-alvo desta pesquisa é composto por crianças que frequentam, no período oposto à escola, um espaço gratuito, oferecido pela Prefeitura da cidade de São Paulo, denominado Espaço Gente Jovem – EGJ. Neste espaço, eles realizam atividades recreativas, físicas e educacionais.

Paralelamente, o EGJ conta com atendimento psicopedagógico. A oferta deste serviço começou em 1999, através de um grupo de profissionais que voluntariamente ofereceu-se a atender crianças com queixa escolar e suas famílias. Cabe destacar que o grupo não é funcionário do EGJ, portanto, trata-se de um serviço opcional.

O atendimento psicopedagógico funciona como uma tentativa de solucionar os problemas escolares das crianças que solicitarem o trabalho. Assim, explicitaremos de que forma é realizada a avaliação das crianças atendidas, como funciona o trabalho em grupo com elas e com os pais.

Para tanto, inicialmente foram realizadas entrevistas de anamnese com a família, procurando compreender os motivos dos encaminhamentos feitos pela escola. Posteriormente, a partir de entrevistas semi-estruturadas, tentou-se desvendar o posicionamento da família frente à queixa da escola e a visão de seu filho enquanto aluno. Paralelamente, foram realizadas entrevistas com os professores das crianças

atendidas. Este trabalho de campo objetivou compreender o problema de forma qualitativa e não abrangeu a totalidade de crianças atendidas pelo Prisma.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, centrada na análise dos discursos sobre a queixa, isto é, a investigação das concepções de pais e professores sobre os problemas das crianças e, na crítica do próprio trabalho desenvolvido pelo Prisma. Por outro lado, este trabalho se propõe a relatar e analisar como ocorreu o processo de construção da dissertação, apontando as influências a que fomos submetidos, especialmente no contato com os sujeitos da pesquisa. Cabe destacar que, as ações como pesquisadora e psicopedagoga do EGJ ocorreram simultaneamente, desta forma, o trabalho com as próprias crianças foi modificando minha visão sobre a problemática e o rumo dado à dissertação.

O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (THIOLLENT, 2002, p. 51).

A metodologia propiciou um maior entendimento da queixa escolar e de sua atuação frente a ela, assim como o estabelecimento de uma comunicação mais crítica com os pais e os professores destas crianças. Portanto, consideramos que a maior contribuição foi a possibilidade de construir conhecimento sobre o tema da pesquisa. Ou como diz Thiollent “A validade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. (2002, p. 67).

Com vistas ao alcance desse objetivo, foram pesquisadas nove crianças atendidas no EGJ na área de psicopedagogia, de forma individual ou grupal, que se encontram matriculadas em escolas municipais ou estaduais da cidade de São Paulo – 3ª a 6ª série do ensino fundamental.

Inicialmente analisamos todas as entrevistas de anamnese, através do conteúdo registrado nas fichas; construimos tabelas com as respostas das famílias, focalizando o que foi perguntado e como foi respondido pelos pais.

Em relação à avaliação das crianças, analisamos cada tópico incluído como instrumento do mapeamento, tendo em vista não tanto o conteúdo individual

produzido por cada criança, mas as informações obtidas no item avaliado. Acreditávamos que, através da análise do material produzido pela criança, poderíamos compreender os problemas de aprendizagem e suas causas.

Foram efetuadas também entrevistas com seus pais e seus respectivos professores, visando à análise da queixa apresentada por eles e o motivo de encaminhamento. O total de pais entrevistado foi nove. As entrevistas realizadas com os professores incluíram dois professores na 3ª série, oito professores na 4ª série, dois na 5ª série, quatro na 6ª série, perfazendo um total de 16 professores. Da 1ª à 4ª série, foram realizadas entrevistas com todos os professores da série – em algumas escolas, três professores por classe). Para a 5ª e 6ª série foram entrevistados os professores de matemática e português.

As entrevistas foram gravadas e do tipo semi-estruturado, já que embora existissem algumas perguntas básicas e fixas utilizadas como roteiro, os entrevistados puderam expressar-se livremente. Procedemos à organização do material gravado: transcrevendo as fitas; formando tabelas com as perguntas efetuadas e as respostas dadas por cada professor ou pai, o que permitiu a visualização e comparação direta de respostas; realizamos um estudo da linguagem utilizada por cada sujeito, visando à análise dos conteúdos respondidos e, por último, a relação e comparação entre os argumentos apresentados por pais e professores.

Na análise dos discursos, privilegamos inicialmente a identificação de estereótipos e preconceitos com os quais se define a situação do aluno com queixa escolar e que são – como aponta Heller (2000) – categorias de pensamento e comportamento cotidiano das quais, muitas vezes, não se tem consciência crítica. Posteriormente, avançamos na análise das fraturas discursivas, ou seja, das contradições do discurso, olhando para além do preconceito.

Dessa forma, observa-se com frequência que as crianças de baixa renda são normalmente criticadas por não apresentarem determinadas características-padrão em relação à limpeza, à família, à linguagem, ao poder aquisitivo, etc. Portanto, o contexto socioeconômico influencia a visão que se tem delas. Será que isto influencia também na construção da queixa escolar? De que forma?

Em vista desse preconceito, procurou-se verificar em que medida os professores recorriam à família, às instituições escolares ou à própria criança como causadores da queixa, procurando estabelecer relações entre as falas dos diferentes professores de um mesmo aluno. Embora as variáveis se encontrem inter-relacionadas foram isoladas com o objetivo de facilitar sua análise.

Por outro lado, nas entrevistas com os pais, procurou-se verificar em que medida eles aderiam ou não ao discurso do professor e quais os motivos apresentados pelas famílias como causadores da queixa. Tentou-se investigar se a família conseguiu autonomia no seu discurso e se houve concordância ou não com os motivos apresentados pelos professores, destacando os aspectos discursivos associados à sua subjetividade. Portanto, esses dados foram cruzados, a fim de se realizar uma análise sobre o discurso de pais e professores. Na última análise, observou-se, também, os aspectos subjetivos, as construções e posicionamentos de ambos, vislumbrando os aspectos que implicassem autonomia.

Por último, fizemos o relato e a análise do trabalho psicopedagógico desenvolvido com as crianças ao longo de 2002.

5 A Organização dos Capítulos

O primeiro capítulo analisa o que é um preconceito e um estereótipo a partir de sua definição, ao mesmo tempo em que se oferecem as contribuições teóricas de Heller (2000) sobre o tema. Complementarmente, apresentam-se autores que discutem e analisam a queixa escolar, por meio do levantamento crítico de argumentos explicativos estereotipados e preconceituosos, formulados prioritariamente frente a crianças de camadas populares. O papel de destaque é conferido à família e aos denominados “problemas familiares” por se tratar de um dos argumentos mais recorrentes.

O segundo capítulo apresenta o contexto em que a pesquisa foi realizada. Localiza o Projeto Prisma dentro de uma instituição filantrópica, a Associação. Explicita o que é um Espaço Gente Jovem – EGJ, descrevendo seu funcionamento e

população. Ao mesmo tempo, define o Projeto Prisma em relação a seu funcionamento e se propõe à análise crítica dos: objetivos, encaminhamento das crianças e análise dos seus instrumentais de avaliação: anamnese e mapeamento.

O terceiro capítulo analisa as entrevistas realizadas com os professores das crianças da amostra com o objetivo do entendimento da queixa a partir de sua posição. Também apresenta as entrevistas realizadas com os pais dessas crianças, de forma a analisar seu posicionamento diante da queixa de seus filhos.

O quarto capítulo descreve e analisa o trabalho psicopedagógico desenvolvido, tanto com o grupo de crianças quanto de pais ao longo de 2002, cujo principal objetivo foi a procura de alternativas de ação frente à queixa.

Por último, apresentamos as conclusões a que chegamos, tanto em relação aos aspectos teóricos sobre queixa escolar, quanto da análise crítica da proposta de atuação do Projeto Prisma.

CAPÍTULO 1

BUSCANDO UM ENTENDIMENTO SOBRE O PRECONCEITO

*Senão vejamos: o que é o preconceito senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento?
O que é o estereótipo senão um julgamento qualitativo, baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?*
Ligia Amaral

1.1 Preconceito e Estereótipo: sua Definição

Partindo do pressuposto que os preconceitos sociais contra as populações pobres e suas crianças, ao estarem presentes nas instituições escolares, têm papel estruturante nas percepções e nas práticas escolares (PATTO, 1997) – que culminam com a produção das dificuldades de aprendizagem – procuraremos, neste capítulo, entender o que realmente significam e como se constroem os preconceitos. Portanto, o nosso propósito aqui é poder analisar de forma crítica os argumentos usados para explicar as queixas, procurando demonstrar porque não dão conta do entendimento da complexidade da problemática escolar das crianças de classes populares. Assim, ao tentar compreender o uso dos preconceitos e estereótipos nas explicações sobre queixa escolar e o seu uso na vida cotidiana das pessoas, recorreremos à procura de um significado mais amplo sobre este conceito. Conseqüentemente, o uso de preconceitos deixará de ser analisado como produto da falta de compreensão ou conhecimento da realidade do aluno por determinado professor, isto é, como algo individual que levaria a ser preconceituoso por alguma “limitação” ou “defeito”.

Antes, estes passarão a ser entendidos como efeito de uma organização social, instituída a partir de certa estruturação política que entende os grupos dominantes, ou seja, os representantes do poder econômico como aqueles aptos a definir padrões. Dessa forma, quem não se encaixe neles será considerado anormal. Diante deste quadro, haveria tentativas de explicação para esta situação. O professor – como participante da sociedade – poderá representar ou não os interesses deste grupo dominante, mas sempre sofrerá – como qualquer outro cidadão – o efeito desta estrutura. Entretanto, ao se partir do pressuposto que só um modelo é aceito como normal ou correto, recorre-se, obrigatoriamente, ao uso de preconceitos.

Resolvemos, para tanto, procurar o seu significado na nossa sociedade atual, partindo de definições. Encontramos algumas.

A Grande Enciclopédia Delta Larousse (1970) define estereótipo como:

Forma de impressão em que em conjunto os caracteres são fixos e estáveis; clichê; estéreo; matriz; estereotipagem.

Psicologia: grupo de palavras e associações de imagens verbais que, originariamente distintas, formam novas unidades indecomponíveis e banalizadas. Conceito padronizado sobre pessoas, povos, raças, escolas de arte, ideologias, que serve de base à formação de preconceitos.

Em dicionários especializados de psicologia encontramos:

Estereótipo: É um conceito rígido e inadequado porque baseado em discriminação insuficiente e generalização indevida. Consiste na atribuição uniforme a todos os integrantes de um conjunto de características encontradas em alguns membros do conjunto. Idéia pré-fabricada, não fundamentada em dados precisos e baseada em estórias, que é imposta aos membros de um grupo social. (DORIN, 1978, p. 103).

Ou também: “**Estereótipo:** Opinião pré-formada que se impõe como clichê aos membros de uma coletividade. (PIÉRON, 1969, p. 161).

Já em dicionário de psiquiatria, deparamo-nos com o derivado “estereotipia” que significaria:

Estereotipia: Fijación, en una fórmula invariable, de ciertas atitudes, de algunos gestos o actos, o de algunas expresiones verbales, prolongados o repetidos incansablemente, sin finalidad útil.

Estereotipias verbales: Repetición de una misma palabra, de un mismo fragmento de frase, al hablar o al escribir; letanías interminables, intoxicación por la palabra, por esquemas o epístolas siempre renovadas. (POROT, 1977, p. 503).

Nestas definições algumas frases despertaram nosso interesse:

- “grupo de palavras e associações de imagens verbais que, originariamente distintas”;
- “ideologias, que serve de base à formação de preconceitos”;
- “atribuição uniforme a todos os integrantes de um conjunto de características encontradas em alguns membros do conjunto”;
- “imposta aos membros de um grupo social”;
- “intoxicación por la palabra”

Todas estas definições trazem, em seu bojo, o entendimento do preconceito como uma construção ideológica. Assim, ao recorrer, ao uso de palavras inicialmente *distintas*, estabelecem-se generalizações indevidas, de tal forma que aquele que não apresenta tal característica não pertence mais àquele grupo. Em outras palavras, se considero que **todo** brasileiro é alegre e passivo *por natureza*, aquele que for triste e ativo, não é brasileiro.

Paralelamente, ao levar em conta determinadas características como definidoras de uma nacionalidade, imponho certos comportamentos de forma maciça. Cabe, portanto, perguntar-se sobre os motivos deste enquadramento.

Assim, em relação ao estereótipo que considera que todo brasileiro é ALEGRE, reconhecemos que poderia existir uma *utilidade política*. Sendo assim, diante de determinados problemas econômicos, sociais e políticos, a chamada “*alegria permanente*” do brasileiro poderia significar um posicionamento acrítico, o que favoreceria certos grupos que passariam a incentivar tal posicionamento

afirmativo. A premissa seria, por exemplo: “*o povo brasileiro está sempre alegre, logo, sua vida não deve ser tão ruim assim*”. Percebemos aqui uma manipulação cuja finalidade é o posicionamento acrítico dos cidadãos.

Isto nos leva a última frase que aponta a imposição de certas características a determinados grupos sociais, como, por exemplo, as camadas populares. Na análise crítica do uso de preconceitos vai se vislumbrando, assim, o motivo desta determinação.

Por último, o termo intoxicação remete a veneno, ou seja, à substância que pode matar. Assim, o preconceito poderia funcionar como um argumento que leva a morte de nossas idéias, algo que nos impede de pensar, levando-nos à impossibilidade de questionar, à paralisia.

1.2 As Contribuições Teóricas de Agnes Heller para o Entendimento do Preconceito

Para além destas definições, apoiamos nossa discussão em certos pressupostos teóricos fundamentados na teoria do cotidiano apresentada por Agnes Heller.

Na sua fundamentação teórica Heller (2000) considera que o pensamento cotidiano é carregado de fragmentações e preconceitos. Isto ocorre porque atua como projeção dos interesses de um grupo ou classe social. Abandonar este tipo de postura é consequência de um processo.

[...] quando um indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento. (HELLER, 2000, p. 34).

Desta forma, podemos estabelecer relações entre esta proposição e a escolha de teses explicativas sobre a queixa escolar que não apresentam coerência teórica, nem rigor científico, por isso a importância de empreender esta tarefa, criticamente.

Desta forma, durante algum tempo é comum que o homem se baseie em generalizações, em juízos provisórios, em formas tradicionais de explicação da prática cotidiana. Estes argumentos se referem a experiências particulares. Pois é característico da vida cotidiana em geral o manejo grosseiro do “singular”. (HELLER, 2000, p.35).

Às vezes, mesmo diante de contradições, mantemo-nos submetidos à nossos preconceitos. Nestas situações estamos sob o efeito da alienação, produto da estrutura econômica da sociedade. O que acontece segundo Heller é um abismo entre o desenvolvimento genérico e o individual do ser humano. O particular seria o único, o irrepetível. O genérico é considerado como a substância ou gênero humano, em oposição ao particular-individual.

A autora desenvolve esta premissa por considerar o indivíduo, simultaneamente, como ser particular e genérico. Estes dois aspectos são constitutivos do homem, funcionando conscientemente ou inconscientemente.

Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se. (HELLER, 2000, p.21).

Apropriando-nos desta premissa, observamos que, na discussão crítica sobre o uso de preconceitos, o estereótipo se opõe ao particular, ao singular, já que, mediante uma determinada palavra, pretende abarcar a complexidade de um sujeito.

Desta forma, interessa conhecer as crianças desta pesquisa em seus aspectos genéricos – alunos de determinada escola, com queixa escolar, de camadas populares – principalmente os elementos singulares da queixa que seriam pautados na relação aluno-professor-conhecimento. Em outras palavras, pretendemos ir além da análise do uso de preconceitos, por considerar que o sujeito não se encontra revelado por

estes. Esta análise incluiria, portanto, a discussão das práticas do professor e sua relação com determinado aluno, o que será alcançado somente via discurso do professor.

Outro conceito diz respeito à espontaneidade. Em alguns momentos, o homem eleva-se acima da vida cotidiana, estas formas seriam a arte e a ciência. Estas esferas da vida tendem ao abandono da tendência espontânea do pensamento cotidiano.

Na vida cotidiana, o homem atua sobre a base da probabilidade, da possibilidade: entre suas atividades e as conseqüências delas, existe uma relação objetiva de probabilidade. Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a conseqüência possível de uma ação. (HELLER, 2000, p. 30).

Observa-se que na escola, muitas vezes, simplesmente constata-se determinados comportamentos sem que se tente analisá-los criticamente.

Atua-se, portanto, na base da espontaneidade, isto é, sem calcular e analisar um fenômeno. Neste caso, a referência é a queixa escolar que pode ser desprovida de significado, se limitada a frases formuladas pelos professores como: falta de atenção, família desestruturada, dificuldade de raciocínio, etc.

Do lado dos pais, sentenças como: é preguiçoso, puxou ao pai, não serve para estudar, etc. apresentam o mesmo caráter. Isto é, se não forem submetidas a uma compreensão acima do senso comum e consideradas em relação a alguém específico, estas frases tornam-se anônimas, adaptam-se a qualquer um.

Paralelamente, esta discussão acrítica pode nos levar a um processo de alienação, ao aprender que, crianças de camadas populares, não sabem escrever, filhos de pais separados têm traumas, pais analfabetos não podem ajudar seus filhos na escola. Sem uma análise crítica não é possível reconhecer o uso ideológico de certos preconceitos. Tampouco, é possível iluminar a prática pedagógica (do professor) e a convivência (da família) com reflexões.

Todavia, a constatação da alienação não deve provocar paralisia ou a certeza de um único tipo de resposta por parte do homem.

A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. (HELLER, 2000, p. 40).

Portanto, na análise do discurso, por meio das entrevistas realizadas com pais e professores, trabalhamos na identificação de estereótipos e preconceitos com que se define a situação do aluno com queixa escolar. Porém, tentamos, também, observar posições que implicassem um avanço em relação ao preconceito, ou seja, analisar as fraturas discursivas que nos mostrassem a contradição, a dúvida, a ambigüidade. Destacamos o relato e análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, ações, estas, produtoras da problemática da criança. O interessante é poder apreciar, nos discursos, as duas posições – a que se apóia no preconceito e aquela que vai além – isto enriquece nossa escuta e o entendimento da queixa. Sabemos, contudo, que nem sempre os entrevistados têm consciência de que são preconceituosos ou ambíguos. Todavia, privilegamos as falas que significaram avanços em relação ao preconceito.

Segundo Heller, os preconceitos são categorias de pensamento e comportamento cotidiano das quais, muitas vezes, não se tem consciência crítica.

[...] por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro lado, eles nos são “impingidos” pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que se chega a produzir-se uma tal atitude. (HELLER, 2000, p. 44).

Desta forma, a nossa sociedade inculca determinados padrões de normalidade, comumente representados por certas características das classes mais abastadas. Portanto, o padrão de vida referente a determinado contexto socioeconômico influencia a visão que se tem das crianças de camadas populares, levando a considerar que a *pobreza* seria causadora da queixa.

Sendo assim, procurou-se verificar em que medida e por que os professores e as famílias recorrem as variáveis causadoras de queixa escolar, quais sejam: os motivos centrados na criança, na família ou nas instituições escolares, procurando estabelecer, tanto relações entre as falas dos diferentes professores de um mesmo

aluno, quanto entre a fala do pai e do professor da mesma criança. Portanto, o primordial é compreender os motivos de tais escolhas.

Contudo, nosso principal interesse consiste no relato de práticas pedagógicas adotadas pelo professor, destacando, tanto sua apresentação no discurso, quanto sua omissão, visto que são elas que constroem às dificuldades do aluno, já que “... crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores”. (HELLER, 2000, p. 48).

Sabe-se que a escola assume a padronização imposta pelos grupos dominantes, tanto em relação aos modelos lingüísticos e de produção do conhecimento, quanto em relação aos padrões de normalidade do comportamento, do tipo de família, etc. Tudo que fica de fora é considerado desviante. Parafraseando Berger & Luckmann, pode-se dizer que estamos frente a uma realidade-padrão “socialmente construída” (BOGDAN, 1994, p. 54), mas que não deveria desconsiderar os aspectos subjetivos.

“O que provoca tal sistema de preconceitos? São provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais”. (HELLER, 2000, p. 50).

Heller considera que as classes dominantes, na tentativa de manter o conflito social sufocado, recorrem a preconceitos que os ajudem a defender seus próprios interesses. Contudo, considera que a burguesia é a classe que produz maior quantidade, até hoje.

O homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotípia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com o grupo. Mesmo quando chega a percebê-las, registra-as como se se tivessem produzido apesar da integração do indivíduo em seu grupo, contra essa integração. (HELLER, 2000, p. 57).

Percebemos, assim, que o uso de preconceitos implica o sujeito na sua totalidade. Recorrer a certas argumentações não é só um problema racional. Ele, antes, pode ser um sintoma da tensão existente, por exemplo, entre a família e a

escola – instituições – alvo de acusações recíprocas em relação à dificuldade do aluno. Assim, o uso de preconceitos poderia servir de defesa diante de acusações mútuas.

“Temos sempre uma fixação afetiva no preconceito. Por isso era ilusória a esperança dos luministas de que o preconceito pudesse ser eliminado à luz da esfera da razão”. (HELLER, 2000, p. 47).

Interessa aqui destacar os aspectos que também apontem para a escolha dos sujeitos, relacionando o uso dos preconceitos à adoção de certas práticas. Desta forma, observamos que, em alguns casos, o uso de preconceitos poderia ser usado como *justificativa* para certas práticas pedagógicas.

Sabemos que a educação está relacionada a um determinado contexto social e político e que as ações dos professores são resultado de mecanismos institucionais específicos. Contudo, cabe destacar que, apesar das grandes influências dos grupos sociais, ao sujeito sempre é oferecido um determinado leque de opções; a escolha implica, portanto, *também* uma eleição e um compromisso.

“Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de alguém se apropriar ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos”. (HELLER, 2000, p. 60).

1.3 Correntes Explicativas sobre Queixa Escolar: o Uso de Preconceitos

1.3.1 Uma análise do discurso pedagógico sobre queixa escolar

Há vários anos, alguns estudos em psicologia (PATTO, 1984; CARRAHER, 1995; MELLO, 1982; SOUZA E COL., 2002; SAWAYA, 2002, entre outros) têm se preocupado em analisar criticamente algumas das principais teorias explicativas sobre o baixo rendimento escolar dos alunos de camadas populares. Esses estudos têm revelado que algumas das principais teorias que exerceram enorme influência no pensamento educacional e se fazem presente num certo discurso pedagógico, elevaram a condição de saber científico, conhecimentos de senso comum. Ou seja,

esses estudos revelaram que, as afirmações de que os alunos de camadas populares fracassam na escola porque são portadores de inúmeras deficiências decorrentes de uma privação ou marginalidade cultural, estão baseados nos preconceitos presentes na sociedade contra a população pobre e suas reais condições de vida.

No Brasil, o discurso pedagógico já se refere a “problemas de aprendizagem” na segunda metade do século XX – desde 1934 conforme CARDOSO (1939, apud PATTO, 1984) – e passa a ser motivo de preocupação mais intensa, mais exatamente a partir da democratização do ensino e a expansão do ensino ginasial em 1968, o que culminou na instauração da escola obrigatória de oito anos, com a Lei n. 5692/71.

Entretanto, paralelamente à expansão do ensino fundamental cresciam os índices de evasão e repetência, o que ocorria freqüentemente nas primeiras e quintas séries.

Intensificam-se, então, a busca de explicações. Cabe destacar que esses estudos sofreram uma grande influência da Psicologia, portanto interessa compreender como a Pedagogia se apropriou dessas teorias e como se posicionou diante delas.

Patto (1990) – autora que faz um estudo extenso sobre o tema – observou que existem duas correntes explicativas básicas para o fracasso escolar: a que acentua os aspectos mais estruturais do sistema educacional e a que defende a influência das características biológicas, psicológicas e sociais como causadoras do fracasso escolar, isto é, as características centradas no aluno.

Em linhas gerais, já que esses estudos críticos foram objeto de várias publicações, vamos apontar duas das principais vertentes desses estudos. Enquanto a primeira corrente foi difundida principalmente através dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975) e criticava a escola capitalista e o seu caráter reprodutivista do sistema de produção, a segunda centralizava as causas do fracasso nos próprios alunos e se difunde no pensamento educacional a partir dos anos 70. A principal representante da segunda vertente de estudos – ficou conhecida no Brasil como Teoria da Carência, Privação ou Marginalidade Cultural – criticada por Patto (1990),

considerava que as crianças de classes populares teriam uma cultura inferior, seriam carentes de “estimulação cultural”, por pertencerem a classes e/ou culturas inferiores, e, portanto, portadores de deficiências cognitivas, lingüísticas e de comportamentos inadequados frente às exigências da escola, o que as impediria de obterem sucesso escolar.

As influências de concepções provenientes da medicina para explicar os problemas de aprendizagem das crianças pobres, também foram marcantes no discurso pedagógico (COLLARES e MOYSES, 1997). Outros termos usuais foram o de “dislexia” e Disfunção Cerebral Mínima – DCM emprestados da área médica. Assim, os alunos eram encaminhados aos serviços de neurologia para a detecção de distúrbios.

A tendência a desconsiderar os fatores inerentes à escola como causadores dos problemas de aprendizagem levou à procura de especialistas e a uma grande quantidade de encaminhamentos. As dificuldades de alguns alunos eram fruto de problemas neurológicos, psicológicos, sociais, etc., e à escola só restava encaminhar a outros especialistas.

Ao lado das teorias sobre a carência cultural, o conceito de dislexia levou a produzir teses que, num primeiro momento, inocentaram a escola e a família pelo fracasso escolar. Os professores habituaram-se a encaminhar, apressados, as crianças em dificuldade primeiro aos serviços de neurologia dos hospitais públicos, depois às clínicas psicopedagógicas, que então começavam a proliferar. (Souza, 1999).

Por outro lado, as teorias que criticavam a escola como instituição a serviço da reprodução das relações de produção da sociedade mais ampla, baseadas na exploração do trabalhador – muito em voga nos anos 80 – eram as chamadas teorias crítico-reprodutivistas de Pierre Bordieu e Jean Claude Passeron (1975). O fracasso dos alunos, em especial das camadas populares, estaria atrelado ao tipo de socialização exigida pela escola, mas não por ela difundida, o que provocaria a exclusão das crianças de camadas populares por não conseguirem cumprir as exigências da escola.

Assim, a socialização escolar estaria a serviço das classes dominantes que, através do êxito alcançado na escola, continuariam perpetuando sua dominação. Bourdieu e Passeron (1975) consideravam a sociedade capitalista como produtora de antagonismos de classe e a educação como reprodutora da cultura (ideológica) e da estrutura de classes (realidade social).

Freitag (1986), autora estudiosa destas teorias, explica-nos estes mecanismos:

Ambas as funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que esta reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações factuais que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e relações de classe); precisam ser reproduzidas as representações simbólicas, ou sejam, as idéias que estes homens se fazem dessas relações. (1986, p. 24).

Bordieu (1975) considera, portanto, que o ato educativo é um ato de violência já que, através dele, impõem-se formas de pensamento. Então, a economia da educação mascara a alienação e a manutenção das relações de exploradores entre classes – operadas pela escola – destacando os aspectos de crescimento da nação mediante a ideologia do crescimento individual do trabalhador.

Uma apropriação simplificada dessas idéias pelo pensamento educacional (PATTO, 1984) levou a idéia de que o fracasso escolar seria uma questão apenas estrutural e política. Portanto, diante do fracasso, o professor nada podia fazer.

Essas idéias ao exercerem forte influência no pensamento educacional passaram a ser hegemônicas nas explicações para o baixo rendimento escolar dos alunos de camadas populares. De um lado, uma compreensão simplificada sobre as teses reprodutivistas (PATTO, 1984) levou a ideologia de que a escola nada poderia fazer, já que os alunos seriam discriminados socialmente e, portanto, excluídos pelo sistema educacional pela defasagem em relação às exigências escolares. E de outro, a explicação para o baixo rendimento dos alunos, sob a forte influência da Teoria da Carência Cultural, seria a de que o sistema educacional teria de se adequar a uma população doente, deficiente, portadora de todos os males e vícios.

Mas esses discursos não só estavam presentes no pensamento educacional como também passaram a definir políticas educacionais e estruturar práticas pedagógicas. Ao rotular alunos e considerá-los como portadores de “bloqueios”, “problemas emocionais”, “crianças deficientes”, etc., e ao tomar esses preconceitos como explicações para os problemas escolares, não se fazia necessário investigar as próprias práticas pedagógicas nas instituições escolares concretas, onde se desenvolve efetivamente a escolarização dos alunos.

E mais, estudos críticos vieram mostrar que a crença de que as crianças pobres eram portadores de deficiências, eram estruturantes das atividades pedagógicas (PATTO, 1990). Isto é, na medida em que se pressupunha que as crianças teriam defasagem em seu desenvolvimento, o que as impediria de aprender determinados conteúdos escolares, era preciso adequar a escola por meio da simplificação de conteúdos pedagógicos, etc.

Portanto, a criança que não apresentasse determinada característica esperada seria considerada “desviantes”, anormal, etc. Sendo assim, a questão que se coloca em discussão é tanto referente à rotulação e padronização quanto à possível relação entre determinadas características dos alunos e os chamados problemas de aprendizagem.

Fica claro que as premissas funcionaram como um modelo explicativo diante da realidade de repetência e evasão, enfim, diante dos índices negativos que apresentava a situação educacional no Brasil.

1.3.2 A produção do fracasso escolar: compreendendo os seus processos de produção

Embora alguns dos índices de repetência e evasão tenham sido alterados (cf. INEP e IBGE), principalmente devido às mudanças ocorridas na estrutura das escolas públicas – tais como a progressão continuada ou ciclos adotada em São Paulo¹ – é conhecida a precária qualidade do ensino no Brasil.

¹ No ano 1992 eram três ciclos: de 1ª. a 3ª. série, de 4ª. a 6ª. série e de 7ª. a 8ª. série e, a partir de 1998, passaram a ser apenas dois ciclos: de 1ª. a 4ª. série e de 5ª. a 8ª. série.

Professores, família e alunos são, também, os porta-vozes dessa insatisfação. Muitos professores reclamam que as crianças ainda não sabem ler, escrever e fazer contas, apesar de terem idade para isso. Outros manifestam seu desagrado em freqüentar a escola, assistir ou dar aula. Há, portanto, um mal-estar e, paralelamente, existe uma tentativa em compreender porque isso acontece.

Todavia, as causas, via de regra ainda são endereçadas ora às políticas públicas, ora às questões programáticas, didáticas e conteudísticas, ora ao aluno e suas características familiares e/ou pessoais, ora ao professor e sua incapacidade, desinteresse, falta de formação, etc.

É nos trabalhos de alguns autores (PATTO, 1997; ROCKWELL e EZPELETA, 1987 e 1989 e seguidores) que fomos encontrar outra forma de abordar as causas para o baixo rendimento escolar dos alunos de camadas populares. Seus trabalhos privilegiam o entendimento das ações e práticas escolares que levam a produção de fracasso escolar ou, em outras palavras, os processos produtores do fracasso.

Patto (1990) constata que no interior do cotidiano da escola, também são desenvolvidas as mesmas relações produzidas de forma antagônica na sociedade capitalista, já que é esse ainda o modelo adotado pela nossa sociedade. Assim há uma divisão visível e representada pela forma como são distribuídas as classes na escola: classes fortes e classes fracas (geralmente de repetentes). As primeiras são reservadas para os professores com maior prestígio e experiência e/ou representantes da classe média, e as outras, para os professores com menor preparo e/ou pertencentes às camadas populares.

As professoras relacionam-se com o aluno conforme a posição ocupada na instituição escolar. Geralmente, consideram importantes determinados atributos, como capricho, limpeza, beleza (bonito é ser loiro), disciplina, ordem, etc., que influenciarão a sua visão do aluno. Em contrapartida, certas características são determinantes do mau desempenho: imaturidade, falta de raciocínio, carência afetiva, família relaxada, etc. que farão com que a criança não apresente “condições” de ser um bom aluno, sendo considerado “problemático”.

Defrontamo-nos com uma sucessão de termos que invariavelmente localizam de modo simplista, algum problema da criança ou da família: é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parádo, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descordenada, os pais são separados, parecia “pancada” mas é preguiçosa. (PATTO, 1990, p. 230).

Patto (1990) observou, já na época de sua pesquisa, que no discurso das professoras era recorrente a utilização de estereótipos e preconceitos. Ou seja, a atribuição pelo baixo desempenho escolar aos próprios alunos e as suas condições de vida, devia-se a deficiências e incapacidades, tidas como as únicas explicações para a apatia e o desinteresse. Todos estes argumentos eram formulados sem que as próprias professoras se dessem conta do tipo de práticas realizadas em classe no dia-a-dia: lições repetidas, sem sentido, nem sempre compreendidas pelos alunos em relação ao que se deseja que façam, exercícios mecânicos, lições que privilegiam a cópia, atos agressivos, punições nem sempre cumpridas, ataque à auto-estima dos alunos, etc.

Estas ações invariavelmente delineavam o tipo de relação construída entre professor e aluno. Entretanto, determinadas crianças aceitavam passivamente esse tipo de prática, esforçando-se em ir ao encontro das expectativas do professor, muitas vezes alienando-se, submetendo-se a esses estereótipos, enquanto outras rejeitavam essa posição e juízo de valor sobre sua pessoa – das mais variadas formas – às vezes, até de maneira agressiva.

Paralelamente, as professoras, geralmente, defendiam a postura submissa dos alunos em relação às propostas ditadas por elas. Assim, a autora notou que disciplina significava, para os docentes, além da obediência, a passividade dos corpos: “ombros para frente”, “cabeça erguida”, “cabeça atrás de cabeça” valorizando determinada postura padrão. É aquilo que Michel Foucault (1996) considera como disciplinar e que Patto cita na explicação do que considera como “corpos dóceis”, ou seja, a atitude passiva dos alunos diante das regras da escola. Contudo, apesar dessa situação, os alunos estabeleciam relações entre si. Criando verdadeiras redes de ajuda mútua, emprestando os cadernos, explicando um ao outro etc., além de mostraram inteligência ao encontrarem inúmeras estratégias para revidar as situações de agressão a que eram submetidos, dando provas de astúcia e insubordinação.

Outro aspecto destacado pela autora – e que possui estreita relação com a presente pesquisa – diz respeito ao relacionamento dos docentes com as famílias.

Patto (1990) constatou que era muito comum as professoras emitirem considerações negativas sobre seus alunos e os pais as aceitarem passivamente, repetindo uma postura semelhante à dos filhos. Às vezes, a escola se apropriava de discursos que mais lembram “laudos médicos”, já que o objetivo era encontrar explicações “científicas” que confirmassem a “deficiência” dos alunos. Diante disto, as famílias, apesar de inicialmente construírem críticas à escola em relação aos professores e aos conteúdos abordados, aos poucos, vão abandonando essa linha de idéias, passando a considerar coerente a explicação do professor.

Cabe destacar que toda esta realidade discutida por Patto (1990) ainda está presente nas nossas escolas.

Portanto, o relacionamento das professoras com as famílias ainda é cercado de preconceitos: mãe limpinha, caprichosa, pai bêbado, pai ausente, família numerosa, pais separados, etc. seriam qualidades ou defeitos que explicariam o baixo rendimento das crianças e a necessidade de reforço. É ao que Camillo (1989) se refere ao explicitar que, em muitas ocasiões, a descrição do problema passa a ser a sua causa. Talvez esta seja a forma com que os professores se defendem das tantas críticas a que são submetidos e da própria desvalorização social de seu ofício.

Paralelamente, os próprios pais são atingidos em sua auto-estima, muitas vezes são desrespeitados, tanto em relação à sua origem social, quanto ao fato de serem de outros estados, majoritariamente nordestinos, terem outro sotaque e outras referências culturais. Assim, a família não se sente valorizada e, ao mesmo tempo, percebe que a submissão e a concordância ao professor são aspectos valorizados e que influenciam na forma de serem olhados como família e como alunos, no caso dos filhos.

Esse aspecto da família como “causadora” do fracasso escolar foi alvo de vários comentários críticos ao longo desta pesquisa por ter sido um aspecto bastante recorrente nos discursos sobre as queixas escolares. Interessa, sobretudo, poder compreender como a família se sente e se posiciona diante disto. Possuirá ela

preconceitos em relação aos seus próprios filhos? De que forma isso influencia na auto-estima da família e da criança? O que a família pensa sobre ela mesma? De que forma a visão de sua família influencia a capacidade de aprendizagem da criança, levando-a a comportamentos que produzem mais dificuldades?

A tentativa é poder dar voz às famílias, de forma que possam emitir suas opiniões e tecer suas próprias argumentações sobre o fracasso escolar de seus filhos.

1.4 Explicações sobre Queixa Escolar Centradas no Aluno

1.4.1 Pesquisas sobre queixa escolar no Brasil: privação e carência cultural

Os estudos apresentados procuraram compreender porque algumas crianças não aprendiam ou não apresentavam um bom rendimento escolar, engrossando as estatísticas sobre repetência e evasão escolar.

Em 1971, Poppovic traz para o Brasil as pesquisas sobre privação e carência cultural. Esses estudos, desenvolvidos nos Estados Unidos (1960) procuravam explicações para os alarmantes índices de reprovação e de evasão da escola americana e de desemprego e subemprego das camadas populares.

A questão baseava-se em duas premissas: a primeira defendia que as minorias raciais estavam à margem da sociedade porque não conseguiam inserir-se no mercado de trabalho e, para isso, era necessário criar condições para que se escolarizassem. Os motivos seriam as deficiências dos próprios alunos (perceptivas, motoras, afetivas, de linguagem) detectadas nos testes de QI. Essas deficiências, por sua vez, seriam resultado de diferentes privações (culturais, econômicas, afetivas, etc.), existentes nas crianças “desfavorecidas”. Portanto, essa corrente de explicações era defendida pelos psicólogos do desenvolvimento e da educação.

A segunda premissa negava a deficiência em termos absolutos e considerava que o problema seria a desvalorização cultural dessa camada por parte dos grupos dominantes que impunham sua própria cultura. A solução, então, seria a criação de programas de educação compensatória, que supririam essas crianças dos aspectos

culturais que não possuíam. Dessa forma, haveria igualdade de oportunidades e mobilidade social ascendente, pressupostos fundamentais da sociedade democrática norte-americana.

Poppovic (1971), portanto, alertava para a diferença entre a cultura veiculada pela escola e aquela apresentada pelas classes populares. Esta constatação, sem dúvida, representou um avanço nas discussões centradas apenas em características da criança. Porém, a sua proposta pedagógica baseada em um plano de educação “compensatória”, reeditava a premissa de que “o problema estaria na criança” e que era preciso adequar a escola a essa criança deficiente, buscando compensar ditas deficiências. Portanto, infelizmente, o diferente foi visto de forma preconceituosa, isto é, como algo ruim ou inferior que precisava ser “melhorado” através, por exemplo, da educação “compensatória”.

Isso retomaria a crença na importância da escola como capaz de garantir oportunidades sociais iguais para todos e reforçaria a idéia de que o problema está “[...] na criança pobre e sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social”. (PATTO, 1984, p. 119).

Paradoxalmente, embora esse projeto não houvesse obtido sucesso nos EUA, foi transportado para o Brasil, por Poppovic (1971), que buscou implantá-lo no país – Programa ALFA. Apesar dos programas ou *por causa deles*, como afirma Patto (1984), o fracasso continuou reforçando a afirmação de que o problema residiria na criança e na família. Assim, professores e pais também passam a acreditar nessas teses, utilizando os seguintes argumentos “a cabeça dele não dá para o estudo”, “o estudo não entra”, “ele não é esforçado só quer brincar”. (PATTO, 1984, p. 120).

A resposta a essa situação fica por conta da “marginalização” desses grupos, isto é, de sua exclusão e a decorrente necessidade de integrá-los. Patto, mais uma vez, nos alerta sobre este mito que deixa de fora a questão econômica essencial, isto é, a dinâmica do sistema social e escolar.

Se não estamos diante de marginalizados sociais, não estamos também diante de marginalizados culturais. A partir da crítica aos termos “carência” e “deficiência cultural”, procurou-se um termo substitutivo e menos pejorativo que, além de retratar as diferenças

culturais entre as classes sociais, levasse em conta a existência de um processo de discriminação social, contra qualquer padrão diverso do padrão dominante. (PATTO, 1984, p. 124).

Assim, nos anos 70 a teoria da carência cultural passa a ser uma das principais teorias de referência à qual recorre o pensamento educacional e que passam a orientar políticas educacionais sob o lema: “É possível reverter o quadro compensando as deficiências”. Portanto, o meio escolar passaria a fornecer os estímulos adequados para alcançar os padrões de comportamento necessários para um bom desempenho escolar e integração social.

Além das causas do baixo rendimento serem de natureza cognitiva, acrescenta-se mais um aspecto: o lingüístico.

1.4.2 O fator lingüístico com causador da queixa

Baseados em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, alguns autores chegaram à conclusão que a população pobre tinha “problemas lingüísticos”, tanto no plano de fala, quanto de pensamento. Tratava-se de testes com mães negras norte-americanas e crianças de quatro anos de vários níveis sociais, a partir das quais se procurou observar o relacionamento entre elas, o tipo de vocabulário empregado, o estilo de comunicação. O resultado obtido confirmava que a classe média falava mais e melhor, com uso de formas gramaticais mais complexas. Em contrapartida, as crianças mais pobres não possuíam um pensamento mais abstrato, o que serviria como organizador da realidade. Concluía-se que as crianças de baixa renda falavam mal e, portanto, pensavam mal. Todavia, a pesquisa não levou em conta as condições em que foi realizada (em uma universidade onde mães e filhos eram observados por pesquisadores), nem o fato de não serem situações reais.

Outro aspecto destacado foi a diferença existente entre o código lingüístico empregado pelas camadas populares e aquele exigido escola, ou seja, as crianças precisariam apropriar-se dos estilos lingüísticos usados na escola para obter um bom rendimento escolar e, posteriormente, profissional. Deixava-se de lado, mais uma vez, a análise dos motivos, pelos quais a escola impõe um código lingüístico (ato de dominação) com a conseqüente desvalorização de outras formas de linguagem.

Susan Houston (1970) apud Patto (1984) questiona essas pesquisas e considera que há vários registros de comunicação: o escolar e o não-escolar, entre os quais pode haver grandes diferenças. Conclui que não se leva em conta o uso que as crianças de baixa renda fazem do seu próprio repertório lingüístico dentro de seu ambiente cotidiano, seja familiar, com os amigos, etc., onde geralmente se expressam livremente, longe de preconceitos e avaliações. Outro aspecto destacado por Houston (1984) é a relação que se estabeleceu entre a linguagem e o pensamento. Assim, determinadas palavras explicitariam determinados tipos de pensamento. Questiona-se, outrossim, a premissa segundo a qual a linguagem popular não permitiria certas formas de raciocínio para a compreensão de determinados conteúdos mais abstratos. Alerta-nos, também, sobre a importância das vivências, também demonstrativas do pensamento.

A partir das críticas realizadas por esta autora, podemos pensar como estas conclusões influenciaram a ação do professor. Desta forma e de posse desses estudos, os professores passariam a olhar para essas crianças através de rótulos e preconceitos. Sendo assim, não seria necessário conhecê-las diretamente, já que só por determinadas atitudes, gestos e fatos detectaríamos suas características e predizeríamos quem teria um bom rendimento. Esta situação é agravada ao tratar-se de crianças de camadas populares já que os preconceitos e as rotulações seriam agora legitimados cientificamente.

Dessa forma, o professor representaria o poder, o saber, a autoridade e a força.

Muitos deles passam a ser porta-vozes da ideologia da classe dominante, ao valer-se de preconceitos e estereótipos que definem antecipadamente como será seu relacionamento com esse aluno e com essa família. Conseqüentemente, esperam o fracasso de determinados alunos – profecias auto-realizadoras de Rosenthal e Jacobson (apud PATTO, 1997) que confirmam para o professor que ele é um bom “conhecedor” de sua classe e para o aluno que ele não tem capacidade de aprender.

Luiz Carlos Cagliari (1997) é outro autor que analisa criticamente o uso de preconceitos lingüísticos. Através de uma série de argumentos, desmonta mais um preconceito que se refere à síndrome de deficiência de aprendizagem. Destaca primordialmente o conceito de pensamento concreto/abstrato estudado por Jean

Piaget nos diversos estágios do desenvolvimento. Para o autor, a aquisição da linguagem seria a aprendizagem mais complexa e abstrata realizada pelo homem; sendo assim, as argumentações que se baseiam na impossibilidade de abstrações das crianças que apresentam dificuldades escolares seria inválido.

Outro aspecto relevante referido pelo autor é o brincar. Ao brincar de bola, por exemplo, a criança planeja, organiza, controla o espaço, tempo, etc., habilidades estas utilizadas em qualquer aprendizagem. Por isso, julgar a capacidade cognitiva de alguém somente através do apresentado na escola seria, no mínimo, parcial. O mesmo ocorreria com a habilidade manual de algumas crianças e adultos, aspecto nem sempre valorizado pela escola. Assim, existem variadas “linguagens” inteligentes e não apenas a oral e a escrita.

Em relação à escrita, o autor faz uma ressalva que diz respeito à sua característica de representação da linguagem oral e à sua complexidade, justamente pela necessidade de programação e análise da linguagem.

Outro aspecto relevante diz respeito aos testes realizados pelos pesquisadores e as provas escolares nas quais nem sempre as crianças se saem bem, não por incapacidade, mas por falta de entendimento do que é solicitado e cuja interferência maior é o tipo de linguagem formulada (as instruções, por exemplo). Na verdade, o que acontece é que os adultos têm em mente algo, um tipo de resposta que consideram correta e, às vezes, a criança pensa de outro jeito.

E da trágica experiência dos testes e avaliações, resta para a instituição, assim ela acha, a conclusão de que a criança é portadora de um déficit comprovado através das evidências cientificamente controladas nos testes, reconhecidos como adequados, perfeitos e de confiabilidade sob absoluta garantia. (CAGLIARI, 1997, p. 203).

Um outro argumento analisado pelo autor diz respeito ao uso reduzido de vocabulário por parte das crianças de baixa renda, assim como o fato de não terem fluência/concordância, não usar regras sintáticas etc. Assim, Cagliari (1997) volta a fazer referência às situações inibidoras (testes, provas, etc.) e à diferença e ao uso que cada um faz da língua portuguesa nas situações cotidianas, de forma tal que, na

verdade, existem muitas formas de língua portuguesa e os verdadeiros erros seriam os desvios das regras dessa língua.

A questão prática é saber se o falante cometeu um desvio das regras de sua gramática, ou se está sendo julgado pelas regras de uma outra gramática que não de sua própria língua. (CAGLIARI, 1997, p. 209).

Portanto, conclui que o que realmente ocorre é uma discriminação social suscitada pelas diversas formas de falar da população.

Por último, voltando à questão das dificuldades de aprendizagem, o autor defende a idéia de que as tarefas solicitadas às crianças na escola podem ser “estranhas” a elas. Muitas vezes, o aluno é capaz de aprender muito mais do que se lhe ensina, mas nem sempre isso acontece na escola.

As dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas nas salas de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades de aprendizagem são baseadas numa visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar. (CAGLIARI, 1997, p. 221-222).

1.4.3 A desnutrição e suas influências no desempenho escolar

Outra tendência argumentadora é a que relaciona desnutrição a baixo desempenho escolar, elegendo a merenda como tentativa de suprir essa dupla carência. Nesse sentido, Moysés e Collares (1997) explicitam como, desde o início de sua implantação, a merenda teve um caráter assistencialista.

Até a década de 50 não existia um programa de merenda nas escolas e as Caixas Escolares de cada unidade é que providenciavam alimentação para seus alunos. Contudo, em 1955, o Brasil recebe parte de uma doação americana de excedente agrícola com o objetivo de suplementar a alimentação. Cria-se, assim, uma Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE ou Merenda Escolar.

Já se relacionavam condições nutricionais e aprendizagem, justificando a necessidade de implementação do programa, que, por sua vez, levaria à diminuição dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar. Outros aspectos seriam o aumento da resistência às infecções e a melhoria dos hábitos alimentares. A premissa subjacente era, portanto, que crianças não aprendiam por serem desnutridas.

Mas o que é realmente desnutrição?

Em um primeiro estágio, a pessoa sente fome, diminuindo sua disposição para qualquer atividade. Quando a fome é satisfeita, não existe qualquer efeito residual. Entretanto, quando a fome persiste, o organismo tenta se equilibrar poupando determinados processos orgânicos, como o crescimento, na tentativa de manter o metabolismo funcionando normalmente (desnutrição leve). Aqui seria necessário um tratamento, a longo prazo, com uma dieta específica.

Mas a fome pode ser ainda mais intensa. Encontramo-nos, portanto, em estágios mais avançados de desnutrição (os de segundo grau) em que já há sinais clínicos, como: pele seca, rachaduras, cabelo palha, tufos de cabelos loiro ou branco, diarreia, sono (desnutrição moderada). E, por fim, na desnutrição grave ou de terceiro grau, todas as reações metabólicas se acentuam e o risco de morte é iminente. Esse último grau de desnutrição é o menos freqüente e acontece principalmente no primeiro ano de vida com altos índices de óbito.

Todavia, apesar dos dados alarmantes, nota-se uma redução nos índices de desnutrição entre os anos 1975-1989. Sabe-se que a redução dos números se deve principalmente às estratégias de sobrevivência das camadas populares. Há estudos que mostram como a população cria redes de solidariedade, tanto em relação à desnutrição, quanto à possibilidade de arrumar emprego. São necessários, portanto, programas sérios para a erradicação da fome que analisem, sobretudo, a questão como efeito da concentração de renda em regiões e camadas sociais.

Portanto, a merenda não poderia ser considerada como um plano de ataque, já que não atinge as verdadeiras causas da fome e da desnutrição. Ao mesmo tempo, tendo em vista que a maior incidência se encontra no primeiro ano de vida, a merenda escolar não teria como atingir essa faixa etária. Por outro lado, a merenda

por si só não conseguiria atingir as necessidades nutricionais das crianças, devido à quantidade de alimentos ser reduzida.

Dessa forma, conclui-se que a merenda escolar não resolve o problema da fome e da desnutrição. O que fazer, então, com os altos índices de reprovação e evasão escolar?

Observando os dados veiculados pelas autoras através das estatísticas de Fletcher & Ribeiro (1987) apud Moysés e Collares (1997) vemos que as taxas continuaram altas: em 1943, 57,44% das matrículas da 1ª. série eram de alunos repetentes; em 1987 eram 53,7%. Na década de 80, três milhões foram reprovados (NUTTI, 1996 apud MOYSÉS E COLLARES, 1997).

Assim, as crianças continuam tendo garantia de acesso à escola, mas não de permanência, o que denuncia que o fracasso escolar torna-se problema político e pedagógico.

A superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar: ao invés de justificá-lo pelas carências (o que ela não sabe, as habilidades que ela não tem, sua condição de carência global enfim), assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito ao acesso dos bens culturais. (MOYSÉS E COLLARES, 1997, p. 239).

Portanto, o fato de continuar localizando o problema do fracasso escolar na fome e na desnutrição seria desviar a nossa atenção para o que realmente ocorre com essas crianças.

Outro aspecto importante diz respeito à relação estabelecida entre desnutrição e alterações cerebrais. Essa inter-relação só pode ser tecida quando as condições de desnutrição são graves, a época de incidência coincide com o segundo trimestre da gestação, fase de maior velocidade de crescimento do cérebro, segundo alguns autores, e a duração seja longa. Se não ocorrerem essas condições, não haverá alterações anatômicas cerebrais.

Quando todas estas características ocorrerem simultaneamente, observam-se alterações quantitativas: redução de peso, tamanho e volume do cérebro, redução do número de células, redução da quantidade de mielina (facilitadora da transmissão dos impulsos nervosos) e alterações na concentração de algumas enzimas. As alterações qualitativas ocorrem devido aos problemas de crescimento serem mais afetados em áreas do cérebro que têm maior velocidade de crescimento. Assim, as autoras falam de alterações, já que a desnutrição no início da vida não provoca lesões de regiões ou estrutura cerebrais, e sim alterações de crescimento (o cérebro cresce menos). Essas alterações, contudo, são irreversíveis mesmo que haja alimentação posterior; porém não se conhecem os efeitos disso.

Sob outro ângulo, foram realizados estudos com animais, procurando observar a relação entre desnutrição e funções intelectuais, observando-se as seguintes manifestações: labilidade emocional (mudanças bruscas de humor); alterações no comportamento em relação o alimento (comem demais, agem como se sempre estivessem com fome); redução das atividades exploratórias (demoram em iniciar a exploração ou o fazem com menor intensidade); redução no desempenho com testes de resoluções de problemas.

Cabe destacar que não é possível estabelecer relações entre homens e animais quando falamos de funções intelectuais. Por outro lado, os testes são realizados com ratos utilizando a temática de labirinto, prova de alta complexidade por demandar: memorização, relação espacial e tridimensional. Essa prova é seguida de prêmios ou castigos para o desempenho (reforço positivo ou negativo).

Dessa forma, os resultados não são totalmente confiáveis em relação às funções afetadas. No entanto, admite-se que a desnutrição grave no início da vida pode, teoricamente, interferir nas funções intelectuais em animais. Entretanto, avaliar a influência da desnutrição em seres humanos torna-se ainda mais difícil devido à complexidade das funções intelectuais no homem e a sua avaliação.

O potencial intelectual de uma pessoa está relacionado à interação com o meio social e seus valores sociais, culturais e históricos. Os testes, realizados em regiões muito pobres de outros países – Chile, México, Guatemala e Índia – continham provas padronizadas, com testes para as classes média e alta. Os

resultados foram previsíveis: as crianças desnutridas apresentam desempenho inferior ao padrão normal.

O problema, portanto, é maior nas camadas populares porque a desnutrição é determinada pelas condições socioeconômicas, o que influencia o acesso à escola, o tipo de linguagem, os valores socioeconômicos da família e grupo social e isso se reflete na forma de inserção do indivíduo no mundo.

Contudo, cabe salientar que a desnutrição tem agravado seus efeitos devido à falta de interação com o ambiente, já que quando as crianças apresentam desnutrição grave ficam paradas e, mesmo em termos da relação mãe-bebê, há uma diminuição na interação.

Esse aspecto é, sem dúvida, significativo, já que no primeiro ano de vida as vivências e trocas com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. As crianças com desnutrição grave geralmente morrem no primeiro ano de vida, portanto, não chegam à escola; a desnutrição grave pode interferir nas funções cognitivas mais complexas desenvolvidas após os sete anos, não atrapalhando, assim, a aquisição da linguagem e da escrita. Isso significa ter claro que as crianças que chegaram à escola, em geral, não são as desnutridas graves, senão as leves, cujo metabolismo e cérebro são normais. Seu rendimento não é bom, mas possuem muitas habilidades apresentadas fora da escola.

Assim, o problema do fracasso escolar é pedagógico, político e social e não um problema de saúde.

1.4.4 A família “desestruturada” – um argumento muito utilizado na queixa escolar

Um outro tipo de preconceito é o que considera a família das classes populares “desestruturada, desorganizada”. Nesse sentido, Sylvia Leser de Mello (1992) relata a sua experiência de pesquisa na Vila Helena junto a essa população. O tipo de organização por lá encontrado é o aglomerado familiar “composto de famílias nucleares oriundas de um mesmo casal” (1992, p. 124), ao qual também podem se agregar parentes distantes, compadres ou amigos.

Esse tipo de organização, presente em muitos bairros de São Paulo e até do Brasil, é fruto dos processos migratórios de famílias pobres e rurais que, ao se disseminarem por diversas regiões do país, vão perdendo o contato com suas famílias e costumes de origem. Desta forma, o aglomerado familiar poderia ser considerado como uma forma de manter certa estrutura familiar, diante da impossibilidade de se estar próximo à família e ao lugar de procedência.

Os aglomerados têm, assim, a função de permitir certo ajuste entre o que falta e o que existe e facilitar, portanto, um equilíbrio mais estável, um futuro menos incerto para as famílias da vila. (MELLO, 1992, p. 125).

A função do aglomerado para as camadas populares é a sobrevivência em uma situação de vida extremamente precária. Através da troca de serviços, do apoio diante de problemas do cotidiano, da ajuda prestada frente a situações emergenciais como fome, desemprego, cuidado das crianças, etc., é que – o aglomerado familiar e até o próprio bairro – passam a se converter em um espaço de redes de solidariedade.

Não é uma solidariedade abstrata, baseada em valores morais ou religiosos, mas uma prática real e diária de prestar atenção às necessidades dos outros. As pessoas aprendem, ao enfrentarem suas dificuldades quotidianas, que não poderiam sobreviver sem essa ajuda mútua. (MELLO, 1992, p. 125-126).

O estabelecimento desta organização, embora diversa da nuclear, questionaria, assim, o preconceito que diz que as camadas populares “padecem de desorganização familiar acentuada” (MELLO, 1992, p. 126). A família, para estas concepções preconceituosas, é uma organização fixa que independe do contexto socioeconômico, histórico e cultural.

Subjacente a esse preconceito, há a construção de um modelo de família nuclear e monogâmica, com papéis fixos que não apresentam conflitos: a mãe que cuida da casa, o pai que trabalha fora e dois lindos filhos. O problema desse modelo é o de ser utilizado como padrão normativo, cujos desvios seriam, então, anormalidades, problemas, etc. Essas “quebras de normalidade” (MELLO, 1992, p. 127) seriam as responsáveis pelo fracasso escolar das crianças.

É preciso considerar que existem vários tipos de organização familiar: a família das favelas, dos cortiços, da periferia, e as que não apresentam esse tipo de organização familiar. Existem, por exemplo, muitas famílias mantidas só pela mãe. Assim, “quando o pesquisador se liberta do modelo, liberta-se, portanto, do preconceito, ele pode ver as famílias como elas são e não como deveriam ser”. (MELLO, 1992, p. 127).

Muitas vezes, as famílias procuram manter o padrão imposto pela sociedade à custa do sofrimento: por exemplo, manter um companheiro violento porque “a criança tem que ter pai”. Há, portanto, muitas situações de conflito, de violência, resultantes, em parte, das condições precárias de moradia, trabalho, sobrevivência. Morar em “cômodo e cozinha” potencializa a explosão dos conflitos, já que não há onde se esconder (MELLO).

Todavia, toda família apresenta conflitos, mas devido à idealização que possuímos, eles, às vezes, não aparecem. Por outro lado, a família atua como foco estruturante para o sujeito. Isso implica que cada um de nós se forma como pessoa, através das relações familiares. Ou seja, o que interiorizamos como a nossa família é determinado padrão de relacionamento. Contudo, todos desejamos uma família na qual sempre exista amor, proteção, já que “A família ideal é a do desejo jamais alcançado”. (MELLO, 1992, p. 129).

A reflexão que podemos promover a partir da pesquisa da autora é que a escola também precisa conhecer a família do aluno nas suas reais características, abandonando os preconceitos que fazem com que a julguemos e a condenemos, apenas por apresentar um outro tipo de organização familiar. A norma está de tal forma incorporada à escola e à sociedade que nos leva a pensar que, a simples existência de família nuclear, seria garantia de ausência de problemas porque pressupõe *famílias saudáveis*. Por outro lado, a família considerada pela escola como mal constituída, desestruturada, provavelmente teria, para esta visão, crianças desligadas, desinteressadas e sem concentração.

Esse posicionamento implicaria uma abstenção do professor em relação à dificuldade do aluno e uma transferência e cobrança de atitudes por parte da família. Sabemos que a escola, desconhece, muitas vezes, as redes de apoio que também são

acionadas em relação aos problemas escolares, e que levam à procura de pessoas que possam auxiliar seus filhos, demonstrando, assim, o grande valor depositado na escola.

Fica claro, assim, o quanto estamos impregnados por modelos antigos de família, de aluno e de escola e o quanto utilizamos estereótipos para analisar nossos alunos com dificuldades. Esse costuma ser um argumento muito frequente nas explicações sobre fracasso escolar. Mais uma vez, pinçam-se determinados aspectos (desnutrição, pobreza, “carência cultural”, linguagem, estrutura familiar) como causadores de uma situação de fracasso escolar cujos fatores construtivos são das mais diversas ordens e que devem ser analisados através dos mecanismos de exclusão.

1.4.5 Os chamados problemas de raciocínio – uma discussão

Carraher (1995) é outra autora que se propõe a discutir o fracasso escolar das camadas populares, com relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Para tanto, o recorte utilizado em sua pesquisa é a análise das formas de aprendizagem da matemática e dos recursos utilizados na resolução de problemas, considerando que há muitos estereótipos nas análises dos autores que se propõem a discutir o sucesso ou fracasso dessa aprendizagem.

Faz uma crítica a esses posicionamentos, considerando que a aprendizagem da matemática não pode ser analisada a partir desses fatores.

O processo de explicação do fracasso escolar tem sido uma busca de culpados – o aluno, que não tem capacidade; o professor, que é mal preparado; as secretarias de educação, que não remuneraram seus professores; as universidades, que não formam bem o professor; o estudante universitário, que não aprende no secundário ou que não consegue aprender o que seus professores universitários lhe ensinam. Mas a criança que aprende matemática na rua, o cambista analfabeto que recolhe apostas, o mestre-de-obras treinado por seus pais, todos eles são exemplos vivos de que nossas análises estão incompletas, precisam ser desafiadas, precisam ser desmanchadas e refeitas, se quisermos criar uma verdadeira escola aberta a todos, pública e gratuita, pela qual lutamos nas praças públicas. Os educadores, todos nós, precisamos não encontrar culpados mas encontrar as formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade. (CARRAHER, 1995, p. 20-21).

Dessa forma, ao longo de sua obra, analisa as diferentes estratégias de resolução de problemas, utilizadas pela população de baixa renda.

Em suas diferentes pesquisas com feirantes, marceneiros e mestres-de-obras, a autora observa que a forma de obter soluções é diferente da aprendida na escola. Por exemplo, um feirante que recebeu 500 reais por uma compra de 270 não entrega o troco ao freguês, dizendo: “ $500 - 270 = 230$ ”, conforme a escola lhe ensinou. Ele vai somando os valores do troco ao total da compra, dizendo: “270, 280, 290, 300, 400, 500”. Portanto, constata que a resolução e representação de problemas são diferentes na escola e nos contextos culturais da população de baixa renda.

Contudo, esclarece que não é a forma como os exercícios são colocados na escola – utilizando uvas ou pitombas (como ela diz) – que favoreceria ou não a sua compreensão, mas a constatação de que a resolução de problemas, da escola e da vida, tem objetivos diferentes.

Carraher (1995) apresenta a seguinte hipótese: as crianças das camadas populares têm estratégias próprias que não são valorizadas pela escola. Essas crianças, via de regra, resolvem problemas sem o uso de lápis e papel. Dessa forma, as crianças não aprenderiam somente na escola, já que, na vida, resolveriam os seus problemas. Isto é, o fracasso na resolução de contas e problemas escolares seria o fracasso da escola. Esse argumento foi comprovado em suas pesquisas, já que, em situações em que se apresentavam problemas reais (informais), as crianças iam bem em 98,2% dos casos; ao contrário, em problemas formais, apenas 36,8 % delas apresentou bom resultado.

Cabe destacar que, em relação aos testes informais, os melhores resultados foram obtidos nos problemas com situações imaginárias e não nas operações simples. Esses dados contrariam as práticas pedagógicas nas quais, inicialmente, ensinam-se às crianças, cálculos e operações isolados do contexto.

Por outro lado, os cálculos diretos, do tipo $35 + 45 = 80$, nem sempre são realizados assim. Muitas pessoas decompõem as parcelas, fazendo, por exemplo: $30 + 40 + 10$ ($5 + 5$); outras, $45 + 5 = 50$ e depois acrescentam 30. Isto é, as crianças nem sempre começam as contas da unidade para a dezena; observa-se, também, um uso

de estratégias orais, forma de calcular, nem sempre aproveitada pela escola. O fracasso da escola, portanto, consistiria

a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe. (CARRAHER, 1995, p. 42).

Portanto, o que Carraher e equipe (1995) observaram foi que tanto os feirantes, como os marceneiros e mestres-de-obras pouco se aproveitavam dos cálculos aprendidos na escola para a resolução dos seus problemas práticos, mas possuíam outros percursos e outras formas de raciocínio que os levaram, também, a resultados positivos. Isso, contudo, não significa considerar que o ensino matemático oferecido pela escola seja dispensável.

Os algoritmos escolares têm algumas características que os tornam amplificadores culturais da capacidade já existente... Em outras palavras, as condições nas quais as soluções escolares são praticadas tendem a promover certos aspectos do conhecimento de operações aritméticas que amplificam o poder das mesmas habilidades de raciocínio quando as pessoas estão resolvendo problemas. Estas condições são, em nossa opinião, o uso da escrita e o apoio constante sobre o mesmo tipo de agrupamento, os agrupamentos básicos, a escrita dos números, ou seja os agrupamentos decimais. (CARRAHER, 1995, p. 156).

O que acontece seria fruto, portanto, da incapacidade da escola em aproveitar as capacidades de raciocínio oral das crianças, ampliando suas potencialidades por meio do cálculo escrito.

1.4.6 Os dados do psicodiagnóstico e sua relação com a queixa escolar

Outro recurso utilizado nas explicações sobre o fracasso escolar é o resultado obtido nas avaliações e testes, o chamado psicodiagnóstico. Nesse sentido, autores como Camillo, Telles e Frayse Pereira (1989) questionam tanto o conceito de psicodiagnóstico, como seu uso clínico.

Camillo (1989) parte do conceito clássico de psicodiagnóstico, que o considera como “processo sistemático de observação, registro, classificação e descrição de dados relativos a comportamentos dos indivíduos”. (CAMILLO, 1989, p. 199). O autor esclarece que os comportamentos também incluem pensamentos, sentimentos, idéias etc. e isso, muitas vezes, não é levado em conta.

Por outro lado, considera que o psicodiagnóstico pode, às vezes, confundir uma série de comportamentos que compõem determinado quadro com a causa deles. Assim, a descrição dos problemas seria sua causa.

Então, a palavra designativa ansiedade deixa de ser uma categoria de comportamento e passa a ser a causa do comportamento. Isto é, o indivíduo apresenta maior consumo de cigarros etc. porque ele tem ansiedade. (MELLO, 1989, p. 200).

Outro aspecto fundamental é estabelecer que o psicodiagnóstico é um processo de interação entre pessoas, de modo que os comportamentos (olhares, frases, gestos, etc.) de ambos influenciam um ao outro, provocando determinadas respostas. Assim, o psicodiagnóstico pauta-se, em geral, em um modelo idealista subjetivo de avaliações, ao considerar que os comportamentos possuem causas internas (mente, aparelho psíquico, libido, etc.), colocando em segundo lugar o fator ambiental: as classes sociais, as leis, as relações econômicas, etc.

Para Telles (1989) é fundamental reconhecer a visão positivista no uso de testes que privilegiam a quantificação como método objetivo de conhecimento. Sendo assim, os testes impõem esse tipo de pergunta e resposta que desvia da observação, base de todo conhecimento. Precisa-se de respostas rápidas, teorias nas quais se devem “encaixar” os pacientes, há rigidez nas interpretações, tudo com o objetivo de se fazer ciência.

Paralelamente à questão da observação, não de se levar em conta as contribuições da psicanálise, cuja postura teórica considera a existência de um outro tipo de conhecimento, fruto dos aspectos inconscientes. Ao mesmo tempo, reafirma que o conhecimento do outro se dá mediante a transferência (saber oriundo desde um outro lugar que diz respeito aos sentimentos despertados no paciente através da relação com o analista). A psicanálise, por outro lado, acredita em análises longas.

Isso porque sabe que o conhecimento virá aos poucos. Por isso, é impossível pensar que testes ou avaliações nos fornecerão esse conhecimento do outro.

Por outro lado, postular um método de investigação ideal sem conhecer o paciente, isto é, *a priori*, seria complicado já que, na verdade, a escolha de testes deveria ser determinada pela observação. É o que Bion sintetiza na frase “analisar sem memória, sem desejo e sem vontade de curar”. (TELLES, 1989, p. 208). Dessa forma, ao levar em conta esses conceitos, a autora critica, mais uma vez, o uso de testes.

Frayse Pereira (1989) questiona-se sobre quais conteúdos são revelados através do psicodiagnóstico. Estabelecendo um paralelo com a fotografia, mostra-nos a impossibilidade de olhar a totalidade de algo, já que sempre “focalizamos” algum aspecto e como o “ângulo de visão” modifica a realidade. Ao mesmo tempo, analisa como nossa observação/olhar não é natural, mas um olhar especializado pelo uso de técnicas, estabelecendo um paralelo com a máquina fotográfica. Isto é, quando escolhemos determinado embasamento teórico, determinado método de avaliação “recortamos”, de alguma forma a realidade e, conseqüentemente, direcionamos nosso olhar. E a sociedade reconhece e legitima esse lugar de especialista outorgado ao psicólogo.

Essa posição conferida ao psicólogo e aos testes surge nos fins do século XVIII, com a sociedade disciplinar, cujo objetivo era vigiar, controlar, classificar o indivíduo e sua conduta. Dessa posição, depreende-se um certo conhecimento do outro pautado em normas, leis e regras.

Desse modo, a partir do uso dos testes e avaliações é possível classificar e normalizar os indivíduos, submetendo-os ao nosso olhar. Portanto, os resultados obtidos são parciais e não devem ser tomados como reveladores objetivos do sujeito.

1.5 Conclusão

A partir da análise crítica das concepções e das metodologias até então empregadas para explicar os problemas escolares, empreendidas por esses vários autores, foi possível perceber os limites e os preconceitos presentes nas teorias

explicativas então disponíveis, e que atribuíam – apenas aos alunos e às suas condições de vida – a incapacidade da escola em produzir resultados. A partir dessas análises, pode-se compreender como a adoção de determinadas posturas pode ou não significar o abandono de preconceitos e uma visão mais crítica dos problemas escolares.

Esse aspecto vai ficando muito evidenciado na crítica aos argumentos explicativos sobre queixa escolar. Dessa forma, aqueles que não incluam as relações estabelecidas na estrutura da sociedade tornarão a nossa visão do problema parcial, pois toda a análise deve considerar o modo como são dadas as relações escolares dentro do contexto escolar e do social mais amplo, já que esse aspecto influencia diretamente o desempenho e rendimento escolar dos alunos.

Considerar, portanto, o aluno e sua família de forma isolada não nos fornecerá a complexidade necessária ao entendimento do problema. Por outro lado, analisar somente a ampla estrutura social sem compreender as relações desenvolvidas no interior da escola não nos permite o entendimento de mecanismos tão sutis como os que fazem parte do cotidiano escolar.

Assim, percebe-se que é impossível ser neutro diante de uma situação que solicite respostas, porém é necessário levar em conta o tipo de referencial utilizado, pois determinadas posturas teóricas podem levar a um aprisionamento, de tal forma que as respostas venham antes que as perguntas.

De certa forma, foi isto que aconteceu com o Prisma em um primeiro momento, ao considerar que todas as respostas que levassem ao entendimento da queixa escolar seriam encontradas nos preconceitos.

Portanto, ao analisarmos o Projeto Prisma poderemos observar que, se bem surgiu como uma tentativa de fazer frente ao fracasso escolar, baseava-se em algumas concepções criticadas pelos autores aqui apresentados. É isto que iremos desenvolver no capítulo 2, onde especialmente explicitaremos como as formas avaliativas do Prisma partiam de pressupostos baseados em padrões de normalidade. Veremos, por exemplo, que o uso de entrevistas de anamnese, testes e provas pedagógicas de escrita e de matemática, não levavam em conta, de forma crítica, a

condição dos alunos de camadas populares em suas relações escolares, e não consideravam seus comportamentos, ou seja, as queixas apresentadas, como o efeito dos processos escolares.

O Prisma, em seu instrumental, deixou de lado o conhecimento das relações e ações produtoras da queixa escolar no interior da escola. Todavia, estes dados nos foram fornecidos só através da análise dos discursos de professores e pais que estavam baseados em preconceitos. O paradoxo consiste em perceber que, em muitas ocasiões, as psicopedagogas do Prisma também éramos levadas por preconceitos que não nos permitiam um olhar para além do superficial. Assim, nas profundezas dos discursos obtidos nas entrevistas de anamnese e no descortino do conhecimento de cada criança, uma situação mais complexa e nova era revelada. Estas crianças que estavam sendo atendidas com o objetivo de reverter o quadro de sua queixa nos mostravam seus recursos, para além do instrumental utilizado. Um conflito, então, criara-se e tentará ser resolvido através das posteriores entrevistas com pais e professores apresentadas no capítulo 3.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZANDO A QUEIXA ESCOLAR ATRAVÉS DA ANÁLISE DO PROJETO PRISMA E SUAS FORMAS DE INTERVENÇÃO

*O real não está nem na saída nem na chegada:
ele se dispõe pra gente é no meio da caminhada.*
Guimarães Rosa

2.1 Introdução

Neste capítulo, objetivamos a descrição e análise do Projeto Prisma. Trata-se de uma proposta que procura intervir nas questões relacionadas aos chamados “problemas de aprendizagem”, ao mesmo tempo em que tenta entender os motivos geradores desta situação. Ao longo do capítulo, conheceremos seus objetivos e formas de intervenção, destacando a análise dos instrumentos de avaliação de que se utiliza quando uma criança é encaminhada para a realização do trabalho psicopedagógico.

Foi criado para ser desenvolvido dentro um espaço específico denominado Espaço Gente Jovem – localizado dentro de uma instituição maior (Associação). Portanto, o projeto foi implantado em um cenário institucional complexo, o que faz necessária a explicitação de cada uma destas instituições. Desta forma, o leitor poderá localizar e entender a inter-relação orgânica entre ambos os espaços e, de que maneira, o Prisma se encaixava em este cenário institucional.

2.2. Localização do Projeto Prisma

O Projeto Prisma foi criado por duas psicopedagogas interessadas em trabalhar com crianças de baixa renda com queixa escolar. O atendimento proposto era realizado de forma grupal ou individual. As crianças estavam matriculadas em um Espaço Gente Jovem – EGJ – instalado dentro da Associação.

Com o propósito de poder compreender como o Projeto Prisma atendia estas crianças, faz-se necessário explicitar a relação do Prisma com espaços institucionais, quais sejam: a Associação e o Espaço Gente Jovem.

2.3 A Parceria entre a Associação e a Prefeitura da Cidade de São Paulo

A Associação é uma Instituição Filantrópica Internacional cuja missão é “oferecer oportunidades para o desenvolvimento e a promoção das pessoas sob os aspectos espiritual, mental, moral, físico e social” (Anexos 1 e 2).

Segundo consta na documentação fornecida pela Associação (anexo 3), a instituição visa o desenvolvimento social e de atividades culturais e educacionais sem fins lucrativos.

No Brasil, inicia suas atividades no século XIX, com unidades em vários estados brasileiros. Em 2002, a Associação paulistana comemorou 100 anos de existência.

Atualmente, na cidade de São Paulo, são ao todo doze unidades, desenvolvendo onze projetos sociais, como creches, Centro de Desenvolvimento Social – CDC e EGJ. Através da Divisão de Desenvolvimento Social, realizam-se várias atividades na área social, visando crianças e adolescentes de baixa renda.

Um convênio firmado entre a Associação e a Prefeitura da cidade de São Paulo efetivou a criação, em 1978, do Espaço Gente Jovem (Anexo 3). Esse convênio é renovado anualmente, garantindo o atendimento de 120 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e 11 meses. Ao longo dos anos, este espaço da Prefeitura

foi mudando sua denominação. Inicialmente chamou-se Orientação Sócio-Educativa ao Menor – OSEM, depois Centro da Juventude – CJ e atualmente Espaço Gente Jovem – EGJ.

A população que frequenta o EGJ, situado dentro das dependências da Associação, faz uso diário das suas instalações, de segunda a sexta-feira, nos períodos manhã e tarde.

Por último, cabe destacar que a equipe do Projeto Prisma não possui nenhum vínculo empregatício com a Associação, assim, o trabalho é considerado pela instituição como um serviço voluntário.

2.4 O que é um Espaço Gente Jovem – EGJ

O Espaço Gente Jovem – EGJ está localizado em um bairro de classe média-alta da zona oeste da cidade de São Paulo. Por encontrar-se próximo a vasta rede de transporte, atende uma população total de 120 crianças provinda, em sua maioria, de bairros periféricos próximos.

A matrícula ocorre anualmente através de uma entrevista realizada pela Assistente Social, coordenadora do EGJ. O objetivo desta entrevista é a realização de um levantamento do perfil socioeconômico dos interessados.

As famílias atendidas devem possuir renda mensal de até quatro salários mínimos. Existem, contudo, vários critérios de seleção (ver Anexo 4: Justificativa).

Diariamente, as crianças realizam uma série de atividades que incluem refeições, acompanhamento da lição de casa, recreação, esporte, educação ambiental, arte, atividades de informação e de orientação, assistência odontológica, aulas de inglês, espanhol e informática e, se necessário, atendimento psicológico, psicopedagógico e fonoaudiológico (ver Anexo 3 e 5: conteúdo e estratégia).

A ampla oferta de atendimento e acompanhamento visa o desenvolvimento global, o exercício da cidadania e autonomia, a convivência social e, sobretudo, a possibilidade de melhoria de sua qualidade de vida (ver Anexo 2 e 4: objetivos).

As famílias também são atendidas, participando de reuniões mensais, que objetivam a reflexão, discussão e participação na vida dos filhos, visando uma melhor integração familiar (ver Anexo 5: trabalho com a família).

Consideramos que, apesar dos objetivos de desenvolvimento e integração das crianças e suas famílias em relação à comunidade, isto nem sempre ocorre. O próprio local destinado ao EGJ dentro da Associação dificulta esta integração, já que se encontra nos fundos da instituição e, até de certa forma, isolado. Em muitos casos, os associados não conhecem o trabalho do EGJ e perguntam por estas crianças que utilizam os espaços da Associação, desconhecendo sua origem. Ao longo dos anos que estivemos nesta instituição, percebemos dois movimentos claros dos seus freqüentadores: o dos voluntários que se propunham a trabalhar de diversas formas, arrecadando roupas, dinheiro, cestas básicas etc. para o EGJ e, o do sócio comum que sente seu espaço “invadido” por crianças de outro nível socioeconômico. Desta forma, percebemos que existe uma tensão não resolvida entre os dois tipos de usuários da Associação: os sócios e os não-sócios.

2.4.1 Estrutura da equipe e projeto pedagógico

A equipe técnica do EGJ é composta por uma instrutora de atividade, duas recreadoras e uma coordenadora do projeto que trabalham diretamente com as crianças. O grupo de funcionários que dão suporte à equipe se compõe de uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma ajudante geral.

Mensalmente, ocorre a visita de uma técnica da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura, que acompanha o desenvolvimento das atividades e projetos desenvolvidos no EGJ, visando a reflexão, planejamento e avaliação pedagógica da equipe.

O projeto pedagógico baseia-se em Celestin Freinet. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento e a implementação de determinadas propostas de trabalho, condizentes com esta linha pedagógica.

A escolha das atividades diárias persegue este objetivo. Alguns recursos, como: roda da conversa e roda da avaliação, livro da vida, oficinas de trabalho em

serigrafia, *silkscreen*, eletricidade, reciclagem de papel etc. procuram ir ao encontro da filosofia Freinet, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de oficinas de trabalho. Isto é, a tarefa educacional passa para Freinet pelo trabalho, destacando, aqui, sobretudo, o trabalho em equipe.

Outro aspecto privilegiado é o desenvolvimento físico, através de atividades esportivas, tais como natação, vôlei, futebol, basquete e atletismo, complementado com expressão corporal, dança e teatro. A educação ambiental também ganha destaque no projeto pedagógico, incluindo a coleta seletiva do lixo, a horticultura, a reciclagem de papel e a jardinagem (ver Anexo 5).

Dessa forma, o calendário de atividades é muito abrangente, proporcionando um amplo desenvolvimento às crianças e adolescentes, atendendo aos seus mais variados interesses e necessidades (ver Anexo 6: organização e funcionamento).

Cabe destacar que os cursos de informática e línguas são oferecidos às crianças que realmente demonstrem interesse. Paralelamente, os atendimentos especializados ocorrem após a demanda dos pais, escola ou monitores e da realização de uma avaliação por meio da qual se verifica a real necessidade. O Projeto Prisma é um dos atendimentos especializados oferecidos à população do EGJ, sem que, contudo, haja nenhum tipo de contrato obrigatório entre ambas as partes. Todavia, nossa equipe se propôs a atender as crianças e suas famílias e a manter encontros com as monitoras do EGJ de forma a oferecer um trabalho de qualidade.

2.4.2 Dados de identificação das famílias e das crianças do EGJ

A população que frequenta o EGJ – analisada nesta dissertação – é composta por famílias de classes populares **com renda de até três salários mínimos**. Este perfil de renda é garantido através dos dados obtidos pela assistente social que coordena o EGJ, ao realizar uma entrevista com os candidatos a uma vaga.

Os motivos que levam os pais a colocarem seus filhos no EGJ são majoritariamente: a necessidade de deixá-los sob cuidados de alguém sem que precisem recorrer a parentes e vizinhos, a possibilidade de que façam as lições de casa com ajuda de monitores e, a oferta de atividades variadas, como recreação,

lazer, esportes, etc. Há uma grande valorização do EGJ por parte dos pais que matriculam seus filhos, em parte, pela dificuldade de acesso. Beatriz de Paula Souza (2002) confirma a pouca oferta de vagas nos EGJs: em 1999, a cidade de São Paulo atendia apenas 37.000 crianças e jovens.

Outro aspecto que aumenta sua procura é o diferencial das atividades oferecidas, cujo **maior atrativo é a área esportiva** e, em especial, o uso da piscina. Assim, conseguir uma vaga é visto como algo extremamente positivo, já que a fila de espera é grande.

Cabe destacar que o Projeto Prisma configura-se como um serviço oferecido a esta população de forma opcional, não estando atrelado às atividades do EGJ. Portanto, os pais matriculam seus filhos no EGJ pela sua proposta pedagógica, embora muitos pais saibam que também existe um grupo de profissionais que oferece atendimento psicopedagógico. Outros pais desconhecem o nosso trabalho e só ficam sabendo de sua existência no decorrer do ano letivo, seja através de conversas informais, ou das reuniões mensais organizadas pelo EGJ. Nesses encontros, muitas vezes, os pais solicitam um contato com a psicopedagogia com o intuito de que seus filhos participem do projeto. Eles alegam, invariavelmente, que a escola há tempos indicou a procura de um profissional especializado e que eles gostariam que o filho fosse atendido pelas psicopedagogas do EGJ.

2.4.3 Perfil da população do EGJ: os dados gerais e específicos da população analisada.

De forma geral, o perfil das crianças e adolescentes do EGJ pode ser definido em relação a sexo e escolaridade através da pesquisa realizada pela equipe do EGJ em 2002.

Os dados obtidos em 2002 analisaram o total de 120 matriculados no EGJ e obtiveram em relação ao sexo os seguintes dados: a maioria (55%) pertencia ao **sexo masculino**, em um total de 66 crianças e, ao sexo feminino, (45%), ou seja, 54 crianças. Já em relação à escolaridade, as crianças e adolescentes eram distribuídas da seguinte forma:

- 27 na 1ª. série
- 9 na 2ª. série
- 16 na 3ª. série
- 23 na 4ª. série
- 18 na 5ª. série
- 15 na 6ª. série
- 9 na 7ª. série
- 3 na 8ª. série

Analisando estes dados podemos concluir que a maioria (62,5%), ou seja, 75 crianças freqüentam as **séries iniciais do ensino fundamental** (1ª. a 4ª. série), enquanto que 37,5 %, ou seja, 45 adolescentes, está cursando as finais (5ª. a 8ª. série). Os números também nos revelam que a **procura maior ocorre na 1ª. série** (27 crianças), enquanto que de 5ª. a 8ª. série, as matrículas vão diminuindo até alcançarem o pequeno número de três adolescentes.

Especificamente, em relação às famílias destas crianças podemos dizer que **a maioria é composta por pais migrantes do nordeste**. As monitoras confirmam estes dados através das impressões obtidas no contato com estes pais, seja através de conversas onde reconhecem o sotaque, seja por meio de pequenos relatos informais sobre a vida anterior à chegada a São Paulo. Embora não tenha sido realizada uma pesquisa quantitativa com toda a população, em relação às crianças da nossa amostra – nove – podemos destacar que: 55,5% das famílias (cinco) eram de pais nordestinos, 33,3% (três) de pais paulistas e 11,1% (uma) de pais mineiros.

Esta caracterização se complementa aos dados sobre renda referidos anteriormente, delineando um tipo de população de camadas populares com condições de vida precárias e todo um histórico de luta por melhor qualidade de vida. Embora nosso objetivo não seja analisar sociologicamente esta população não poderíamos deixar de apontar para as dificuldades do migrante numa megalópole

como São Paulo. Estas dificuldades passam, geralmente, pelo abandono dos estudos, as dificuldades advindas pelo forçado afastamento da família de origem, a tentativa de adaptar-se a outra realidade cultural e a procura de trabalho.

Em relação à escolaridade dos pais, **muitos se definem – durante a entrevista com a assistente social – como semi-alfabetizados**, embora tampouco existam números em relação a este item. Contudo, a nossa amostra de 18 pais é composta por: cinco pais (27,7%) com escolaridade de 1ª. a 4ª. série, nove pais (50%) com escolaridade de 5ª. a 8ª série e quatro pais (22,2%) com colegial completo ou incompleto, **o que não confirma o relatado espontaneamente pelos pais**. Tentaremos mais adiante analisar esta disparidade entre os dados obtidos e a forma como os pais se apresentam.

2.5 Análise do “Projeto Prisma: o Desafio de um Novo Olhar”

2.5.1 Justificativa

O trabalho psicopedagógico se constituiu a partir da necessidade de atender a população do EGJ nas questões ligadas à aprendizagem e à escolaridade.

Esta demanda foi detectada, inicialmente, através dos dados obtidos na pesquisa informal realizada no EGJ, em 1997, com crianças e adolescentes dos períodos manhã e tarde, escolhidos aleatoriamente. Na amostra, os resultados apresentados – no item escolaridade– apontavam para um elevado número de crianças reprovadas (quatro) e atrasadas (treze), de um total de 24 crianças, onde apenas sete apresentavam adequação idade-série.

Idade	Sexo		Período		Escolaridade ²		
	M	F	M	T	Adequada	Reprovado	Atrasado
8	1	-	1	-	1	-	1
9 a 10	7	2	4	2	4	2	2
11 a 12	13	8	5	3	10	3	2
13 a 14	4	3	1	2	2	-	2
Totais	13	11	7	17	7	4	13

² Cabe destacar que REPROVADO significava que a pessoa tinha sido reprovada apenas uma vez, e ATRASADA, duas ou mais vezes.

Estes dados nos revelaram que 17 pessoas (70,8%) não estavam na série adequada devido a reprovações. Todavia, embora soubéssemos que estes dados eram de uma amostra de 1997 e, a pesquisa não era representativa da totalidade dos frequentadores do EGJ na atualidade, mostravam-nos uma situação preocupante.

Paralelamente, existia uma queixa verbalizada pelas monitoras do EGJ que percebiam dificuldades no dia-a-dia. **De forma geral, as crianças apresentavam defasagens em relação à leitura, relato oral de experiências, produção de texto e resolução de problemas matemáticos. Contudo, existiam algumas crianças que chamavam a atenção pela complexidade do quadro: estavam em processo de recuperação, afirmavam não gostar da escola e recusavam-se a realizar as lições de casa.**

Os pais das crianças, suas professoras e as monitoras do EGJ relatavam a necessidade de um trabalho que tratasse dessa demanda, por considerarem que as crianças não apresentavam progressos significativos na escola.

Diante disto, surge a necessidade de um trabalho que pudesse atender esta problemática focal, já que os objetivos do EGJ não contemplavam a promoção de ações diretas na reversão da queixa escolar. Assim, o projeto como um todo é pensado, tendo em vista que as crianças já frequentavam um espaço com uma proposta educacional ampla, como veremos mais adiante, e cujo principal objetivo é a recreação.

2.5.2 Trabalho com as crianças: o encaminhamento

Para atender a essa demanda de crianças, cujos pais, suas professoras e as monitoras do EGJ alegavam problemas escolares, foi feito o encaminhamento delas para um trabalho de investigação psicopedagógica. As crianças já se encontravam matriculadas no EGJ e aí já desenvolviam as atividades dos diversos projetos propostos pela instituição.

Mas é interessante frisar que essas crianças foram “encaminhadas”, ou seja, havia uma solicitação para que “os especialistas cuidassem do assunto”, indicação que partia não apenas da escola como do próprio EJC. Constatamos, desta forma,

que o encaminhamento, já delegava responsabilidades a outros profissionais que, muitas vezes, pertencem à área da saúde.

No campo educacional, a saúde estende sua ação normatizadora em dois sentidos complementares: outorga-se a competência para estabelecer o que é normal e o que não é, em termos de aprendizagem escolar; e afirma que, quando a aprendizagem não é normal, deve-se a uma doença, obviamente campo de atuação dos profissionais da saúde. (COLLARES e MOYSÉS, 1997, p. 151).

Colocando-nos nesse lugar social de quem poderia resolver os problemas escolares das crianças – já que também por nós eles foram percebidos como problemas de aprendizagem, de desajustamento ou de distúrbios da criança – aceitamos o atendimento. Tempos mais tarde, no contexto das análises críticas desses atendimentos em nossa pesquisa, começamos a questionar a necessidade real de um tipo de trabalho como o oferecido pelo Projeto Prisma. Assim, foram surgindo alguns questionamentos:

Se os alunos e seu rendimento escolar são produtos de determinadas ações do professor, haveria necessidade de um atendimento fora da escola? Que fazer diante de crianças que são consideradas por pais e professores como “problemáticas” ou “fracassadas”? Que atitude devemos tomar diante do quadro da queixa escolar, tendo em vista que ela é fruto de determinadas práticas produzidas no interior da escola? O Prisma não incentivaria a visão de doença do problema escolar? Com sua ação, não colaboraria à isenção da escola? Mas, por outro lado, o que fazer com crianças que apresentam dificuldades? Como lidar com situações que se encontram em um círculo vicioso: a criança não aprende porque o professor não ensina adequadamente e, o professor não ensina porque o aluno não aprende e, portanto, “não vale a pena ensiná-lo”? Não seria este projeto um colaborador na reversão da queixa? O que fazer quando o professor “desiste” de ensinar determinado aluno? O que fazer diante dos encaminhamentos às classes especiais ou “programas especiais”?

Estas questões demonstram a complexidade do quadro de queixa escolar. Diante desta situação já estabelecida e, independentemente dos motivos que a levaram a tal, existe a necessidade de resolver este problema. Constatamos, portanto,

que não existe uma única solução, porém estas perguntas passaram a acompanhar nossa reflexão ao longo de toda a nossa dissertação.

A investigação dos problemas de aprendizagem dessas crianças, havia se dado através de um estudo diagnóstico desses problemas e de suas causas. Para isso, baseávamo-nos nos discursos dos pais sobre as queixas escolares a partir das entrevistas por nós realizadas, das anamneses, entrevista com os professores e investigação das atividades de leitura, escrita e matemática, lúdicas e plásticas com as crianças. Foi esse material que veio a compor o *corpus* do nosso trabalho de pesquisa, com detalharemos posteriormente.

Dando prosseguimento a esse diagnóstico foram propostas várias ações na tentativa de solucionar os problemas apontados: o trabalho com a criança em grupo, o trabalho com suas famílias, o trabalho com as monitoras e o trabalho na escola que, na verdade, limitou-se a alguns contatos.

Como membro da equipe do Projeto Prisma, dispúnhamos de um intenso material já recolhido: as anamneses e avaliações das crianças coletadas em 2002, o registro das entrevistas com os pais e professores e as propostas desenvolvidas com um grupo de nove crianças ao longo do ano letivo.

A partir dos questionamentos trazidos pelos novos referenciais teóricos e metodológicos, passamos a analisar as nossas propostas de avaliação e intervenção frente à queixa escolar, realizadas durante um ano de 2002 junto ao grupo de nove crianças. O escopo da dissertação passou a ser a análise desse material recolhido, tendo por objetivo discutir criticamente as concepções e as práticas do próprio Projeto Prisma na condução do seu trabalho junto a essas crianças, procurando responder as seguintes questões:

Qual é a compreensão da queixa escolar obtida através das práticas de avaliação do Projeto Prisma? Como se conhecem as crianças e suas dificuldades específicas? Com que tipo de olhar o Projeto Prisma vê as crianças com dificuldades? Quais as concepções de queixa escolar, presentes nas perguntas realizadas na anamnese e na avaliação das crianças? Quais as causas da queixa escolar, apontadas pela avaliação?

Pretendemos, portanto, realizar uma análise sobre este material, tendo em vista seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Para tanto, partimos inicialmente da análise dos próprios instrumentais utilizados na escuta das queixas escolares das crianças que são encaminhadas pelo Projeto Prisma e das ações por ele desenvolvidas.

2.5.3 As formas de avaliação do Projeto Prisma dos problemas escolares

Neste subitem, relataremos do processo de avaliação praticado pelo Projeto Prisma que compreende:

1)-**Uma entrevista de anamnese inicial** com mãe e/ou pai ou responsável na qual se utiliza como modelo a ficha de avaliação psicopedagógica (ver Anexo 7).

2)-**Aproximadamente cinco sessões de avaliação** com a criança de forma grupal ou individual.

3)-**Entrevista devolutiva com os pais** ou responsável pela criança.

Após a entrevista de anamnese pautada na ficha de avaliação, é realizada uma avaliação psicopedagógica com cada criança, denominada mapeamento.

Nas sessões de avaliação, são realizadas diversas atividades com o objetivo de perceber vários comportamentos da criança, face às tarefas propostas.

Ao longo dos seus quatro anos de vida, o Projeto Prisma atendeu muitas crianças, tanto em grupo, quanto de forma individual. Sempre partiu de uma avaliação das mesmas com vistas a direcionar a intervenção de uma forma mais efetiva. **A avaliação visa detectar os “problemas” apresentados pela criança e sua família, centrando nelas as causas da queixa.**

Os objetivos da avaliação do Projeto Prisma são:

- diagnosticar as dificuldades pedagógicas das crianças atendidas, avaliando suas aquisições básicas em termos de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático;

- investigar qual o vínculo que a criança possui com a instituição escolar e com o conhecimento propriamente dito.

Os pressupostos nos quais o projeto se assenta ficam evidenciados na formulação de seus objetivos. **Estes partem da hipótese que a queixa escolar estaria centrada na criança e sua família, no seu desenvolvimento infantil, na sua vida familiar, nos aspectos emocionais e afetivos etc., conduzindo as respostas obtidas na avaliação, ao conjunto de explicações que corroboram as teorias baseadas em preconceitos.** O suposto descompromisso da família com a escola devido a ausência de pais em reuniões, a baixa auto-estima da criança associada à falta de interesse pela aprendizagem estão estreitamente relacionados à questão do preconceito social. Essas explicações estruturaram também as propostas de intervenção: acredita-se que a baixa auto-estima, o desprazer pela escola e pela aprendizagem, poderiam ser modificadas com técnicas psicopedagógicas, com oficinas e atividades culturais, alterando, assim, os comportamentos das crianças e resolvendo seus problemas na escola. Paralelamente, a família também seria afetada pelo uso de preconceitos o que demandaria uma ação com vistas à reversão deste quadro. A família, portanto, precisaria ser “fortalecida” e suas atitudes modificadas para que passassem a valorizar a escola através da sua participação em reuniões, acompanhassem as lições dos filhos.

Paralelamente, observamos que nos objetivos da avaliação do Prisma não existe uma proposta definida em relação ao conhecimento do que se passa no cotidiano escolar. Desta forma, não é fundamental para este projeto a presença do psicopedagogo em sala de aula e na instituição escolar com vistas ao entendimento das práticas ali desenvolvidas.

2.6 Quem são as Crianças da Amostra

2.6.1 Apresentação

Nesta dissertação serão analisadas algumas das crianças encaminhadas ao Prisma em 2002. Naquele ano, havia duas psicopedagogas trabalhando no projeto, porém farão parte de este estudo, somente as crianças por mim atendidas.

Elegemos inicialmente dez crianças encaminhadas para a psicopedagogia. Uma delas não foi incluída no projeto por considerar o motivo alegado pela mãe – letra pequena – desnecessário para um atendimento. Neste caso, a escola nunca tinha solicitado algum tipo de acompanhamento e considerava a criança – uma menina de 2ª. série – boa aluna. Após conversa com a mãe e com a criança decidimos de comum acordo que não haveria necessidade de que participasse do projeto. Portanto, o grupo foi constituído por nove crianças que foram atendidas por mim no ano 2002.

Deste total de crianças, seis faziam parte do grupo da manhã, uma era atendida individualmente também no período da manhã e, as outras duas crianças, à tarde de forma individual.

O grupo foi montado tendo em vista a faixa etária e a série freqüentada. Assim, de manhã ele era composto por alunos de 4ª. a 6ª. série de 10 a 12 anos: três meninos de 4ª. série, uma menina de 5ª. série e dois meninos de 6ª. série.

O atendimento individual foi realizado com um menino que freqüentava a 3ª. série. O motivo de não participar do grupo se deveu a sua idade, nove anos, muito menor que a do menino mais velho do grupo que tinha 12 anos e freqüentava a 6ª. série.

As crianças que freqüentavam o período da tarde eram duas: uma menina e um menino, alunos de 4ª. série. Os atendimentos de ambos foram realizados de forma individual por dois motivos: o número de crianças seria insuficiente para formar um grupo e, por outro lado, tratava-se de alunos com histórico escolar difícil: a menina tinha freqüentado a classe-projeto por três anos e, o menino, a sala especial também por três anos.

Devido a questões éticas colocaremos nomes fictícios nas crianças atendidas e nos nomes das escolas que freqüentaram.

As crianças atendidas eram:

PERÍODO DA MANHÃ

GRUPO

ALESSANDRO – 11 ANOS – 6ª. SÉRIE – ESCOLA PARQUE SOL (ESTADUAL)

ALBERTO – 10 ANOS – 4ª. SÉRIE – ESCOLA PROF. FREITAS (MUNICIPAL)

HENRIQUE – 12 ANOS – 6ª. SÉRIE – ESCOLA VILA NOVA (ESTADUAL)

FABRICIO – 10 ANOS – 4ª. SÉRIE – PROF. ARNALDO (ESTADUAL)

RENATO – 10 ANOS – 4ª. SÉRIE – PROF. ARNALDO (ESTADUAL)

ARIELA – 11 ANOS – 5ª. SÉRIE – PROF. SILVA (ESTADUAL)

INDIVIDUAL

DAVI – 9 ANOS – 3ª. SÉRIE – PROF. ARNALDO (ESTADUAL)

PERÍODO DA TARDE

INDIVIDUAL

JEFERSON – 12 ANOS – 4ª. SÉRIE – ESCOLA PROF. ARNALDO (ESTADUAL)

JENIFER – 11 ANOS – 4ª. SÉRIE – ESCOLA PROF. UBALDO (MUNICIPAL)

2.6.2 Os dados colhidos na avaliação das crianças

A entrevista inicial com os pais ou responsável é o primeiro passo na avaliação das crianças. É agendada no início do ano e só após esta conversa, atendemos a solicitação dos pais para que realizemos a avaliação com a criança, mediante autorização verbal.

Inicialmente, analisaremos o conteúdo da primeira entrevista com os pais ou responsável das crianças atendidas na área de psicopedagogia, em 2002. Os dados

colhidos através da entrevista seguem o roteiro de uma anamnese onde são obtidas informações sobre a vida da criança e da família.

O objetivo da anamnese para o Projeto Prisma é poder obter informações que levem a compreender a queixa e as causas da mesma, tanto em relação à descrição do que acontece no momento presente com a criança, quanto ao relato de um histórico de escolaridade que nos aponte as causas da queixa escolar. Para tanto, as perguntas formuladas com esse intuito dizem respeito à identificação da família (escolaridade, profissão, religião, lugar de origem, mudanças de moradia). A queixa é transcrita através de uma ficha de avaliação, tal como verbalizada pela mãe. Constam também outros itens sobre o histórico escolar da criança, realizados a partir de perguntas sobre as escolas que frequentou, o primeiro contato com a escola, as dificuldades da criança para ingressar na escola, as dificuldades escolares de outros familiares e as causas das dificuldades escolares apresentadas.

Ao mesmo tempo, visa poder conhecer o espaço familiar da criança e as relações que ali se constituem. Portanto, parte-se do pressuposto que a família poderá oferecer dados que irão montando uma hipótese sobre a dificuldade apresentada pela criança e que sua vida escolar está relacionada às dificuldades da família.

Paralelamente, considera que esses dados podem ser obtidos através de perguntas sobre a formação do núcleo familiar, as dificuldades na gravidez ou parto e a situação do bebê ao nascer. Inclui dados sobre o desenvolvimento infantil e as primeiras aprendizagens (idade em que sorriu, engatinhou, andou, falou, controle de esfíncteres), dados sobre a participação dos pais nas aprendizagens da criança (andar, falar e a controlar esfíncteres), alimentação, doenças e cuidados com a criança.

Quanto ao desenvolvimento intelectual, as perguntas abordaram aspectos relacionados: ao brincar, tarefas domésticas, alimentação, higiene e cuidados pessoais, compras; à escola, para ir até lá, para fazer as lições; à linguagem da criança (clareza na expressão de idéias, ouvir comandos, relatar experiências e fazer perguntas).

Quanto à rotina familiar, pergunta sobre o dia-a-dia da criança, os finais de semana, o que sabe fazer, e quando lhe surpreende. Em relação à sexualidade

pergunta-se sobre o contato do filho com o corpo (no banho, ao ficar nu, exploração do corpo e afetividade), sobre o contato físico com outras pessoas e se perguntou sobre a origem e o nascimento dos bebês.

Por último em relação à escolaridade, as perguntas se referem ao gosto pela escola, ao relacionamento com a escola, colegas e professores, o lidar com as regras escolares, sua reação ao errar as tarefas (negando, pedindo ajuda, desistindo ou ficando agressivo) e sua reação diante de algo novo (comida, amigo, lugar, etc.).

2.7 A Anamnese

O convite para comparecimento dos pais à entrevista de anamnese era feita ao casal. Contudo, mesmo nas famílias em que ambos os pais moravam com a criança, compareceram só as mães e, a avó responsável por uma das crianças. Esta entrevista demora por volta de duas horas e é pré-agendada de forma a respeitar o horário de trabalho das mães. A conversa sempre ocorreu sem problemas e, à medida que os pais vão relatando informações sobre o filho, vamos escrevendo e preenchendo a ficha (Anexo 7). A partir da entrevista, podemos ouvir a família através da queixa apresentada em relação ao filho, como mostraremos mais adiante. Desta forma, existem perguntas a serem realizadas, mas que serviriam apenas como roteiro. Assim, a estratégia da entrevista seria trabalhar com a dupla inserção – entrevista e anamnese – proposta por Bleger.

Uma parte do tempo de uma consulta deve ser empregada como entrevista e outra para completar a indagação ou os dados necessários para a anamnese, porém não existem razões para que esta se desvirtue em um “interrogatório”. (BLEGER, 1980, p. 12).

Contudo, consideramos que a forma como é realizada a entrevista, através do preenchimento de uma ficha, inibe o entrevistado, desvirtuando a proposta inicial de não se tornar um “interrogatório”.

Em relação às perguntas propostas consideramos que, nem sempre nos propiciaram, um questionamento da queixa apresentada pelos pais. Acreditamos que

o mesmo ocorreu com eles, já que, nas nossas análises posteriores, observamos que a família dificilmente criticava a queixa da escola. Isto se deve, em parte, ao desconhecimento prévio que possuíamos do cotidiano escolar de cada criança e da queixa da escola e, principalmente, da nossa crença que afirmava não ser estritamente necessária a imersão nesta realidade para o entendimento da problemática escolar. **Desta forma, aquilo que se apresentava como causa da queixa permanecia desconhecido. Paralelamente, não havia um pergunta que propiciasse o desdobramento da queixa em: queixa da escola via professora, posicionamento dos pais frente a ela, e queixa da família.**

Somente, nos encontros posteriores realizados é que os pais apresentavam suas dúvidas, abrindo a possibilidade de discussão. Seria a entrevista (im) possibilitadora desta abertura?

Os dados familiares não servem para justificar o que acontece com a criança, mas sim para entender melhor esse campo de relações no qual foi sendo produzida a queixa, com o **intuito de movimentá-lo**. (MACHADO, 1997, p. 88-89).

As nossas análises revelaram que este tipo de entrevista parecia reafirmar uma atitude de culpabilização da família. O paradoxo consistia em perceber que aquilo que pretendíamos erradicar era reafirmado através dos recursos utilizados por nós para o entendimento da queixa.

Assim segundo Bleger: “A regra básica já não consiste em obter dados completos da vida total da pessoa, mas em obter dados de seu comportamento total no decorrer da entrevista”. (1980, p. 13).

Percebemos, então, que os dados obtidos eram importantes, mas o que se revelava na entrevista era um comportamento apresentado pela família, semelhante ao observado diante da queixa dos professores. Isto é, a concordância com a tese apresentada pela escola de que seu filho tinha problemas e, a omissão do posicionamento da família diante deste discurso. A escola parecia ter a resposta sobre o que acontecia com o filho e desconsiderava outras opiniões. Talvez os pais se sentissem impossibilitados de questionar devido a sua formação escolar, já que

muitos deles haviam apresentado dificuldades em sua trajetória escolar. Assim, seus conhecimentos eram “poucos” diante dos do professor. O mesmo processo de concordância acontecia conosco, somado ao agravante de sermos “especialistas”.

Paralelamente, havíamos observado atitude semelhante por parte dos pais durante a entrevista realizada com a assistente social. Como já foi dito, eles se apresentavam como semi-alfabetizados. Esta informação veiculada por eles não foi confirmada na nossa amostra de pais. Assim, eles se posicionavam como possuindo conhecimentos inferiores aos que realmente tinham. **Parecia ser, portanto, que os profissionais, sejam professores, assistentes sociais ou psicopedagogos inibiam um posicionamento divergente por parte dos pais, despontencializando seus recursos.**

“Neste processo que se produz na entrevista, o entrevistador observa como e através de que o entrevistado condiciona, sem sabê-lo, efeitos dos quais ele mesmo se queixa ou é vítima”. (BLEGER, 1980, p. 22).

Diante disto, nos perguntávamos se este comportamento de aquiescência inicial da família em relação ao “discurso oficial” não poderia ser *movimentado* através de uma outra forma de realizar a entrevista.

Ao realizarmos uma análise crítica das perguntas realizadas na entrevista e ao observamos o seu conteúdo, percebemos que se tratava de questões que partiam de uma visão normativa de família e de uma escala evolutiva no desenvolvimento infantil de padrões pré-estabelecidos. Ou seja, colocamos a família diante de perguntas que a induziam a responder sobre prováveis “anomalias” na estrutura familiar e nos processos evolutivos das crianças (com que idade andou, falou, etc.). A conclusão sobre a existência de problemas e a atribuição desses problemas às causas das dificuldades escolares era uma dedução decorrente das próprias perguntas; somado a isto, a constatação de preconceitos sobre a família pobre e desestruturada já presentes no imaginário social. (MELLO, 1992). Em outras palavras, o tipo de perguntas estava relacionado ao pressuposto da existência de um padrão de desenvolvimento normal e universal. Neste caso, o tipo de resposta esperada apontava, novamente, para o padrão de normalidade, isto é, para a tentativa de encontrar dados que fugissem ao padrão.

Começamos a considerar o posicionamento dos pais como efeito deste conjunto de interferências da entrevista, face ao posicionamento crítico, posterior, dos pais nas reuniões.

Toda esta análise da anamnese como objeto de investigação da queixa nos revelou a opção teórica do Prisma. O projeto partia da entrevista inicial por considerar que as causas do problema estariam centradas na criança e sua família. O problema havia sido apontado por Patto e colaboradores (1984 e 1990) e, veio revelar as visões reducionistas e preconceituosas presentes nas teorias psicológicas que culpabilizavam as famílias pobres e suas condições de vida, como as causas para os problemas escolares das crianças. Estes estudos mostraram que essas mesmas visões estavam subjacentes na elaboração de perguntas das anamneses, baseadas em padrões de normalidade, identificação de patologias, distúrbios de desenvolvimento etc. Ou seja, defendiam os aspectos biológicos, psicológicos e familiares como causa do fracasso. Portanto, a anamnese também nos revela uma opção teórica clara e não simplesmente a escolha de um recurso de análise da queixa.

Paralelamente, foi justamente por se desconsiderar os aspectos inerentes à escola na discussão da queixa que se procurou a intervenção de especialistas.

Por outro lado, o fato de se tratar de crianças com queixa escolar – pertencentes às classes populares – direcionava nossa ação de forma específica, já que partíamos do pressuposto de que estávamos diante de crianças diferentes das de outras classes sociais.

O que fazer diante deste quadro? Como conhecer estas crianças e, ao mesmo tempo, intervir na queixa?

Constatamos que nossa proposta de ação recebeu influência teórica das análises que consideravam que a educação destas crianças era diferente da veiculada pela escola e, por isto, elas apresentariam problemas. Partíamos das teorias que já haviam sido objeto de críticas e superação conceitual: estamos nos referindo à análise realizada por Patto sobre a chamada Teoria da Carência Cultural e a Educação Compensatória (1987). Esta teoria acreditava que as crianças de classes populares teriam uma cultura inferior e que, portanto, precisariam de “estimulação

cultural”. A escola poderia garantir esta “estimulação”, de forma a “compensar” esta “deficiência” ou outras instituições de apoio, tais como: creches, pré-escolas, programas destinados à compensação de carências, etc.

Assim, se bem inicialmente acreditava-se que o problema estava na criança e “suas deficiências”, sejam elas psicológicas, biológicas, culturais, etc., posteriormente a discussão ampliou-se com as contribuições das teorias reprodutivistas (1980) e sua crítica à escola como instituição reprodutora das diferenças sociais. Para estes estudos, o fracasso dos alunos de classes populares encontraria, na socialização exigida pela escola, sua causa, já que a escola representaria as classes dominantes. Consideramos que, uma leitura parcial destas propostas, pode levar a uma sensação de impotência por parte do professor, ao considerar que a resolução do problema “não está em suas mãos” e só seria resolvido com mudanças estruturais. Percebemos que a escola ainda sofre a influência deste posicionamento e que os encaminhamentos a especialistas poderiam ser fruto da mesma.

Em outras palavras, a atitude tomada pelo professor ao “encaminhar” o seu aluno com problemas, especialmente àquele pertencente às camadas populares, demonstra a *vigência* destes posicionamentos. O pressuposto é o de que nada pode fazer, seja porque o problema é estrutural e necessita de ações do poder público, seja porque é um problema individual da criança e sua família. Do outro lado, o Projeto Prisma, ao aceitar estes encaminhamentos e desconsiderar a importância das práticas do professor na produção da queixa, também reforça a idéia que a escola pouco pode fazer por seus alunos. Desta forma, o importante passa a ser a avaliação das crianças, como forma de detectar o que “pode ser feito” e a posterior intervenção com o aluno e sua família.

2.7.1. O que os dados da anamnese nos revelaram

A nossa proposta não é realizar um resumo dos dados da cada criança, obtidos através da anamnese, porém consiste em descrever e discutir o que foi possível obter através de cada item da anamnese. Em outras palavras, o nosso alvo é analisar o que os dados nos revelaram ou deixaram de fazê-lo, tendo em vista o entendimento da

queixa. Esta forma de análise vai ao encontro de nosso objetivo que seria a compreensão das formas de avaliação utilizadas pelo Projeto Prisma e sua contribuição para a elucidação ou não da queixa escolar. Para tanto, os itens analisados serão: dados sobre os pais e a criança; queixa; histórico escolar; escolaridade; causas das dificuldades; formação do núcleo familiar; desenvolvimento do bebê e primeiras aprendizagens; desenvolvimento intelectual e socioafetivo da criança.

2.7.2 Dados sobre os pais das crianças

Este item permite obter os dados de identificação da criança. Isto é, nome completo, idade, sexo, escolaridade, religião, origem e composição de todos os membros da família. O objetivo no levantamento desses dados era o de que esses elementos seriam de importância fundamental para o entendimento da configuração da família, da sua situação socioeconômica e da escola freqüentada pela criança.

Através destas informações, obtivemos dados que nos revelaram um certo conhecimento da situação familiar. Ao se definir quem morava exatamente com a criança, soubemos de pais que já estavam separados, como os pais do Davi ou da Ariela; de irmãos que moravam em casas diferentes, como no caso do Alberto. Nesta família, a irmã mais velha morava com o pai enquanto os outros filhos moravam com a mãe. O pai tinha levado a filha de casa por considerar, a mãe, uma influência negativa. Desta forma, a mãe relata situações de humilhação e difamação por parte do pai de Alberto. Outras situações reveladas foram casos de irmãos com sobrenomes diferentes que, tinham, portanto, pais diferentes, como os irmãos do Jefferson e do Alberto. **Pudemos, portanto, observar os variados arranjos familiares e a tentativa de manter a família nuclear unida.**

Outra situação esclarecida por estes dados dizia respeito à situação laboral dos pais: havia pais desempregados, como os de Davi, o pai da Ariela e a mãe do Fabrício, assim como o conhecimento do trabalho noturno da mãe do Renato que nos alertava sobre a impossibilidade de marcar entrevistas com ela na parte da manhã. **O conhecimento da realidade econômica da família mostrava-nos as dificuldades pela quais passava.** Algumas situações de penúria impediam a criança, até mesmo,

de frequentar o EGJ, devido à falta de dinheiro para a condução e, conferiam uma crescente valorização do EGJ, também pela possibilidade de obter uma boa alimentação, o que, nem sempre, podia ser garantido em casa.

Em relação aos dados escolares, ficávamos sabendo a escola, série e, em alguns casos, o nome da professora, o que facilitava nossos contatos posteriores com a escola.

2.7.3 Queixa

O objetivo primordial era o entendimento da queixa escolar da criança através da visão de seus pais, ou seja, os motivos do encaminhamento. **Todavia, o relato da queixa nos revelou, principalmente, o motivo declarado pela escola para a procura de atendimento psicopedagógico e, não a opinião dos pais.**

Eram comuns as rotulações e estereótipos do tipo: “não faz nada”, “não lê nada, não escreve”, “dá trabalho desde a 1ª. série”, “é fraco”, “não presta atenção”, “é devagar”, “não obedece”, “só quer brincar”, “é agressivo”, “não é inteligente” etc. Como já discutido, o estereótipo impede a reflexão sobre o que de fato acontece com a criança e como esta situação foi produzida.

Patto (1990) apresenta definições colhidas junto a professores muito semelhantes a estas, tais como: “é preguiçosa”, “é desinteressada”, “é fraquinha”, etc. Demonstra, em sua análise, a ineficácia destas explicações, sua postura simplista, a generalização com que é tratada a questão da queixa, de forma que pouco esclarecem sobre o que se passa com a criança na escola.

Consideramos, portanto, que estas explicações mascaram a verdadeira causa da queixa, ao não incluírem as práticas do professor que produziram esta situação. A queixa escolar é vista, assim, como um problema da criança, diante do qual, pouco ou nada pode ser feito, esquecendo-se, desta maneira, que todo ser humano tem capacidade e direito de aprender.

A superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar: ao invés de justificá-lo pelas carências (o que ela não sabe, as habilidades que ela não tem, sua condição de carência global,

enfim), assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito de acesso aos bens culturais. (COLLARES e MOYSÉS, 1997, p. 239).

Paralelamente, constatamos que o uso de “frases feitas” pela família confirmava uma aderência, pelo menos inicial, ao discurso da escola. Ficamos com a sensação de que era mais a opinião da professora do que da própria mãe que parecia apenas repetir palavras ditas em relação ao filho, por apresentarem-se como explicações convincentes que não deviam ser questionadas. Patto (1990) discute este posicionamento de alguns professores que recorrem, até mesmo, a “laudos médicos” com o objetivo de encontrar argumentações científicas de difícil questionamento por parte dos pais que assumem, assim, toda a responsabilidade pelo fracasso do filho.

Collares (1990) também confirma esta tendência e nos adverte sobre os riscos de analisar o fracasso escolar como um problema de saúde, desreponsabilizando a escola. “A medicalização do fracasso escolar passa então a exercer um papel fortemente tranqüilizador para a escola e para o sistema”. (COLLARES, 1990, p. 27).

Pela semelhança do discurso da escola na fala da mãe, **estes relatos pouco nos desvelaram sobre a subjetividade de cada criança e os motivos da queixa.** Ao mesmo tempo, colocavam em dúvida a capacidade do filho para aprender, mas nunca a da professora ou da escola de ensinar. Penso que teria sido mais proveitoso um tipo de pergunta que discriminasse a opinião da família e da escola, abrindo a possibilidade de discordâncias, críticas e dúvidas, de forma a ter acesso a outras informações. A pergunta: Qual a queixa em relação à criança? fomentava a repetição de uma opinião que se apresentava como única e totalmente verdadeira, e que levava a uma aceitação incondicional da queixa trazida pela escola. Desta maneira, a mãe se apresentava apenas como reflexo do discurso da escola, recolhendo para si suas opiniões e questionamentos. Os motivos desta aderência da família são também discutidos por Lahire (1997) que nos apresenta um outro aspecto a ser analisado e que diz respeito à semelhança entre a situação do filho e a deles próprios em relação ao insucesso na escolaridade, o que revelaria uma situação repetida e transmitida de pais para filhos.

Por conseguinte, a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam da experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares. Os adultos da família, às vezes, vivem numa relação humilde com a cultura escolar e com as instituições legítimas e podem transmitir à criança seu próprio sentimento de indignidade cultural ou incompetência. (LAHIRE, 1997, p. 172).

Por outro lado, os adjetivos usados pelos pais e professores seriam uma tentativa de descrição da criança, mas que passavam a ser usados como explicações da problemática. Este processo é explicitado por Camillo (1989) que nos alerta sobre situações onde a descrição do problema passa a ser a sua causa. No caso das nossas crianças, por exemplo, o fato de ela ser “preguiçosa” ou “desinteressada” pela escola – caracterizações que descrevem atitudes ou comportamentos – passaria a ser a causa da queixa, o que leva o problema a fechar-se nele próprio, desvirtuando seu dimensionamento e, desconsiderando a multiplicidade de variáveis envolvidas.

2.7.4 Histórico escolar

Este item foi extremamente importante e nos revelou, em alguns casos, dados fundamentais que ajudaram a compor a queixa escolar. O alvo era obter informações sobre o passado escolar da criança, tentando descobrir situações ou entraves que explicassem a atual queixa.

Um aspecto, sem dúvida, importante foi **a mudança constante de escola**. Um dos motivos apresentados foi mudança de moradia, como no caso de Renato que mudou do nordeste para São Paulo ou de Henrique que precisou mudar de casa por problemas financeiros, mas também pelos constantes choros para ir à escola.

Outra questão apontada pela maioria dos pais foi **as dificuldades dos filhos na 1ª série**. Cabe se perguntar se essas “dificuldades” realmente existiram ou foram processos normais de aprendizagem, fruto de erros construtivos ou de questões relacionadas à diferença entre a língua escrita e falada. Devido ao fato de professores considerarem que estas crianças apresentavam dificuldades foram tomadas medidas

drásticas, como o encaminhamento para classe-projeto da Jenifer e, de Jefferson para a classe especial, sem motivos concretos. **Esta situação vivida por estas duas crianças trouxe graves conseqüências na vida de ambos que passaram a ser vistos pela família com apreensão.** No caso do Jefferson, sua mãe começou a achar que era “louco”, já que tinha comportamentos estranhos “como abaixar as calças das crianças”. A avó da Jenifer achou que sua neta tinha algum problema sério de saúde. Ela relembra a anemia de Jenifer, os problemas de saúde mental de sua filha, mãe de Jenifer, a morte de ambos os pais da neta. Vemos como a própria avó da Jenifer se apropriava de um discurso médico para explicar os problemas da neta.

Moysés e Collares (1997) discutem essa tendência a relacionar problemas, como o de desnutrição, com baixo desempenho escolar. No caso de Jenifer se tratava de uma anemia crônica, situação que não difere substancialmente da desnutrição, sobretudo, em relação aos preconceitos que cercam essas doenças. A relação que se estabelece entre a desnutrição e o problema escolar é o mito que a doença tenha causado danos neurológicos que, por sua vez, provocariam baixo desempenho escolar. As autoras são firmes ao explicitar que não existem estudos que comprovem esta relação, e os danos que a desnutrição provoca dizem respeito a alterações de crescimento e não a lesões do cérebro, como comumente se veicula. Portanto, o fato de Jenifer ter sido encaminhada para a classe-projeto levou a avó a relacionar problemas nutricionais com baixo desempenho escolar, engano que não foi desfeito pela escola. Na época, inclusive, houve encaminhamento a um psicólogo cujo laudo comprovava as “deficiências mentais” de Jenifer. Esta situação foi lembrada pela sua avó que relatou que o psicólogo disse que a neta “não era normal”. Fica claro, portanto, a seriedade e responsabilidade de um profissional que emite um laudo que pode influenciar fortemente no insucesso de uma criança. Machado (1997) nos alerta sobre isto, ao se referir a laudos que “[...] selam destinos de vida [...]” (MACHADO, 1997, p. 74).

Outra situação trazida pelos pais foi o medo da escola e choros freqüentes, como a situação vivida por Henrique que precisava passar por um cemitério para ir à escola e quando voltava, no final da tarde, estava muito escuro. Outra criança que chorava muito para ir à escola e inclusive o fazia na sala de aula era o Alessandro que, segundo sua mãe, permaneceu assim até a 4^a. série.

Todas estas situações que compunham o histórico escolar apontaram para situações que influenciaram fortemente na produção do problema escolar e que remetiam para fatores que diziam respeito à relação da criança com a escola. Em outras palavras, todas estas circunstâncias vivenciadas pelas crianças, compunham o fracasso, enriquecendo uma história que passava a ter agora peculiaridades. Os pais traziam um discurso para além da rotulação e do estereótipo, um relato que precisava ser ouvido, entendido e considerado como mais um fator interveniente da queixa do filho.

A narrativa do histórico do filho propiciou a lembrança das dificuldades escolares da criança e da atitude das professoras diante disto, ou seja, as queixas, os encaminhamentos, as transferências às classes especiais, atitudes estas que marcaram a história escolar da criança.

2.7.5 Escolaridade

Neste item são realizadas várias perguntas que incluem: o relacionamento com colegas e professores, o lidar da criança com as regras da escola, a relação da criança com a escola e sua reação ao errar as atividades. O objetivo é poder se aproximar do universo escolar do aluno, através da fala da família, complementando as informações anteriores.

Não houve também neste item uma resposta unânime. Algumas mães relataram que o filho gostava de ir à escola, outras apontaram variações de humor ou divisões do tipo, “gosta de ir à escola, mas não gosta do professor”, outras foram taxativas e disseram que seus filhos realmente não gostam de ir à escola. **Portanto, percebemos que o fato de gostar ou não – à medida que não se aprofundou no que consistia esse gostar – não colaborou para o seu entendimento. Ficamos sem saber que outros aspectos envolvidos na escolaridade dessas crianças estavam envolvidos na produção de suas dificuldades escolares.** Estas dificuldades não comprometeriam, necessariamente, o gosto pela escola, já que, este poderia estar atrelado a diversos motivos. Estaria esse não gostar ligado às faltas constantes da professora, ao não entendimento da matéria dada, ao freqüente apontamento de erros da criança por parte da professora?

Com respeito aos relacionamentos, o destaque foram os colegas considerados amigos e, em alguns casos, as brigas e disputas entre eles. Ou seja, os próprios pais apontavam para a importância do relacionamento das crianças na escola, como fator a ser mencionado na escolarização dos filhos e seus resultados.

Em relação ao cumprimento e aceitação de regras escolares, quatro crianças (Renato, Alberto, Davi, Jeferson) **apresentavam problemas com as normas disciplinares** e os pais tinham sido chamados várias vezes por problemas de comportamento. Cabe destacar que das cinco crianças restantes, apesar de não ter sido relatado pelos pais, segundo os professores, as mesmas apresentaram problemas de comportamento: uma ia até o portão da escola, mas não entrava (Ariela) e, por esse motivo, teve muitas faltas, outra criança brigou com os colegas fortemente (Alessandro) e seus pais foram chamados, uma outra (Jenifer) cantava em sala de aula e fingia não ouvir a professora, outro fazia barulho na classe (Henrique) o que irritava professores e a última (Fabrício) não falava nunca com a professora ao ponto dela resolver um dia subir na mesa e falar: “Você está me vendo? Então, fala comigo!”

Cabe destacar que estes dados foram obtidos, posteriormente, em entrevistas com professores, o que nos leva mais uma vez a questionar a real validade da anamnese. O que se pretende evidenciar com esta diversidade de opiniões entre pais e professores é a importância de conhecer, para além do depoimento da família sobre o que acontece na escola, o próprio cotidiano escolar e o que ali se passa, seja por meio de entrevistas com professores, seja através de observações *in loco*.

2.7.6 Causas das dificuldades

Pretendíamos, aqui, conhecer a opinião da família sobre os motivos que levariam à queixa do filho, mas, principalmente, construir nossa própria hipótese sobre o fracasso.

Nossa primeira pergunta dizia respeito à semelhança entre as dificuldades do filho e a situação escolar de algum familiar. Constatamos que a inclusão desta questão aponta para a questão de hereditariedade e da genética como causas da queixa escolar, ou seja, para o preconceito que diz que o fracasso escolar estaria

relacionado a determinadas características biológicas do aluno, diante das quais, o professor nada pode fazer.

Este aspecto foi amplamente discutido por Moysés e Collares (1993) que nos alertam para a *biologização* da queixa escolar. Segundo as autoras o que ocorre, mais uma vez, é a tentativa de *naturalizar* as questões relativas à nossa sociedade e à forma como a educação é conduzida em nosso país, apontando o aluno como o culpado pelo fracasso escolar.

A escola – entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto – apresenta-se como **vítima de uma clientela inadequada**. Este processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de **biologização**, é bastante conhecido da história da Humanidade. (MOYSÉS E COLLARES, 1993, p. 13).

Analisando as respostas dadas a esta pergunta (A história de escolaridade de seu filho lembra alguém da sua família?), confere-se que para quatro famílias a resposta foi SIM, enquanto, para cinco, a resposta foi NÃO. Consideramos, portanto que, embora a resposta afirmativa não tenha sido majoritária, o simples fato de se perguntar se existe esta semelhança, poderia induzir o interlocutor. **Acreditamos, assim, que as respostas deveriam ser levadas em conta, apenas, se a relação – dificuldade do filho-família – fosse estabelecida espontaneamente pelos pais.**

Complementarmente, a pergunta sobre as causas das dificuldades (Por que você acha que seu filho apresenta dificuldades?) apresenta três tipos de resposta: as relacionadas à INSTITUIÇÃO (escola, professor, número de alunos, etc.), à FAMÍLIA (relacionamentos, estrutura familiar, histórico de fracasso, questões emocionais) e as CENTRADAS NA CRIANÇA (aspectos cognitivos, orgânicos, atitudinais, como desinteresse, desconcentração, “preguiça”, lentidão, etc.).

O tipo de resposta “CENTRADAS NA CRIANÇA” aparece em seis respostas – 66% –; em dois casos – (22%) – a resposta “FAMÍLIA” e, em um caso – 11% –, “INSTITUIÇÃO”.

Percebe-se, assim, que as respostas FAMÍLIA e CENTRADAS NA CRIANÇA somadas formam 88%, o que confirma nossa argumentação anterior que

considerava que a escola ficava de fora das críticas e que a família e/ou a criança, de uma forma ou de outra, acabava assumindo as “culpas” pelo fracasso, sendo, ela própria, a causa do fracasso.

Moysés e Collares (1990) comprovam nossa posição, afirmando que os argumentos que procuram o entendimento da queixa escolar deveriam incluir a instituição escolar, fazendo uma crítica àqueles que a isentam.

Instituição e sistema que são preservados de críticas, isentos de responsabilidades, ao se centrar na criança, na família e/ou no professor a busca de causas e, supostamente, de soluções. (MOYSÉS, 1990, p. 30).

2.7.7 Formação do núcleo familiar

As histórias da formação das famílias da nossa amostra, em especial das famílias migrantes, contam muito sobre as próprias dificuldades de algumas delas em se adaptar a São Paulo. Muitas relatam, com emoção e saudade, à vinda a São Paulo. Outras, as dificuldades ao longo do casamento e a vida em comum.

Silvia Leser de Mello (1992) confirma as dificuldades vividas por famílias de migrantes, a perda de contato com as famílias – pela dificuldade financeira que os impede de voltar – e a tentativa de resgate da cultura de origem.

A mãe de Jeferson conta sua vida no norte, perto dos igarapés e a história de amor deixada para trás.

Os pais de Renato relatam as separações entre o casal, quando o pai veio para São Paulo ver se arrumava emprego e a saudade da esposa era tão grande como “a cama grande e vazia”.

A mãe do Alessandro lembra a vida na roça de mandioca e feijão, sua vinda à casa da tia em São Paulo com apenas 16 anos.

A avó de Jenifer recorda sua infância no nordeste, onde fazia bonecas de palha de milho, de argila e brincava com “hominhos” feitos de osso de boi. Acredito que a lembrança do relato tenha sido tão forte que fez a avó de Jenifer me presentear

com uma boneca feita por ela de argila que tinha movimento em pernas e braços e um lindo vestido de seda. Eu também fiquei encantada e emocionada com seu presente.

A mãe do Henrique conta com orgulho que “se virava” tão bem em São Paulo que até conseguiu tirar todos os documentos. Contudo, lembra com saudades dos bailes do nordeste e da moça “namoradeira” que ficou para trás.

A adolescência é o aspecto mais lembrado pela mãe do Alberto, pelas dificuldades pelas quais passou, já que com 16 anos ficou grávida da primeira filha.

A lembrança da sua orfandade e da sua vida em internato foi descrita como muito difícil pela mãe de Fabrício. Passou por muitas faltas, por isso ela diz: “não quero que sofra (Fabrício) o que eu sofri”.

Os problemas com o uso de drogas do pai do Davi são lembrados, pela mãe, com medo e apreensão. Segundo ela, seu esposo fez uso de diversos entorpecentes durante toda a gravidez do filho e nas duas seguintes gravidezes, o que provocou muitas brigas entre o casal e a atual separação.

Por último, a mãe de Ariela lembra das dificuldades com álcool do ex-marido e os problemas psiquiátricos enfrentados por ele, até a separação do casal.

Há alguns pontos em comum entre as histórias. Em geral se conheceram e namoraram rapidamente e por pouco tempo – entre seis meses e um ano.

Na análise dos dados, observamos **que do total de nove crianças, três possuíam família nuclear constituída ou preservada.** As respostas obtidas evidenciam o que muitos estudos vêm apontando: o núcleo familiar já não é, na maioria dos casos, aquele composto pelo pai consangüíneo da criança. Estes dados poderiam indicar numa visão normativa de família, uma desestruturação familiar. Porém, ao analisarmos as respostas de uma outra perspectiva, vimos os muitos problemas que justificam a separação dos pais e a reorganização em novos núcleos familiares.

Algumas separações ocorreram como no caso de Ariela, Fabrício e Alberto e Davi. Em duas famílias aconteceu o falecimento dos pais, como para Jenifer e, só do pai, como Jeferson. **Contudo, apesar das muitas dificuldades vividas ao longo dos anos, observamos a tentativa de se constituir como uma família nuclear, mesmo no caso das separações e novas uniões**, como para Alberto e Jeferson. Este esforço para manter a família fez com que algumas mães insistissem, por algum tempo, em ficar com seus parceiros “em prol da união da família” – às vezes a qualquer custo – tem relação com o modelo familiar valorizado pela nossa sociedade. O que fica claro através de estes dados é a tentativa por manter o casamento, às vezes se submetendo à situações de uso de drogas (Davi), álcool (Ariela), espancamento (Jeferson) e humilhações (Alberto), na tentativa de seguir o padrão imposto pela nossa sociedade. Porém, também mostra que isto ocorreu por algum tempo e que, posteriormente, as mulheres resolveram por um fim a esta situação e se separar. Em vários dos casos, a separação se revelava uma atitude extremamente sensata da mãe de preservar os filhos e ele própria de agressões cometidas.

Percebemos a tentativa de busca de uma família considerada ideal. Contudo, como revela Mello (1992) “A família ideal é a do desejo jamais alcançado”. (Mello, 1992, p. 129).

Mello (1992) aponta como causa o estereótipo de família prevalecente em nossa cultura., ou seja, o modelo de família nuclear monogâmica, com papéis fixos, onde a mulher fica em casa, o pai trabalha fora e o casal tem dois lindos filhos.

Como mostramos, não é esta realidade a que observamos nas famílias da nossa população.

Das nove crianças da amostra, seis (66%) **pertencem a famílias onde a mulher assume sozinha a responsabilidade total pelo sustento dos filhos**, embora caiba destacar que destas seis famílias, uma seja um caso de viuvez e outro, de falecimento de ambos os pais e criação pela avó materna.

De esta forma, a variável FAMÍLIA, como causa dos problemas de aprendizagem não pode ser estabelecida de maneira unívoca, seja devido a complexidade que as questões familiares trazem, seja porque não há como se

estabelecer uma relação causal entre estrutura familiar e problemas escolares. Concordamos com Mello (1992) que existem muitos tipos de famílias, assim seria necessário compreender os valores que cada arranjo familiar possui, definindo o que seria um “problema” para cada uma destas organizações e as possibilidades de superação dos problemas que os diversos arranjos familiares buscam resolver. Outro aspecto a ser discutido é o significado que adquire a palavra CAUSA, como determinante dos problemas de aprendizagem da criança, por não ficar claro que tipo de problemas familiares poderia afetar uma criança a ponto de dificultar ou mesmo de impedir que aprenda.

2.7.8 Desenvolvimento do bebê e primeiras aprendizagens

Este item pressupõe que problemas no desenvolvimento levariam a problemas de aprendizagem. A própria noção de desenvolvimento implica um escalonamento ascendente que iria de um nível inferior a um nível superior ou máximo. Desta forma, o ser humano precisaria percorrer este “caminho de desenvolvimento” para atingir seu desenvolvimento pleno. Cabe destacar que esta visão pressupõe que o desenvolvimento é predeterminado, isto é, o caminho a ser seguido é fixo e igual para todos, é universal. Portanto, pressupõe um conceito de normalidade atrelado às pessoas que melhor ou pior se adaptarem a este “caminho de desenvolvimento”, ignorando os determinantes sociais, econômicos, políticos sobre o desenvolvimento e sobre as formas de avaliá-lo.

Em relação à queixa escolar são comuns as reclamações por conta de “dificuldades no desenvolvimento”, “crianças imaturas”, “falta de prontidão” etc. Todas estas queixas trazem embutidas a noção de um desenvolvimento padrão a ser percorrido, definindo, assim, as “crianças normais” e as “portadoras de patologias”.

Moysés e Collares (1993) relatam diferenças entre as características apresentadas pelas crianças na escola e “na vida”, o que colocaria por terra a noção de desenvolvimento como variável independente e universal, algo assim, como se o sujeito “tivesse” ou não.

“Ter maturidade suficiente para”, significaria ter alcançado determinado *quantum* de desenvolvimento.

A mãe não sabe se a criança tem problemas e não consegue entender, pois nunca ninguém percebeu nada até que ela entrasse na Escola, não existindo diferenças entre ele e seus oito irmãos [...] O pai acha seu filho normal. No ano passado foi reprovado porque, segundo a professora, era “muito novinho, ainda imaturo”.(MOYSÉS E COLLARES, 1993, p. 10).

Em relação à história do casal e a gravidez, a anamnese nos revela situações variadas. A inclusão destes dois aspectos na anamnese estaria relacionada ao pressuposto que as crianças pobres poderiam ter problemas porque não foram desejadas e, portanto, não são objeto de afeto dos pais.

As respostas contam que há famílias que desejavam e planejaram a gravidez (Renato, Davi, Alessandro, Alberto e Henrique). Para algumas foi inesperada (Ariela) e pensaram em abortar (Jeferson, Fabrício), uma nem falava no assunto (Jenifer). Contudo, apesar do desejo ou não por ter filhos, para algumas foi uma gravidez difícil por brigas entre o casal ou situação econômica difícil (Alberto, Davi, Fabrício e Jenifer). Porém todas tiveram os filhos, mesmo diante de tantas dificuldades. Esta situação não melhorou com o nascimento do bebê e muitas não tinham onde deixar os filhos (Henrique, Fabrício, Jenifer) que eram cuidados por vizinhos, familiares ou amigos. Alguns bebês eram exatamente como esperados: fortes, lindos, loiros, meninos (Renato, Alberto, Davi, Jeferson e Henrique) outros, chorões, doentes e de sexo oposto ao esperado (Ariela, Jenifer, Alessandro, Fabrício). Algumas doenças foram relatadas pelas mães, tais como: anemia, diarreia, cirurgias de hérnia/fimose/saco escrotal, catapora, sarampo e caxumba.

Todas as crianças da amostra tiveram o desenvolvimento motor normal, algumas inclusive foram precoces, tanto no andar, quanto no controle de esfíncteres. Já em relação ao desenvolvimento da linguagem, três crianças tiveram atraso e problemas fonoaudiológicos, como “língua presa e gagueira” (Henrique, Jenifer e Fabrício).

Estes dados nos levam a concluir que as dificuldades de desenvolvimento não tiveram uma influência marcante nos problemas de aprendizagem. Mais do que isso, o fato de ter sido precoce (no andar, por exemplo) ou retrasado em algum desenvolvimento (na aquisição da fala, por exemplo) não poderia ser considerado

como fator decisivo, isto é, causa do sucesso ou fracasso escolar, já que os dados mostram que não há uma relação direta que possa ser estabelecida entre desenvolvimento normal e bom desempenho escolar. Em outras palavras, existiram crianças com desenvolvimento precoce e outras com desenvolvimento mais lento, porém todas elas apresentaram dificuldades na escola.

Moysés (1990) discute um outro aspecto desta questão que diz respeito à diferença entre os comportamentos apresentados na escola e em casa pela criança. Sendo esta diferença visível, qual, então, a influência do desenvolvimento “normal” nos chamados problemas de aprendizagem?

São crianças que andam (até a escola, inclusive), comem, brincam, riem, falam, contam histórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina ou exige. Mas são portadoras de doenças extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e escrever. Aprendizagem, aliás, elementar para o ser humano. Entretanto, se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas. Construção de falsas relações entre “doença” e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de entidades nosológicas, agora denominadas “distúrbios”, “disfunções” etc., porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo. (MOYSÉS, 1990, p. 30).

2.7.9 Desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo da criança

O intuito ao colocar perguntas sobre o desenvolvimento intelectual e socioafetivo (Seu filho brinca, com quem e com quê? É independente/autônomo? e perguntas em relação à linguagem, rotina familiar, sexualidade e escolaridade – ver Anexo 7) era o de verificar se a criança acompanhava um padrão “normal” de desenvolvimento intelectual compatível com a sua idade cronológica. Portanto, aqui novamente existiria um parâmetro de comportamento, ou seja, um modelo.

A existência idealizada de um desenvolvimento compatível com a idade pressupunha que a criança deveria se desenvolver, de forma adequada, independentemente das condições a que estivesse submetida. Entendemos por *condições*, todos os aspectos envolvidos na vida dessas crianças em relação às condições socioeconômicas, à qualidade de vida e saúde, ao tipo de ensino

ministrado, etc. Outro aspecto desconsiderado, nesta análise, seria a valorização dos recursos intelectuais em nossa sociedade, independentemente de outras habilidades que o sujeito possa apresentar. A nossa cultura privilegia o intelecto em detrimento da habilidade manual, por exemplo.

Os depoimentos foram variados. Em relação às perguntas – É independente/autônomo, colabora em casa, faz as lições sozinho? – as respostas apontam para crianças que colaboram decisivamente com as tarefas domésticas e outras que foram descritas como extremamente dependentes, não colaborativas, descuidadas até na higiene pessoal e na arrumação de seus pertences. **O que chama a atenção não é esta disparidade entre as crianças, mas a diferença de atitude apresentada pela mesma criança em diferentes atividades.** Assim, enquanto em situações domésticas era descrita como autônoma, em relação à lição de casa, apresentava um comportamento totalmente diferente, não conseguindo realizá-la sozinha. Desta forma, todos os relatos – tanto das consideradas pelos seus pais como autônomas, quanto das descritas como dependentes – apontam para crianças que solicitam ajuda constante, não conseguem fazer as lições corretamente, choram para fazê-las ou mentem, dizendo não ter tarefa, ainda que apresentem autonomia nas atividades domésticas, no brincar, etc.

Outro aspecto complementar é que estas mesmas crianças denominadas “dependentes”, em alguns casos, trabalham. Temos dois casos, um cobrador de lotação (Alessandro) e outra, que vende “artigos de época” (Henrique). Ambas sabem perfeitamente receber dinheiro, fazer contas, dar o troco, etc. A pergunta é: Não são estes conteúdos ensinados e aprendidos na escola? Por que estas crianças não conseguem fazer lições de casa que com certeza incluem, por exemplo, cálculo?

Uma possibilidade de resposta nos é dada por Carraher (1995) que esclarece este paradoxo, mostrando-nos que na resolução de problemas da escola e “da vida”, por parte da população de baixa renda, são utilizadas habilidades e recursos diferentes. O que ocorre, alerta-nos, é que estas habilidades são desprezadas pela escola.

Outro aspecto destacado é o investimento dos pais e da própria criança, em relação à escola, seja, no caso dos pais, levando-os à mesma ou pagando perua

escolar, seja, no caso da criança, sendo assídua, apesar da distância para ir à escola e de fazê-lo sozinha (Jeferson, Jenifer, Alberto, Alessandro) ou tendo que levar os irmãos (Fabrício, Davi, Henrique).

Em relação ao aspecto lúdico, cabe destacar, que a totalidade das crianças foi descrita como gostando muito de brincar e até se destacando na confecção de pipas, em jogos como futebol, damas, videogame etc. Este aspecto chama nossa atenção já que as brincadeiras também demandam habilidades e conhecimentos requeridos pela escola.

Cagliari (1997) destaca o valor das brincadeiras como atos onde existe o planejamento, a organização, o controle do espaço, características todas que demonstram que essas crianças fazem uso de capacidades intelectuais elaboradas, mas que geralmente não são valorizadas pela escola.

Por último, o item em relação à sexualidade que inclui o comportamento da criança em relação ao seu corpo, à troca de afeto e ao fato de ter perguntado sobre sexo ou não. Todos invariavelmente são descritos como carinhosos, gostando de beijar a família e de serem beijados, ou seja, dão provas da existência de afeto e carinho nas relações familiares.

Em relação á sexualidade, os depoimentos demonstram comportamentos ambíguos. Há relatos de pais e crianças (Jenifer, Alessandro) que nunca tinham contado ou perguntado como “nascem os bebês”, mas que pedem para os filhos (Fabrício) tomarem cuidado para não engravidarem as meninas e os ensinam a usar preservativo. Do outro lado, há os que perguntaram espontaneamente (Renato, Henrique, Ariela) e o caso de uma criança (Davi) que frente à pergunta – como nascem os bebês? – obteve uma resposta religiosa – “são frutos que vêm de Deus”.

Nossa hipótese, na tentativa de entendimento de esta atitude da família, é que os pais espontaneamente não falaria sobre sexo com os filhos nesta idade, porém a influência da mídia – sobretudo em relação à campanha do uso de preservativo – é grande.

Concluimos, portanto, que a anamnese contribui parcialmente para o entendimento da queixa escolar. Ao longo da entrevista são levantados vários

aspectos sobre a vida da família e do filho que incluem um histórico sobre o casal, gravidez, nascimento, primeiro ano de vida, primeiras aprendizagens, doenças infantis, desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo, rotina da família, relação com a escola e histórico escolar. **Todos estes dados nos fornecem inúmeras informações, contudo não são suficientes para o entendimento das causas da queixa escolar.** Este fato ocorre, especialmente, quando analisamos o depoimento de várias famílias e quando estabelecemos comparações entre as diferentes crianças. Cada criança e cada família nos revelam um universo único em relação à sua história familiar, pessoal e escolar que precisaria ser conhecido em profundidade. Porém, há fatores que as aproximam, há características compartilhadas que dizem respeito a sua condição socioeconômica e a discriminação a que são submetidas. Elas sofrem estigmas e preconceitos semelhantes por pertencerem às classes populares. Portanto, a anamnese não oferece dados conclusivos que apontem para algum único fator que determine as causas das dificuldades das crianças.

A anamnese como recurso possibilitador no entendimento da queixa não tem o alcance necessário para ter acesso a outras informações que compõem este quadro. A questão da queixa escolar é composta por inúmeros fatores, mas principalmente pelo conhecimento das práticas adotadas no cotidiano escolar, situação não revelada através da anamnese.

Outro aspecto importante é a possibilidade de reflexão junto à família da situação escolar do filho. Perguntar sobre o cotidiano escolar, questionando a postura do professor, os métodos de ensino da escola, o conteúdo programático, o relacionamento professor-aluno, as exigências da escola em relação a materiais, passeios, etc. – que, muitas vezes, não podem ser atendidos pela família, causando constrangimento ao aluno – a diferença de atitude da criança, em casa e na escola, estes são dados que revelariam outra dimensão ao problema. Mais do que isso, muda o eixo que afirma “a culpa está na família do aluno” e que os coloca no banco dos réus, possibilitando uma compreensão diferenciada da queixa que inclui a escola e o que ali acontece, revelando os muitos fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar, tanto do professor em ensinar, como do aluno em aprender.

Destacamos, finalmente, a diferença de depoimentos que se institui quando os pais não se sentem culpabilizados pela situação do filho. Este aspecto foi observado por nós nos encontros posteriores mantidos com os pais, onde já começávamos a questionar alguns posicionamentos da escola. A inclusão de aspectos críticos sobre a escola presentes no discurso dos pais aumentou significativamente, como veremos posteriormente nos capítulos 3 e 4.

2.8 O Mapeamento (Avaliação)

Posteriormente à entrevista de anamnese é realizada uma avaliação de cada criança, – denominada pelo Prisma MAPEAMENTO – em aproximadamente cinco encontros. Após este processo, há um novo encontro com os pais onde se decide a necessidade do atendimento.

O MAPEAMENTO inclui a coleta e a interpretação de uma série de dados que faz sentido apenas tendo em vista um sujeito singular em um contexto específico. Cada proposta avaliativa permite a obtenção de dados distintos, porém complementares. Tendo em vista uma maior organização dos dados, procura-se privilegiar alguns aspectos específicos inerentes a cada teste ou proposta de avaliação. Dessa forma, efetua-se um recorte necessário que objetiva uma maior compreensão da criança e sua história.

Portanto, considera-se que a avaliação serve apenas como “mapeamento”, já que se trata da produção apresentada pela criança em um determinado momento. Este aspecto já foi discutido por Frayse Pereira (1989) – aponta para a impossibilidade de abarcar a totalidade do sujeito através de uma avaliação. Outra variável a ser considerada é a parcialidade dos dados pela própria situação de avaliação, posição defendida por Mello e Telles (1989).

Todavia, apesar da limitação deste instrumento, as crianças nos mostraram suas potencialidades e recursos, como iremos apresentar na análise de cada item da avaliação.

O mapeamento de cada criança inclui os seguintes itens: o Teste de Bender, avaliação de leitura e escrita; desenho da família cinética; desenho do par educativo; oficina da criatividade; oficina de matemática; hora de jogo.

Cabe destacar que, no ano 2002, houve algumas modificações em relação aos sete pontos que compõem o mapeamento. Uma modificação foi a troca do desenho da família cinética pela família educativa. Esta mudança ocorreu em função da pesquisa de mestrado e, da necessidade, de compreender melhor não a família em si, mas a relação desta com a aprendizagem. Assim, adotamos o desenho “FAMÍLIA EDUCATIVA” do argentino Jorge Visca.

Nesta proposta, solicita-se o desenho da família fazendo o que cada um sabe fazer e, ao mesmo tempo, pergunta-se a idade, o nome das personagens, o que estão fazendo e, se o que sabem fazer é ensinado, a quem e como.

Outra mudança foi em relação ao Teste de Bender. Tendo em vista que o mesmo é aplicado por profissional da psicologia, optamos por não incluir, nem analisar, os dados colhidos no teste, já que os referenciais da psicopedagogia são outros.

De forma geral, a avaliação tinha como alvo, para o Projeto Prisma, dois objetivos básicos:

Em relação à avaliação

- Diagnosticar as dificuldades pedagógicas das crianças atendidas, avaliando suas aquisições básicas em termos de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático;
- Investigar qual o vínculo que a criança possui com a instituição escolar e com o conhecimento propriamente dito.

Observamos que o primeiro objetivo fala apenas em “diagnosticar as dificuldades”, deixando de lado um conhecimento mais abrangente em relação à sua produção, seja gráfica, oral, escrita, matemática, lúdica etc. **Desta forma, se o foco é**

a dificuldade, podemos inferir que outros aspectos serão colocados em segundo plano.

Por outro lado, identificamos que, na maior parte das vezes, as próprias crianças acreditam que não sabem. Este posicionamento foi comum, já que, em muitos casos, isto é dito pela escola, pela família, etc. A não crença em si próprio, como vimos, influencia a produção, já que a criança ao não acreditar nos seus recursos, não os mostrará, como veremos na análise dos dados.

O segundo objetivo está extremamente relacionado ao primeiro.

A criança que atendemos sente que está com problemas. Na maioria dos casos se percebe como um aluno fracassado. Como a responsabilidade por este fracasso é depositada nela, a sensação de culpa será reforçada sempre que errar. Instala-se, assim, um círculo vicioso muito difícil de reverter. **Portanto, o vínculo com a escola será fortemente afetado por esta dimensão.**

Paralelamente, tendo em vista que, por um lado, o Prisma se propõe a avaliar as dificuldades, isto é, “detectar” o que não se sabe, e que, por outro, a criança considera que o problema só depende dela, consideramos que a sua produção durante a avaliação também será afetada por esta imbricação. A partir do que as próprias crianças, em uma atividade do Prisma, escreveram sobre o que acreditavam ser a psicopedagogia, podemos observar que não fazem menção as suas habilidades, mas somente as suas dificuldades que a psicopedagoga ajudaria a mudar. Desta forma, os recursos e capacidades que possui, dificilmente aparecerão neste momento e, frente a uma nova situação de avaliação.

Alessandro escreve: “*é para a pessoa tirar a dificuldade e ela da atividade e brincadeiras e etc. é para melhorar as pessoas na escola*”. Renato diz: “*uma psicopedagoga é uma mulher que a valia as crianças e muito legal tem a hora da brincadeira e os trabalhos.*” Alberto: “*apredagoga é muito divertida*”. Ariela: “*a psicopedagogia serve para você se cuida e para fazatividade e de vezes em quando brincar*”. Maurício: “*a psicopedagogia serve para você se cuida e para brincar e de veziguando a psicopedagogia conversa para ver como você está se sentindo*”.

Portanto, a possibilidade de conhecermos outras manifestações da criança passou a ser possível apenas através da mudança de atitude da psicopedagoga diante do erro, o que possibilitou, em muitos momentos, o rompimento do estereótipo: “eu não sei”, como veremos no capítulo 4.

Por último, mais uma vez, observamos que os recursos utilizados pelo Prisma para entender a relação da criança com a escola não incorporam um contato mais aprofundado *in loco*. Eles recaem na própria criança: sua produção escrita, matemática, lúdica, gráfica e sua criatividade.

Desta forma, questionamos os resultados das produções obtidas através desta avaliação, por considerá-los parciais, embora tenhamos observado que as crianças, mesmo assim, mostraram habilidades que diferiam das queixas apresentadas, como mostraremos mais adiante.

Complementando estes objetivos mais gerais, citaremos e analisaremos o documento do Prisma no referente aos objetivos específicos da avaliação. Cabe destacar que o alvo, nesta dissertação, não é analisar a produção da criança obtida através dos instrumentais de avaliação, mas analisar os **próprios instrumentais** do MAPEAMENTO.

2.8.1 O Teste de Bender

Pede-se a criança que reproduza o mais fielmente possível, em uma folha em branco, determinados figuras apresentadas em cartões. Não é oferecida borracha. Os objetivos da **Aplicação do Teste de Bender** (adaptado à demanda psicopedagógica) procuravam verificar:

- A percepção do nível da estrutura cognitiva.
- As estratégias utilizadas.
- A relação existente entre a percepção e a representação gráfica (organização do espaço).
- A relação entre o espaço gráfico e o espaço simbólico-corporal.

- A relação entre produção e faixa etária.
- A maturidade viso-motora.
- A observação ou não de distorções graves com relação à representação das figuras propostas.
- O “*quantum*” de objetividade e fidelidade na representação.
- A postura diante de uma comanda rígida (posição do papel, não uso da borracha, seqüência de figuras, etc.) e de figuras sem significado concreto.
- O grau de concentração e ansiedade.

Desta forma, a avaliação incluía, originalmente o uso de Teste Bender. Contudo, além do fato de no Brasil tal recurso ser restrito à utilização do psicólogo (aspecto contemplado no projeto mediante solicitação de aplicação por este profissional) questiona-se, principalmente, sua necessidade e validade para o entendimento da queixa. Como apontado na primeira parte da dissertação, o uso de testes traz implícito o conceito de normalidade, isto é, o sujeito precisa responder de uma certa forma, sob pena de ser considerado como alguém que apresenta algum problema ou distúrbio. Neste caso, o Bender retrata a percepção e representação viso-motora e a possibilidade ou não de apresentar algum problema neurológico por parte da criança com queixa escolar. **Parte-se, portanto, da suposição que crianças com dificuldades escolares poderiam ter problemas médicos, o que agrega ao cotidiano escolar, a patologização do mesmo e, a necessidade da avaliação por parte de profissionais da área da saúde que possam detectar problemas e apresentar soluções para que a criança possa “finalmente” aprender.**

Este novo posicionamento teórico nos levou a excluir das nossas análises o Teste de Bender.

2.8.2 Avaliação de escrita e leitura

Solicita-se que a criança faça um desenho livre e, a partir deste, conte uma história. Caso a criança não queira desenhar, ela poderá somente escrever.

- Procura-se observar não somente como lê e escreve (ortografia, pontuação, clareza, criatividade, seqüência lógica, fluência, etc.), mas sobre o quê escreve, tendo como base a história escrita a partir de um desenho livre.

Em relação aos textos (ver Anexo 8) a principal característica diz respeito aos temas apresentados. Este aspecto levantado pelo Prisma em relação à temática da escrita, foi amplamente revelador, já que trouxe, nas histórias, **uma polarização entre situações de muita dor e de muito prazer. Todavia, o denominador comum é o relato de situações de violência, perdas e castigos.**

As narrativas das crianças (ver Anexo 8) trazem cenas onde crianças quebram vidros ou fazem pichações e são castigadas (Fabrício, Alessandro), crianças que confeccionam pipas com cerol, provocam a morte por cortar o pescoço e vão presas (Henrique), crianças que não encontram sua casa (Alberto), contam sobre um passarinho que morre (Jeferson), sobre um erro médico que faz dar a injeção trocada (Renato), brigas entre animais (Jenifer). Em contrapartida, duas crianças trazem situações prazerosas: um passeio ao *Play-center* e ao cinema (Davi) e a descrição da primavera florida (Ariela). Nos dois casos – relatos de violência e de prazer – há uma dicotomia do cotidiano que se apresenta como muito bom ou muito ruim. De qualquer forma, a predominância é de situações trágicas que, de uma forma ou de outra, contam a dificuldade da suas vidas.

Cabe destacar que, se por um lado, o relato destas situações implica o estabelecimento de um vínculo de confiança e, talvez, um pedido de ajuda, por outro lado, a tragicidade do texto provoca algumas reflexões. Nestas histórias, aparece o castigo como finalização da situação, o que nos leva a formular a seguinte pergunta: se estabelecêssemos um paralelo entre as histórias e a suas vidas, por que existiria a necessidade de castigo diante de uma falta? E aprofundando ainda mais a questão, o fato de apresentarem dificuldades escolares (“faltas”) e serem encaminhados a psicopedagogia, não poderia ser visto também como mais uma situação de castigo?

Se assim fosse, isto interferiria na própria produção da história, levando a justificar o castigo, rejeitá-lo ou a revelar a arbitrariedade com que estes são aplicados.

Por último, em relação aos aspectos formais do texto, gostaríamos de destacar as dificuldades apresentadas em relação à ortografia, pontuação, caligrafia etc.

De forma geral, percebemos um desconhecimento dos sinais de pontuação, o que, às vezes, atrapalhava o entendimento do texto. O mesmo ocorreu com a mistura de letras – cursiva, forma, bastão, maiúscula e minúscula, que dificultava a caligrafia das palavras e que nos mostra falta de conhecimento dos diversos alfabetos. Por último, acreditamos que as faltas ortográficas em alguns casos eram comuns, isto é, trocas de ss/ç/s/z, etc. que comumente fazem parte do processo de aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, há uma ressalva para os alunos que cursavam as 5^a. e 6^a. séries e que ainda possuíam dúvidas entre r/rr, nh/lh, ss/s, cujos sons são diferentes.

Frente a isto, cabe destacar que o apresentado por estas crianças tem estreita relação com o tipo de ensino oferecido a elas. Portanto, diante dos erros das produções, podemos nos perguntar:

De que forma a escola trabalha com estas questões? Como é realizada a correção do texto? Há atividades de redação no dia-a-dia escolar ou apenas se propõem situações de cópia e respostas de perguntas?

Outro aspecto a ser destacado é o efeito da minha intervenção durante o nosso trabalho. Ao solicitar à criança que lesse seu texto e corrigisse os erros, houve uma mudança positiva, o que levou a uma melhor qualidade da sua produção. **Por outro lado, observamos histórias originais e não a escrita de textos estereotipados ou padronizados.**

Concluimos, portanto, que a proposta de escrita e leitura possui um aspecto positivo que é a realização de textos originais e ricos – nem sempre aceitos e valorizados pela escola– e a possibilidade de correção conjunta entre mim e a criança, em situações de trabalho individual. Contudo, oferece-nos uma visão parcial das habilidades das crianças, devido à impossibilidade de compará-las com o ensinado pela escola.

2.8.3 Desenho da família educativa (autoria Jorge Visca)

Desenho livre da família da criança com a comanda de desenhá-la fazendo o que cada membro sabe fazer.

- O objetivo é o de averiguar a representação que o entrevistado faz do que os membros da família sabem, e do modelo de aprendizagem que eles possuem e transmitem.

Procedimentos:

Pedir que desenhe sua família fazendo o que cada um sabe fazer.

Solicitar que indique o nome e a idade de cada um.

Convidar a que comente sobre o que estão fazendo.

Pergunta-se se o que se sabe fazer é ensinado, a quem e como.

Indicadores:

Atividade de cada personagem.

Objetos com que realiza a atividade.

Relato do desenho.

Idade e sexo das personagens.

Relação de parentesco com a criança.

Em relação ao desenho (ver Anexo 9), analisaremos a representação de família que a criança traz e a da capacidade dos membros de ensiná-la.

Podemos dizer que para algumas crianças, as personagens retratadas no desenho correspondem estritamente aos membros das suas famílias nucleares (Ariela, Jenifer, Jefferson, Renato), outras incorporam parentes que moram ou não com elas e, omitem alguns (Davi, Alessandro, Fabrício, Henrique) e, para uma

criança, a família nuclear não aparece, e as personagens são familiares que não moram com ela (Alberto).

Esta constatação nos leva a pensar em dois aspectos: **a família que a criança considera como tal pode incluir membros para além do seu núcleo – aspecto já discutido por Mello (1992) e Lovisolo (1987) – e a educação poderia ser efetuada por pessoas que não pertençam à família nuclear, ou seja, ela poderia aprender com outras pessoas.** Estes dois aspectos são extremamente importantes, já que incentivariam a rever a entrevista de anamnese que é realizada apenas com os pais da criança. Será que outros membros não teriam a mesma ou, até maior importância, para a criança? Quem educa a criança? Por quem ela se sente educada? Quem desempenha as diferentes funções: paterna, materna, filial, e de irmãos? O que é afinal uma família para ela?

Em relação aos conteúdos ensinados-aprendidos, explicitados no desenho, alguns refletem o universo escolar, como para Davi (na história vários familiares estão fazendo contas e questões de ciências); para Jenifer, o conteúdo seria misto, isto é, escolar (brincando de escolinha e ensinando) e doméstico (cozinhando, fumando). Já, a maioria (Jeferson, Ariela, Alessandro, Henrique, Renato, Fabrício, Alberto) não faz referência à escola. Os desenhos deste grupo refletem situações do dia-a-dia destas famílias onde se ensina a: namorar, trabalhar, brincar, lavar louça, cozinhar, costurar, vender, assistir televisão, dirigir e consertar carro, jogar futebol, consertar TV para a vizinha, empinar pipa, fazer churrasco.

Através da análise dos conteúdos apresentados nos desenhos, poderíamos destacar mais um aspecto a ser levado em conta nas discussões sobre educação familiar e escolar. Isto porque através deste material, vimos retratada a importância dos *ensinamentos familiares*, no dia-a-dia destas crianças. Ou seja, o desenho propiciou um maior entendimento sobre as funções desempenhadas pela família e escola na educação destas crianças, revelando o valor de ambas. Contudo, a família obteve maior destaque, demonstrando a importância atribuída a ela. **Em outras palavras, o que se explicita nestes desenhos não é somente o que se ensina-aprende, senão quem o faz.**

Uma questão que perpassa esta discussão é a que se refere ao conceito de socialização primária e secundária desenvolvido por Gomes (1994). Segundo a autora, enquanto a primeira é atribuída historicamente à família, a segunda, é tarefa da escola e da sociedade em geral. Esta socialização inclui a tarefa educativa. **Todavia, existe um conflito entre as funções que a família e a escola deveriam desempenhar em termos de educativos.**

Alguns desenhos nos revelam esta confusão, há famílias que não ensinam nada a ninguém, como a de Jeferson (por ser segredo), a de Renato (porque todos já sabem). Em outras, as crianças da amostra aparecem ativamente exercendo sua função de aprendentes-ensinantes na família (Jenifer, Jeferson, Alessandro) e outras aparecem totalmente desvitalizadas, ausentes ou se recusando a ensinar (Ariela, Henrique, Renato, Fabrício, Alberto, Davi). Constatamos que para que uma criança aprenda precisa se sentir capacitada a ensinar. A família que, tantas vezes, foi criticada em relação a sua incapacidade para fazê-lo, pode reforçar este lugar.

Concluimos esta análise com a constatação que, a visão da família que o desenho nos proporciona, é parcial ao revelar somente a percepção, da criança, sobre sua família. Isto é constatado, já que não há instrumentos que possam fornecer informações concretas sobre o que a escola e o professor pensam sobre esta família. E mais, não sabemos como essas relações efetivamente se dão entre família e escola, porém conhecemos a interferência que elas vão ter sobre o desempenho escolar das crianças e da própria imagem que elas constroem de suas famílias.

2.8.4 Desenho do par educativo (anexo 10)

Desenho livre de duas pessoas, uma que ensina e outra que aprende, para observar:

- a relação vincular entre quem ensina e quem aprende;
- o relato verbal e escrito (correlação entre ambos, caso seja a criança quem o escreve);
- a temática;

- os recursos utilizados;
- a referência ao objeto de aprendizagem;
- o grafismo (representação gráfica);
- qual o vínculo internalizado em relação à aprendizagem;
- a modalidade de relação com a instituição, colegas e professores.

Muitas das situações de aprendizagem reveladas pelo desenho não foram escolares, como para (Davi, Jenifer, Jeferson, Alessandro, Henrique), em outras, ao contrário, a cena se passa na escola (Ariela, Renato, Alberto). Nas histórias extra-escolares, as crianças aprendem futebol (Renato, Henrique), a fazer chapéu de aniversário (Jenifer), a jogar Box (Jeferson), a dirigir carros (Alessandro), a empinar pipa (Fabrício). Estas situações que coincidem com atividades que as crianças gostam, nem sempre, têm um desfecho feliz, como nos textos de Jeferson e Alessandro.

Jeferson se coloca como alguém que aprende a jogar Box, mas que na hora de ensinar não conseguiria por ser “nervoso e mandão”. **Observamos neste conteúdo, uma referência ao motivo pelo qual foi encaminhado à classe especial: ser nervoso. Assim, ainda aparece a marca que provocou esta rotulação na sua trajetória escolar, interferindo numa aprendizagem extracurricular e na percepção que possa ter de si e do seu desempenho nas atividades.**

Alessandro relata, através do desenho, uma situação ambígua: seu gosto por carros, ônibus e caminhões –relatado pela mãe– é justamente o que o leva a prisão. A ambigüidade consiste em perceber que uma habilidade citada pela mãe, em relação à ajuda prestada aos vizinhos com os carros, é aquilo que coloca as pessoas em perigo e as faz morrer. Isto é, a situação vivida pela personagem: aprender a dirigir – que seria uma extensão do seu gosto pelos carros – não é vivida positivamente, já que ele atropela 2 vezes, é preso e a pessoa atropelada na segunda vez, morre. O veículo é apreendido por se tratar de uma lotação clandestina. A inclusão da lotação também é uma referência à realidade do Alessandro, já que é cobrador de lotação nos finais de semana. A história pode nos revelar uma não crença do seu potencial de

aprendizagem. **Porém, a principal questão que se coloca é: trata-se de um “aluno” que não aprende ou de um “professor” que não ensina corretamente?**

Acreditamos que Alessandro tente discutir esta ambigüidade ao contrapor situações em que se sai bem: ajudar vizinhos, trabalhar na lotação, com outras desfavoráveis como a sua própria situação de aprendizagem na escola.

Henrique narra uma situação de aprendizagem em um jogo de futebol, vivida por 2 crianças. É muito interessante a caracterização dada ao professor que “não sabia explicar direito e, por isso, não ficou nervoso com a demora do aluno” (a demora referida seria as cinco horas que o menino levou para aprender). Henrique estaria revelando através deste comentário uma crítica aos professores que não sabem ensinar e, portanto, à escola? Acreditamos que sim, já que a personagem vivida pelo “aluno” aprende, ou como diz Henrique: “tenta fazer, aí teve uma hora que conseguiu”.

Fabício também aponta para um “professor” com falhas. Aquele que ensina a fazer pipas “não tinha paciência porque na hora de mexer a pipa, travou a mão”. Este “travar” a mão o impossibilitaria de ensinar, já que a pipa e a mão são dois dos “objetos” mais importantes ao empinar pipa. Nesta situação é o “aluno” quem “destrava” a mão do professor.

A cena relatada por Davi apresenta duas crianças jogando bola. Há certa agressividade no desenho, visualizado na “cara de maus” que parece não combinar com a situação de jogo de uma criança de onze e outra de dois anos. O motivo do mal-estar dos personagens não fica claro. Há sim, uma situação que é explicitada: a idade do menino que quer aprender a jogar bola (dois anos) destoa da do ensinante (onze anos), parecendo revelar uma situação de grande disparidade. O que nos leva a pensar: Como exigir que um menino tão pequeno aprenda a jogar futebol? O que será que Davi quer nos dizer ao trazer esta cena? Sentir-se-á tão pequenino quanto o menino da cena diante da aprendizagem? Só sabemos que, de fato, a sua escrita ainda está em uma hipótese muito inicial de escrita.

As aprendizagens realizadas na escola, também, fornecem dados para discussão.

Renato desenha alunos sem rosto e uma professora que só tem olhos (Olhos para ver o quê?). Na lousa há duas contas: $2 + 2 = 4$ e $2 \times 2 = 4$, contas que, apesar de serem operações diferentes, obtêm o mesmo resultado. O que será que isto quer nos revelar?

O relógio da parede talvez ajude a descrever o que acontece em sala de aula: segundo Renato, a professora de português fica até as 3 horas da tarde: primeiro “ela vê todos os cadernos e depois corrige”, depois eles lêem os livros, toca o sinal, vão para o recreio, na volta, entra a professora de matemática. O relato aqui revela atividades mecânicas onde não há situações de aprendizagem.

A confusão existe em relação ao conteúdo das matérias de cada professora. Renato nos diz: “ela está ensinando matemática [...] ela disse *muipto* tem que ser pai, ai escreve pais, *muiplos* e *minuplos* é, por exemplo, se eu vou falar carros é só carro”. Acreditamos que Renato esteja se referindo ao plural – pai/pais – (português) e aos múltiplos de algum número (matemática). Inferimos que esta situação revelada onde as matérias se confundem, possa estar sintetizada no desenho da lousa onde as contas que são diferentes dão o mesmo resultado.

A história de Alberto é a mais reveladora do cotidiano escolar destas crianças. O título “A professora ensinando as crianças do 3º. B colegial” poderia estar explicitando uma sensação de que o aprendido é muito difícil para ele, tanto quanto uma matéria do colegial.

A professora tem o nome da sua professora real e a sua sala também é a 3ª. B. Ela está ensinando matemática, “continhas”. É descrita como alguém que fica bravo porque os alunos pedem para ir ao banheiro, “aí fica gritando comigo”. Os alunos de 10 e 8 anos falam: “eu não sei fazer lição”, porém, Alberto considera que “ela ensina bem”.

Esta descrição da cena nos mostra um dia-a-dia escolar com problemas: a professora fica brava, grita com Alberto, os alunos não sabem fazer lição. Alberto explicita seu descontentamento com a escola, trazendo uma situação de desprazer e dificuldade.

Concluimos, então, que esta proposta –desenho do par educativo– foi a que mais nos apresentou dados sobre o cotidiano escolar, deslocando a questão da queixa para a relação professor-aluno e para a possibilidade de aprender. Mesmo as crianças que não trouxeram cenas específicas na escola, revelaram sua posição em relação à aprendizagem. Consideramos que algumas tentaram resgatar situações nas quais se saíam bem, longe do cotidiano de fracasso. Outras nos mostraram que esta rotulação de “criança-problema” já tinha se instalado para além da escola, interferindo no seu dia-a-dia. Ou seja, a criança já havia incorporado a queixa do professor sem questioná-la e passado a agir em função desta expectativa negativa.

Contudo, a maioria nos trouxe críticas à escola, revelando “professores” que falhavam na sua tarefa de ensinar, não conseguindo que seus alunos aprendam.

2.8.5 Oficina de matemática (anexo 11)

Através de jogos e/ou resolução de problemas (GWINER, 1989 e 1990), escolhidos pela própria criança pretende-se observar:

- os conhecimentos em relação à série freqüentada;
- a forma de resolução das situações-problema;
- o tipo de raciocínio lógico-matemático (quais recursos utiliza);
- se pede ajuda;
- se desiste;
- o grau de entendimento do problema;
- as operações utilizadas.

Nesta avaliação são destacados dois aspectos importantes que dizem respeito à postura da criança diante de um problema: se desiste ou pede ajuda. Consideramos que este posicionamento estará fortemente afetado pela situação de avaliação, na

qual a criança tem medo de errar ou espera fazê-lo. Assim, raramente aparecerão possibilidades de superar a dificuldade, a não ser que se descaracterize a resolução de um problema da situação de avaliação e que o vínculo com a psicopedagoga seja de confiança.

Esta situação ficou relatada diante do pedido de que copiassem o problema escolhido por eles do livro (GWINER, 1989 e 1990), demanda semelhante à da escola. A maioria das crianças teve dificuldade para fazê-lo (Davi, Jenifer, Jeferson, Alessandro, Renato, Alberto). Outras crianças, ao contrário, tiveram extrema facilidade (Ariela, Fabrício e Henrique). Percebemos assim, que a situação de cópia, disparou certa angústia em alguns: Renato chorou, Alberto foi poupado pela demora e constante apagar, Jenifer optou por copiar o desenho que restava ao lado do problema. Acreditamos que, para eles, foi a situação que mais lembrou o cotidiano escolar de repetição de tarefas e onde o fracasso se faz mais presente.

Por outro lado, na análise da situação-problema observamos diferentes atitudes. Alguns se utilizaram somente de cálculo mental para resolver os problemas (Davi, Henrique). Fabrício obteve o resultado sem o auxílio de registro, mas conseguiu representá-lo através de operações, apresentando muita facilidade no raciocínio matemático. Renato desenvolveu, mediante minha ajuda, um bom raciocínio. Lemos junto o problema e, forneci certas informações (neste caso, o problema fazia referência ao conceito de mês, sendo necessário saber quantos dias tinha um mês) e, a partir daí, não teve dificuldades. **É um exemplo que retrata a diferença que existe entre raciocínio matemático e o conhecimento de determinados conceitos e informações que a escola privilegia.** Neste caso, Renato nos mostrou que seu problema era apenas com as informações (não sabia quantos dias tinha um mês). Alberto teve uma postura semelhante por desconhecer o conceito minutos/hora. Neste caso, porém, houve uma maior dificuldade em resgatar os conhecimentos que ele já possuía o que tornou o trabalho extremamente lento.

Outras crianças pegavam quantidades aleatoriamente e iam somando, subtraindo, multiplicando, algo que lembrava às tentativas de ensaio e erro (Alessandro, Ariela, Jefferson). Jenifer e Alberto optaram por contar uma a uma todas as quantidades apresentadas no problema ($450 + 450$ para Alberto e, Jenifer em

uma conta de oito parcelas onde tinha que somar $1+2+3+4+5+6+7+8$), demonstrando hipóteses muito iniciais do que significa uma operação matemática.

Alessandro e Henrique apresentaram atitudes semelhantes durante a resolução do problema. Henrique queria resolvê-lo com muita rapidez e prescindindo do papel, situação que nos fez lembrar o seu trabalho de camelô, onde não há tempo para contas escritas. Alessandro teve imensa dificuldade com o problema do livro, por isso lhe propus cálculos em relação ao seu trabalho de cobrador de lotação. **Nesta situação demonstrou familiaridade com o troco de uma passagem e na soma de várias passagens, fazendo os cálculos mentalmente.**

Carraher (1995) contribui para o esclarecimento desta situação, apontando para a diferença que existe entre os conhecimentos matemáticos informais destas crianças “na vida” e nas situações escolares. O que acontece, alerta-nos, é que os conteúdos aprendidos em sala de aula nem sempre estão relacionados com os da vida lá fora e, mais do que isso, a escola acaba não aproveitando estes conhecimentos que as crianças possuem de forma adequada.

Paralelamente, a nossa avaliação deveria, portanto, incorporar outras situações de raciocínio menos formais, onde a criança também possa mostrar o que sabe.

2.8.6 Oficina de criatividade

Construção de um objeto a partir de vários materiais, tais como sucata, cola, barbante, papel, etc., conhecidos ou não, para observar:

- o processo de construção e a produção da criança;
- como pensa e verbaliza seu processo de criação-construção;
- a solicitação de auxílio;
- se a produção é estereotipada;
- como reage diante da interferência da psicopedagoga;

- como lida com os materiais novos e/ou conhecidos (tipo de contato/exploração).

Esta atividade trouxe algumas questões para a discussão: o estereótipo *versus* o criativo.

Algumas crianças partiram do já conhecido que se apresentou sob a forma de material altamente usado na escola (como, por exemplo, rolo de papel higiênico) e que traduziu na construção de binóculos (Jeferson, Alessandro, Alberto, Henrique). A partir de minha intervenção, alguns repensaram suas produções (Jeferson, Henrique). Outros trabalharam a partir do material visualizado, construindo coisas novas. Foi o caso de Ariela (lagarta), Renato (cama), Fabrício (barco) e Jenifer (porta-retratos). Houve duas crianças que não conseguiram fazer algo, como Henrique e Davi que queriam fazer uma pipa, mas como não havia linha, desistiram.

O estereótipo se apresenta, nesta oficina, através da experimentação de materiais muito conhecidos, pela escola e pelas crianças, (sucata) e, de representações fixas de objetos (binóculos). Sabemos que a escola trabalha com sucata e produção artesanal, em muitas ocasiões, com os mesmos materiais e sempre construindo determinados produtos: o binóculo, o coelho, a luneta, o porta-retratos para o dia das mães ou dos pais, o chocalho de lata de refrigerante, o palhacinho, a tartaruga, etc. **Esta apresentação estereotipada, por ser fixa, empobrece a exploração e produção da criança que passa a acreditar que o coelho só pode ser feito com yakult ou com rolo de papel higiênico, o palhacinho de danone, a tartaruga de caixa de ovo, o chocalho só pode ser recheado de arroz ou feijão, por exemplo.**

Todavia, estes objetos representam o padrão estético difundido pela escola. A criança passa a acreditar que só existe este padrão de beleza, onde a generalização é recorrente. Este aspecto, como já mostramos, foi discutido por Heller (2000) ao demonstrar que a generalização passa a ser considerada realidade, assim todos os coelhos seriam brancos, todas as crianças teriam pais, todas as mães seriam meigas, todos os instrumentos seriam chocalhos, etc.

Consideramos que a possibilidade de ir além do já produzido produz efeitos positivos na criança que se sente valorizada por aquilo que quer fazer e que é original. Exemplos disto foram: a cama com lençol e travesseiro do Renato, o barco com motor de Fabrício, a lagarta com movimento da Ariela, o bilboquê de Jeferson, o porta-retratos com desenho de Jenifer.

2.8.7 Hora do jogo

A criança escolhe livremente brinquedos de diferentes tipos, assim como jogos pedagógicos ou não, para observar:

- o tipo de jogo/brinquedo escolhido;
- a função simbólica;
- a interação com os membros do grupo e psicopedagoga;
- aceitação ou não de regras;
- a criatividade no uso dos jogos;
- o grau de concentração;
- se mantém as escolhas;
- o grau de compreensão do tipo do jogo;
- como se relaciona com o jogo.

O jogo é uma outra proposta muito interessante de observação e interação com estas crianças. É um momento livre onde brincam em duplas, em grupo ou, até mesmo, de forma individual.

Algumas crianças quiseram apresentar seus jogos e se colocaram como “ensinantes”. Foi o caso de Davi que quis ensinar Pif-Paf ou “Bife” e Henrique que quis ensinar Truco e Pif-Paf.

Nestas situações lúdicas, observava uma posição mais ativa por parte das crianças que diziam jogar muito bem, “arrasar”, etc. Foi o que aconteceu com Henrique que não só conseguiu explicar as regras do jogo perfeitamente, mas ganhou todas as partidas. Contudo, diante do erro ou da perda do jogo, alguns tentavam trapagens (Davi, Alessandro) ou até desistiam do jogo (Jeferson, Alessandro), mostrando uma dificuldade para lidar com o perder. Renato se irritou ostensivamente diante das quebras de regras do Alessandro, jogando as peças de damas no chão e, desistiu do jogo, apesar de estar ganhando.

Acreditamos que estas situações lúdicas também trazem embutidas – além do prazer de jogar – rivalidade, erro e perda. Talvez isto relembresse, para algumas crianças, as cenas de fracasso da escola. Percebemos que, de alguma forma, elas traziam para o grupo a possibilidade de “discutir” estas questões.

Fabício, por exemplo, teve uma atitude diferente. Durante o jogo não somente demonstrava um bom conhecimento das regras das damas, como apontava as jogadas “perigosas” do adversário, no caso, eu. Começou perdendo, mas não desistiu e acabou me ganhando. Ao longo do jogo fui apontando sua capacidade de compreensão e de previsão das jogadas, aspecto muito interessante. Outras crianças preferiram jogar comigo, como Jenifer e Ariela. A primeira brincou de casinha, organizando todas as comidinhas. Contudo, demorou tanto na preparação do cenário que tivemos pouco tempo para brincar de mãe e filha. Com Ariela brincamos de damas, depois da recusa de Alessandro de brincar com ela, alegando seu desconhecimento das regras. De fato, Ariela não as conhecia bem, mas não teve dificuldade para entender o jogo. Acredito que o fato dela ser a única menina neste grupo prejudicava sua interação, fato que foi sendo superado ao longo do trabalho de grupo.

Alberto teve a atitude mais passiva do grupo. Primeiro foi excluído do jogo, pelo grupo, por não conhecê-lo. Após a minha intervenção ele foi aceito, porém deixava que Alessandro e Renato o enganassem o tempo todo e que até mudassem as regras em seu benefício. Alberto mostrou um potencial lúdico e de criatividade muito inibido e prejudicado. Dois motivos interferiram de forma concreta: suas constantes

faltas no EGJ e no grupo por não ter dinheiro para a condução e sua atitude de choro diante de qualquer comentário crítico do grupo. Este comportamento também era presente no EGJ e as monitoras costumavam reclamar de seus choros excessivos.

Este espaço de criação e brincadeiras é tão valioso para a psicopedagogia que, durante todo o ano, ele foi contemplado e promovido. A organização da rotina grupal previa a metade do nosso tempo para esta atividade. Este aspecto será mais desenvolvido quando falarmos sobre o trabalho do Prisma ao longo do ano no capítulo 4.

Quanto à **Entrevista devolutiva com os pais ou responsável pela criança**, o psicopedagogo apresenta a família os dados colhidos durante a avaliação psicopedagógica, refletindo sobre suas influências na história da criança e elaborando possíveis encaminhamentos.

2.8.8 Conclusão

Através da análise de todos os instrumentais de avaliação do Prisma, pudemos concluir que não existiam problemas graves na criança e na família. Isto ficou demonstrado na análise de todo o material coletado através das entrevistas de anamnese e do processo avaliativo.

As famílias se mostraram solícitas – apesar da forma como fizemos esta primeira entrevista de anamnese– tentando encontrar problemas ou “distúrbios” no desenvolvimento de seus filhos. Em alguns momentos, inclusive, forneceram-nos pistas sobre onde deveríamos colher informações: na escola e com a professora.

Por outro lado, observamos que as crianças puderam se manifestar de um modo diferenciado para além do teste e do formato do estritamente normal e/ou anormal. É provável que isto tenha ocorrido devido ao tipo de relação estabelecida com estas crianças, onde sempre houve respeito e confiança.

Ficamos, contudo, sem conhecer o cotidiano escolar, trazido fragmentada e informalmente pelos pais ou por elas próprias. Desta forma, constatamos que o processo avaliativo realizado pelo Prisma é parcial por não incluir uma observação e

conhecimento do cotidiano escolar de cada criança. Conseqüentemente, este tipo de análise investigativa considera que a queixa escolar seria decorrente de determinadas características apresentadas pela criança em questão e, “detectadas” pelos testes. Este tipo de abordagem não inclui a discussão do tipo de ensino desenvolvido pela escola. Isto é, a análise das práticas pedagógicas cotidianas e o debate sobre a perspectiva de ensino adotada pela professora de determinada classe e escola, sua relação com aquele aluno e as conseqüentes formas de avaliação.

Paralelamente, cabe destacar que as análises críticas, apresentadas no capítulo 1, reafirmavam as dificuldades inerentes ao psicodiagnóstico como revelador de causas de algum problema, para além dos comportamentos subjetivos. Isto é, Mello, Telles e Frayse Pereira (1989) demonstram que a base teórica na qual se apóia o psicodiagnóstico coloca em segundo lugar os fatores ambientais, privilegiando os aspectos internos do sujeito.

Machado (1997) propõe uma mudança na formulação das perguntas que deveriam orientar nosso trabalho.

Como ter acesso às produções que se dão nessa rede de relações? Para isso precisamos inicialmente mudar nossas perguntas, devemos formular nossos problemas sobre as relações, as práticas, e não sobre os sujeitos: como funcionam as relações diagnósticas e as relações de aprendizagem nas quais se viabiliza o fracasso escolar? Com certas práticas diagnósticas, criam-se graus de deficiências e crianças com problemas: com certas práticas pedagógicas, inventam-se alunos pré-silábicos; com outras, alunos lentos ou normais. (MACHADO, 1997, p. 85).

A análise das práticas incluiria o conteúdo a ser aprendido, a proposta metodológica, o tipo de lições dadas, o tamanho da classe e, sobretudo, como o professor avalia sua classe, já que deste posicionamento dependerá, diretamente, sua concepção dos alunos que não apresentem rendimento satisfatório.

Sabemos que as formas de avaliação adotadas pelo professor influenciam seu olhar sobre o aluno, já que é disso que se trata quando se propõe uma testagem: considerar que o saber do aluno estará retratado em uma prova, por exemplo, e que através dela se poderá medir esse saber e esse não-saber.

A avaliação escolar se propõe a verificar determinados conteúdos, partindo do pressuposto que deveria existir uma aprendizagem homogênea por parte de todos os alunos. **A escola não leva em conta os saberes desenvolvidos cotidianamente pelos alunos, nem os saberes construídos para além dos conteúdos aprendidos na escola, desconsiderando, assim, suas diferentes realidades. Além do mais, dessa avaliação estão ausentes as considerações sobre as condições de ensino produzidos, das relações professor-aluno, das concepções do professor acerca da capacidade de aprendizagem de seus alunos, e que sabemos – têm interferência direta sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos.**

Ao partir da premissa preconceituosa que existe uma igualdade ideal ou que, pelo menos, ela deveria existir, a escola entende as diferenças como problema. Este conceito é discutido por André e Passos ao afirmar que:

É preciso desmistificar a objetividade freqüentemente associada à avaliação, denunciar os matizes pessoais que atravessam os julgamentos que lhe servem de base, procurando assim, não só amenizar o desastre que a avaliação costuma produzir nas relações sociais construídas no cotidiano escolar, mas sobretudo reduzir seus efeitos na fabricação das desigualdades. (ANDRÉ E PASSOS, 1997, p. 114).

O tema da avaliação é discutido, também, por Antunes (2002) que destaca o aspecto de juízo da mesma, onde o exame, a prova pode não mostrar o que a criança realmente sabe, propondo, como alternativa, uma observação contínua do aluno. Ao mesmo tempo, destaca o entendimento do conceito de aprendizagem, considerando que ao aprender, o aluno deve ser capaz de construir significados e atribuir sentidos. Neste sentido, **a auto-avaliação poderia ser uma estratégia importante**, assim como o fato de que o aluno possa mostrar, também, o que sabe. (ANTUNES, 2002). Mas é preciso também avaliar as práticas de sala de aula: como elas se dão em classe, quais são seus objetivos, como se busca efetivá-los e como o professor compreende os processos de aprendizagem que ocorrem em classe.

Finalmente, consideramos que **o próprio psicodiagnóstico está permeado por uma visão limitada sobre as famílias e sobre o desempenho das crianças, ao não permitir uma análise que leve em conta os processos que produziram os**

comportamentos avaliados. Assim, ao se avaliar os resultados dos testes (se tem conceitos matemáticos para poder resolver um problema, se tem criatividade, autonomia, iniciativa, etc.), parte-se do pressuposto que, se não os têm, o problema é da criança e da família. Isto é, apóia-se em preconceitos sociais que atribuem deficiências às crianças pobres, pressupondo causas intrínsecas à criança. Trata-se, portanto, de uma avaliação que se assenta em preconceitos e os perpetua; ou seja, de uma visão simplista e unilateral do problema que deixa isento o cerne das questões: o contexto escolar aonde as queixas surgem.

Foi o que percebemos ao longo de todo o processo de avaliação das crianças, quando, resolvemos, apesar dos instrumentos avaliativos, ir em busca dos seus recursos. Ficamos, no entanto, sem poder compreender, de forma profunda, os processos de produção das dificuldades, revelados parcialmente através do discurso de pais e professores. Da mesma forma, o docente, muitas vezes, possui uma idéia preconcebida do rendimento do aluno, que o leva a não enxergar progressos, ou mesmo, a não investir naquele que considera “problemático”. **Conhecer em profundidade as bases teóricas e a natureza do conhecimento produzido por estes instrumentos avaliativos, resulta fundamental para poder obter um entendimento crítico dos problemas escolares dos alunos de camadas populares.** Desse modo, acreditamos que o relato das práticas e concepções do professor poderá nos fornecer um entendimento mais complexo sobre seu dia-a-dia na escola. **Sabemos que o professor não é somente preconceituoso e, consideramos que existem fragmentos no seu discurso que demonstram que ele próprio possui um entendimento mais apurado de seu aluno e das condições de ensino, para além da rotulação.**

O mesmo acontece com os pais que também poderão **apresentar seu posicionamento crítico sobre a escola e os professores**, se ouvidos fora do *formato* da anamnese. É o que veremos na análise das entrevistas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E OS PAIS: EM BUSCA DOS PROCESSOS ESCOLARES PRODUTORES DA QUEIXA

*A verdadeira viagem do descobrimento não consiste
em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.*
Marcel Proust

3.1 As Entrevistas: Introdução

Este capítulo procura analisar a queixa escolar das nove crianças a partir da versão de seus professores e pais. A análise será realizada a partir do material coletado nas entrevistas com a equipe docente e com a família ao longo do ano de 2002.

A necessidade de acrescentar estes recursos ocorreu a partir do contato com as crianças. Havia necessidade de ir à escola e conhecer os seus professores, assim como, um pouco de seu cotidiano, isto é, em que condições a aprendizagem era efetivada. Era necessário ouvi-los *in loco*. Por outro lado, queríamos escutar novamente os pais de uma outra forma que nos permitisse conhecer o que pensavam sobre a queixa e a escola do filho.

O trabalho psicopedagógico iniciou-se a partir da procura dos pais das crianças do EGJ com queixa escolar para que atendêssemos seus filhos no Projeto Prisma. Partindo desta demanda, o primeiro passo a ser seguido foi o agendamento

de uma entrevista com os responsáveis, com vistas ao entendimento da queixa trazida pelos pais. Neste primeiro encontro realizamos uma entrevista de anamnese onde colhemos dados sobre: a criança e a família; a queixa; o histórico escolar; a escolaridade; as causas das dificuldades; a formação do núcleo familiar; o desenvolvimento do bebê e as primeiras aprendizagens; o desenvolvimento intelectual e socioafetivo da criança. Posteriormente, realizávamos a avaliação de cada criança, em relação à sua produção de leitura, escrita e matemática, suas brincadeiras e produção plástica. Todo este material já foi descrito e analisado no capítulo 2.

Ao investigarmos este instrumental do Prisma, concluímos que partia de pressupostos teóricos os quais destacavam a importância do processo evolutivo da criança, apoiando-se em noções de normalidade e anormalidade, tidas como universais. Assim, seu objetivo seria detectar falhas neste processo que apontassem para os motivos causadores dos problemas escolares das crianças, e que seriam apresentadas como queixas escolares pelos pais. Ou seja, os instrumentais centravam o problema na criança e na sua família, deixando de fora a escola. Portanto, o entendimento da queixa era parcial. Através deste recurso, os pais não conseguiam expressar sua versão sobre a queixa da criança. Antes, tentavam, a todo custo, encontrar fatos ou indícios de “problemas” com seu filho. As perguntas da anamnese eram formuladas de maneira a se encontrarem “falhas”, de tal sorte que a família e as condições de desenvolvimento propiciadas à criança, geralmente, apontavam-na como a grande *vilã* da história. Fazia-se necessário um outro contato com as famílias que as permitisse expressar a sua versão das queixas e das explicações comumente a elas atribuídas.

Observamos, também, nos recursos avaliativos utilizados com as crianças, o pressuposto de que suas dificuldades estariam centradas em determinadas características próprias. O conhecimento e discussão sobre o tipo de ensino desenvolvido pela escola e o professor não foram incluídos no entendimento daquilo que era apresentado como queixa da criança. Em outras palavras, seus recursos e dificuldades não seriam fruto de uma relação de ensino-aprendizagem e sim de fatores intrínsecos a sua personalidade, desenvolvimento, inteligência, etc. Todavia, apesar desta limitação, e partindo deste instrumento de avaliação, um outro sujeito

nos era revelado: uma criança com recursos, aptidões e conhecimentos que nos surpreendia. Portanto, se o que víamos na criança ultrapassava a descrição da anamnese que revelava o que não sabia, era mister ir à escola e ouvir porque a professora tinha tantos problemas com esta criança que se apresentava de forma diferente conosco.

Cabe destacar que o contato com a escola sempre existiu como mais um instrumental do Projeto Prisma com a finalidade de ouvir a queixa do professor sobre aquela criança. Desta forma, comumente marcávamos um encontro com a professora que consistia em uma conversa informal, porém percebemos que esta abordagem da escola era insuficiente. Desta forma, como já discutido, ao concluirmos que o nosso contato era limitado, precisávamos saber mais sobre a escola e o professor. Resolvemos, então, agendar entrevistas mais sistematizadas com os professores de cada criança.

3.2 As Entrevistas com os Professores

Estas entrevistas objetivavam a compreensão da queixa escolar, a partir da perspectiva do professor. Isto é, pretendíamos ouvir o que o docente pensava sobre o aluno. Desta forma, tentava-se entender como a criança era em sala aula e os motivos pelos quais não apresentava um bom desempenho. Ou seja, pretendíamos apreender o *relato* das práticas, isto é, o que o professor conta sobre suas ações. Julgávamos que, através desses relatos, poderíamos encontrar dados do cotidiano escolar que apontassem problemas, ou seja, práticas que produzissem a dificuldade do aluno. Começávamos a perceber que o preconceito era um dos ingredientes que compunha a dificuldade, mas não o único. **Era provável que existissem ações dificultadoras da aprendizagem não percebidas pelo professor, já que ao recorrer aos preconceitos, tudo parecia ser explicado.**

Cabe destacar que a inclusão das entrevistas realizadas com os professores surgiu a partir das leituras sobre queixa escolar que apontavam para a necessidade de se conhecer o cotidiano da escola, ou seja, as práticas e concepções do professor sobre educação e sobre seu trabalho desenvolvido em classe. Este novo contato com

a realidade escolar, através de entrevistas formais, começava a apontar e revelar o que acontecia na escola com aquele aluno, trazendo mais um aspecto – na verdade essencial – a ser conhecido: o dia-a-dia da escola. Todavia, é importante reconhecer que, desta forma, **o acesso ao cotidiano seria pela via do discurso e não mediante nosso olhar e convivência naquele espaço.** Esta atitude metodológica demonstrava a mudança de rumo no entendimento do fenômeno, já não íamos à escola somente para ouvir a queixa do professor do “aluno-problema” e constatar seus preconceitos. Nosso objetivo, agora, era ir além do preconceito, da rotulação; queríamos encontrar no seu discurso o relato de práticas e concepções que nos ajudassem a compreender como a problemática do aluno tinha sido construída e/ou sedimentada através de determinadas ações do professor naquela escola. E também as fraturas no seu discurso, as suas percepções sobre os limites das explicações dos problemas escolares baseados nos preconceitos.

Todavia, a finalidade não era mudar de “culpado” e passar a considerar o professor como o réu, senão começar a desvendar uma trama complexa construída a muitas mãos, isto é, entender a queixa como uma rede de entrecruzamentos.

Os contatos com os professores foram realizados ao longo do ano de 2002. As primeiras conversas aconteceram no final de maio, começo de junho e as últimas no término do ano letivo. Este fato ocorreu em função da disponibilidade dos professores e da escola para permitir a entrevista.

Inicialmente, contatamos a coordenadora ou diretora da escola, explicando que faríamos as entrevistas com o objetivo de poder compreender melhor a queixa escolar das crianças. Fui bem recebida na maior parte delas, devido, talvez, a um conhecimento do meu trabalho como psicopedagoga daquele EGJ em outros anos, o qual demandava contato com a escola com objetivo de conhecer a problemática das crianças que atendíamos. Cabe reiterar que se tratava de conversas informais, não sistematizadas, portanto diferentes das que agora nos propúnhamos.

O roteiro atual incluía perguntas que serviam apenas como base, mas que comumente o ultrapassavam, já que havia interesse em compreender as práticas do professor para o entendimento da dificuldade apresentada pela criança. Assim, cabe destacar que, se bem as perguntas ainda estavam centradas nos sujeitos e não nas

práticas, a nossa atitude na entrevista não foi a de somente ouvir a queixa do professor, mas tentar entender o que levou à construção desta situação.

1. Perfil da escola (características) e da classe (rendimento, disciplina, número de alunos etc.).

2. Perfil da professora (histórico profissional) e sua posição sobre: O que é aprender? O que é bom aluno? O que é família?

3. Queixa em relação ao aluno (como está indo na escola, em que matéria se sai melhor, maior dificuldade, qual a reação ao errar, faz lições de classe e de casa, por que apresenta dificuldades).

4. Relacional (relação com a professora, com os colegas).

5. Regras/Disciplina (como lida com as regras da escola e da classe)

Decidimos entrevistar os professores de classe no caso das crianças que freqüentavam o ensino fundamental de 1^a. a 4^a. série e os professores de português e matemática, para os alunos de 5^a. a 8^a. série. No caso de Jenifer, Davi e Alberto, a professora de classe era uma só; já Jeferson tinha três professoras e Renato e Fabrício, duas professoras cada um. Alessandro, Ariela e Henrique eram alunos de 5^a. a 8^a. série.

Entrevistamos ao todo 12 professores, sendo:

- **seis professores da escola estadual Prof. Arnaldo:**

- três professoras do Jeferson: Nice (matemática), Fabiana (português) Marina (história, geografia e ciências);
- duas professoras do Renato e do Fabrício (já que estão na mesma classe): Ana (português, história e geografia) e Nadine (matemática e ciências);
- uma professora do Davi: Rosa.

- **2 professoras da escola estadual Vila Nova:**
 - duas professoras do Henrique: Silvana (matemática) e Vera (português).
- **uma professora da escola municipal Prof. Freitas:**
 - uma professora do Alberto: Aline.
- **uma professora da escola municipal Prof. Ubaldo:**
 - uma professora da Jenifer: Rosana.
- **duas professores da escola estadual Parque Sol:**
 - dois professores do Alessandro: Angelita (português) e Reinaldo (matemática).
- **nenhum professor da escola estadual Prof. Silva**
 - dois professores da Ariela: Paulo (matemática) e Claudia (português)

Cabe destacar que o contato com os professores desta última escola, Prof. Silva, não ocorreu, apesar da nossa insistência. Após tentarmos vários contatos telefônicos onde a resposta era sempre a mesma: “o professor não está ou não pode atender”, resolvemos enviar bilhete ao professor de matemática – maior dificuldade da Ariela – e à professora de português.

Depois do segundo bilhete, o professor de matemática disse não entender sobre o quê gostaríamos de falar, alegando não estar habituado a esse tipo de demanda. A professora limitou-se a informar, pela Ariela, que ela estava melhorando.

Tentei um contato com a coordenadora, já que a conhecia do ano retrasado na função de professora e sabia que desde 2001 atuava como coordenadora. Ela disse que me receberia e ela mesma passaria informações sobre a aluna, já que para os professores era “impossível” me atender devido à incompatibilidade de horários e por trabalharem em outras escolas. No primeiro encontro não foi possível conversar

porque a escola estava sendo visitada por um cônsul de um país asiático, no segundo, ela havia faltado.

Após tantas dificuldades e recusas de atendimento, optei por desistir, apesar de minha frustração por não ter conseguido realizar a única entrevista que faltava.

Inicialmente era revelado o conteúdo das perguntas a serem feitas e era esclarecido que a entrevista seria gravada, mas que os dados da escola seriam modificados a fim de não ser possível a identificação nem das crianças, nem da escola, nem dos professores.

As entrevistas sempre ocorreram dentro da escola, geralmente na sala de professores.

Em relação à localização das escolas, cabe destacar que: Prof. Arnaldo e Vila Nova encontram-se em bairros de classe média-alta, o Prof. Silva em bairro fabril de classe média-baixa, enquanto o Prof. Freitas, o Parque Sol e o Prof. Ubaldo são escolas de bairros pobres e periféricos.

No caso da escola Prof. Arnaldo, as entrevistas foram marcadas várias vezes (quatro ao todo) com professores diferentes e sempre no “único horário” que podiam me atender que era o da reunião de HTPC. No dia marcado, ao chegar à escola, era dito que não poderiam conversar comigo por diferentes motivos: uma reunião de última hora, uma palestra, um vídeo ou tinham que corrigir trabalhos de alunos. Quando finalmente puderam ser realizadas, havia outras professoras presentes que entravam e saíam da sala, às vezes, até mesmo interferindo na entrevista. Em uma oportunidade, enquanto aguardava a chegada, com atraso, da professora assisti a venda de *lingerie* e fui convidada a comprar; em outra, fomos interrompidas e convidadas a cantar parabéns; na última, foi escolhido o presente do dia dos pais. Isto ocorreu porque o único horário que a escola disponibilizou foi o da reunião de HTPC. Todos estes acontecimentos me levaram a pensar na importância de existirem estudos que analisem de forma crítica o que ocorre, em algumas reuniões de HTPC.

A entrevista realizada no Prof. Ubaldo foi marcada três vezes, devido às constantes faltas da professora à escola. Sabemos que este fato não só refletiu a dificuldade em se fazer uma entrevista, senão, no caso específico desta professora, o

afastamento constante ao longo do ano letivo, denunciado pela Jenifer e confirmado pela sua avó.

Na escola Parque Sol, ambos professores escolheram salas de aula vazias e não houve nenhuma dificuldade, nem para marcar horário, nem para realizar a entrevista. A mesma facilidade foi constatada na escola Prof. Freitas, onde inclusive a professora pediu desculpas por atrasar-se alguns minutos. Nesse dia, Alberto me viu aguardando pela entrevista e veio correndo me ver, dizendo que avisaria a professora.

Por último, na escola Vila Nova não houve problemas na primeira entrevista. Contudo, no dia agendado para a realização da segunda, houve um comportamento inesperado por parte da direção que me disse que não poderia gravá-la, alegando uma lei do funcionário público e um comunicado recebido que assim o determinava. Desta forma, fui acompanhada pela coordenadora até sua sala, onde pediu para aguardar a vinda da professora e sentar-me em sua mesa, do lado que costuma ser destinada à orientação. Enquanto realizava a entrevista, a coordenadora ficou em pé ao meu lado até a terceira pergunta; considero que sua presença interferiu na espontaneidade das respostas da professora, já que, a mesma respondia de forma concisa, atitude diferente da mantida quando a coordenadora saiu. Esta entrevista, portanto, não foi gravada. Assim, tentei escrever algumas frases textuais que permitissem conservar o espírito da conversa e o estilo de resposta do entrevistado que já apontavam para uma dinâmica institucional marcada por dificuldades de várias ordens.

Por último, gostaríamos de destacar que, apesar de todas as dificuldades mencionadas, foi de suma importância a realização das entrevistas. As respostas obtidas formaram parte do vasto material coletado e trouxeram a possibilidade de construir um entendimento mais complexo sobre a queixa. O material gravado foi todo transcrito e analisado, porém parecia confuso, os professores se contradiziam, não respondiam a tudo que era perguntado...

O que tínhamos perguntado? O que eles nos responderam? O que não tínhamos perguntado e por quê? O que queríamos saber?

A fim de realizar uma análise mais detalhada sobre o material coletado, passaremos a trabalhar com cada um destes itens.

3.3 Análise do Material Coletado através das Entrevistas dos Professores

3.3.1 Perfil da escola e da classe

Nesta pergunta pedimos ao professor que falasse sobre a escola e a sua classe. Tínhamos como alvo o conhecimento do espaço escolar, de forma a poder contextualizar a queixa do aluno.

Cabe destacar que ao incluir a entrevista com os professores na avaliação, tentamos conhecer mais do que a família e o aluno em si, queremos apreender o aluno pela via do discurso do professor. Entender o motivo da solicitação do atendimento foi um dos objetivos, porém almejávamos poder compreender, por um lado, o comportamento do aluno com aquele professor, afinal nós já estávamos atendendo as crianças em grupo e observávamos suas habilidades e não apenas suas dificuldades. Por outro lado, a primeira pergunta do roteiro que era: como é a escola (características) e a sua sala de aula (número de alunos, rendimento, disciplina, etc.) buscava abarcar, de forma mais abrangente, a sala de aula e não apenas o aluno.

Esperávamos, portanto, conhecer melhor o professor e nos perguntávamos: Como a professora via a escola? O que pensava sobre sua classe? Haveria na escola e na sala de aula dados que explicassem o baixo rendimento do aluno? Seria este apenas o único aluno que tinha dificuldades?

3.3.1.1 Concepções sobre a escola

A segunda pergunta solicitava o relato do histórico e perfil profissional do professor, o que incluía a descrição de sua atuação como docente daquela escola naquele ano. As respostas foram diferenciadas e nos revelaram variadas concepções do espaço escolar. **Alguns professores se limitaram a definir a escola em termos socioeconômicos da sua clientela, enquanto outros incluíram aspectos pedagógicos.**

Na Prof. Arnaldo conversamos com as professoras: Nice, Fabiana, Marina, Rosa, Ana e Nadine. Esta escola foi definida pelas professoras Nice e Fabiana como possuindo um perfil socioeconômico “misturado”: “alunos de classe média-alta e da periferia” ou “alunos carentes e de bom nível social”, enquanto a professora Ana dizia que eram crianças do mesmo nível social que “possuem eletrônicos, tênis de marca e material escolar, aqueles que não têm é porque não quiseram...”. Contudo, em outro momento da entrevista, a mesma professora relata sobre um passeio que custava R\$ 18,00 e no qual só 12 dos 35 alunos pagaram porque “os pais não têm mesmo por causa do desemprego”, não percebendo a contradição que revelava, sim, diferenças socioeconômicas entre as crianças. A professora Nadine disse que a professora Ana já tinha descrito a escola e a classe que “é a mesma” dela. Este comentário talvez tenha acontecido porque ela ficou próxima a nós, na sala de professores, “aguardando sua vez” de conversar comigo (no dia eu tinha marcado com as duas). Desta forma, percebemos uma interferência na entrevista por conta do espaço e do horário destinado a tal finalidade.

A professora Rosa aborda um aspecto diferente que diz respeito ao projeto pedagógico da escola, considerado por ela “muito bom, seguindo a mesma linha de trabalho desde 1998”. Explicita que há uma boa orientação pedagógica e oferta de cursos de extensão e reciclagem oferecidos pela Delegacia de Ensino, porém confidencia que “poucos professores têm vontade de fazer reciclagem e alguns são enfiados a fazer”. Ao afirmar que existe um projeto pedagógico desde 1998, Rosa frisa a importância da continuidade pedagógica. Porém, paralelamente, mostra-nos uma tensão entre a estabilidade do projeto pedagógico e a aceitação de mudanças ou novas propostas viabilizadas pelos cursos de “reciclagem”. A solução encontrada pela escola parece ter sido a obrigatoriedade de presença nos cursos, sintetizada na frase “eles são enfiados a fazer”. Marina é outra professora da mesma escola que também elogia a instituição, definindo-a como “organizada, muito preocupada com a parte pedagógica. O trabalho que o professor realiza é sempre com “muita preocupação”. Podemos inferir que esta “preocupação” citada por ela duas vezes, indicaria uma certa tensão ou cobrança.

A escola Prof. Freitas é definida, pela professora Aline, como sendo de “classe média perto de uma favela imensa. Têm duas realidades em sala de aula: os

alunos das redondezas, alunos que vêm de perua e essa realidade aqui (favela). Sexta-feira estavam roubando o leite das crianças e nós tivemos que avisá-los. São duas realidades diferentes”.

A Vila Nova foi descrita, pela professora Vera, como uma escola “onde as pessoas não têm recursos”.

A professora Rosana considera a escola Prof. Ubaldo com um perfil de “crianças de classe média que se tornaram pobres, pobres”. Disse ser uma escola “que tem fama de ser boa”, porém, comenta, pedindo para desligar o gravador, que a escola não tem boa disciplina por conta da coordenadora. Apesar disso, considera que a escola tem “excelentes profissionais, professores antigos que ficaram muito tempo em outras escolas e já tem boa pontuação, vem para cá para não competir com a de menos pontuação. É uma escola que a gente chama de final de carreira”.

A professora Angelita do Parque Sol define a escola através do perfil das famílias que considera com problemas, já que “temos que trabalhar a família para que realmente se estruture uma família organizada”. Ao longo de toda a entrevista, ela critica a escola e a sociedade. Em relação à escola diz que “a diretora não quer que tenha falta, quer que tenha o mínimo possível, o aluno tem 15 faltas... nós estamos mascarando a escola”. Reinaldo, da mesma escola, parece concordar, pelo menos em parte, com as concepções de Angelita. Comenta que sua sala “é muito fraca como um todo... não dominam as operações básicas... já passaram três professores de matemática” e faz uma comparação com outra escola aonde dá aula na mesma sala e a classe não é assim. Faz uma crítica ao sistema de ensino e de aprovação que não considera adequado: “hoje está saindo analfabeto com diploma, simplesmente com um papel na mão, mas não sabe fazer as operações, não sabe ler nem escrever”.

Constatamos que a forma com que os professores se referem à escola revela os aspectos considerados por ele relevantes. Como já apontado, alguns professores descrevem o perfil socioeconômico e outros não. Consideramos que a seleção deste critério de definição traz embutida uma preocupação com o perfil “misturado”, destacando a pobreza de boa parte da população que frequenta, hoje, as escolas públicas. Muitas professoras dizem que algum tempo atrás, algumas destas escolas,

eram freqüentadas por crianças de classe média-alta. **Acreditamos que, para além da constatação do empobrecimento de alguns setores da população, este discurso revela – de forma implícita – preconceito com as camadas populares que teriam vindo “misturar” o perfil socioeconômico antes “homogêneo”. Em outras palavras, o uso da palavra “mistura” representaria a forma preconceituosa com que se define o perfil socioeconômico das crianças da amostra, todas pertencentes às camadas subalternas.** Em algumas entrevistas esta preocupação fica evidente, “são realidades diferentes”, disse a Prof^a. Aline, “as famílias precisam ser organizadas”, comenta Angelita, “hoje as crianças além de cuidar dos irmãos tem que trabalhar... pedem dinheiro na rua, puxam carroça...”, lamenta Rosana. Sente-se um certo “saudosismo” da suposta homogeneidade socioeconômica da escola de outrora ou da escola imaginária com que os educadores, às vezes, sonham: a escola com alunos ideais. E parecem atribuir à condição socioeconômica dos alunos os problemas com a classe.

Outro aspecto relatado é o pedagógico: o bom nível dos professores, destacado pelas professoras Marina e Rosana e a qualidade do projeto pedagógico, salientado por Rosa. O que não fica claro no discurso é como o professor implementa este projeto pedagógico e qual a sua relação com as crianças que apresentam dificuldades.

O único aspecto que parece estabelecer uma relação entre estas instâncias diz respeito à preocupação com a classe. Destacamos, aqui, a ênfase dada, pelos professores, à avaliação e desempenho dos alunos.

3.3.1.2 A visão da classe

A preocupação com a formação da classe, o número de alunos e seus ritmos de aprendizagem foram critérios freqüentes nos relatos e justificativas para o bom e mau desempenho encontrado.

“Esta classe está bem porque nós fizemos um tipo de seleção para formar a sala. Antes pegava aquela sala que não tinha bons alunos e reunia numa sala, homogeneizava porque não acreditava que teria mais facilidade de se trabalhar. Nós achamos que não, e tentamos mudar. Então nós pegamos **os S, os PS, e os NS**

(satisfatórios, plenamente satisfatórios e não satisfatórios) e alunos que achávamos que tinham algum problema de comportamento, nós tentamos não deixar juntos”, descreve Aline.

Apontamos a presença de um paradoxo revelador neste discurso: a classe homogênea só é boa em caso de junção de bons alunos, isto é, de alunos de ritmos “normais” de aprendizagem. No caso de maus alunos, é preciso que a classe seja heterogênea para que seja possível ao professor administrar o comportamento deles, impedindo que os “maus alunos” fiquem juntos. Para algumas professoras (Marina e Nice) é necessário se fazer um teste com as “crianças-problema” como o Jeferson, já que “se ele tem problema vai conseguir uma escola que cuide do problema dele, se é normal, vamos ajudá-lo aqui. Mesmo com a inclusão, cada caso é um caso porque se você está com um retardado mental na classe comum, ele vai acabar com a classe, com os alunos”.

Os alunos são vistos de maneira isolada, bem como seu desempenho que só dependeria deles próprios, de seu ritmo, das suas dificuldades, possibilidades e limites pessoais. Em quase nenhum dos relatos, o professor se coloca como fazendo parte das possibilidades ou dificuldades encontradas.

Moysés e Collares reafirmam a parcialidade deste posicionamento argumentativo:

A fala dos profissionais, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem apenas ao pólo da aprendizagem, reflete a concepção subjacente: perante uma criança com mau rendimento escolar, o olhar será focalizado em quem não aprende, pois o problema só pode ter essa localização. (1997 p. 147).

Marina nos diz: “Há alunos de nível bem fraco. Fraco é a participação deles porque o pior entrave em sala de aula é aluno fraco, você segura a atividade da classe inteira”.

Rosa comenta: “Tenho 30 alunos, 11 com dificuldades, muitos são desinteressados e sem criatividade, não querem pensar... É uma 3ª. série que não está amadurecida”. Ana também afirma esta tese ao comentar: “ele é muito disperso, mas

não acho que é da escola, já veio com Renato ao mundo”. Referindo-se a Alessandro, Angelita confirma: “Tem um limite no aprendizado, tem dificuldade que precisa tirar no estudo, só que ele não se dedica”. Silvana, professora de matemática de Henrique adota uma postura semelhante: “Quando ele faz um problema, ele tenta naquilo que ele pode porque se o raciocínio dele só vai até aí, para estimular ou dosar o raciocínio eu não sou a profissional adequada para este tipo de avaliação”. A caracterização negativa dos alunos registrada nestas falas mostra-nos, mais uma vez, que:

A avaliação do aluno não é utilizada pela escola para avaliar seu próprio trabalho... Em vez de utilizarem tais parâmetros para rever suas práticas, possuem forte tendência a procurar culpados, que em geral são identificados em fatores pessoais e familiares dos alunos. (MORAIS, 1997, p.179).

Os professores Vera, Rosana, Rosa e Reinaldo são os únicos que estabelecem alguma relação entre o rendimento e comportamento do aluno e a escola, embora, nem sempre, façam-no com as suas próprias práticas. Vera diz: “O problema dele (Henrique) é que não veio com boa base, o problema dele é lá de trás”. Ela acha que o errado é o sistema de ensino que permitiu aprová-lo. Rosana, como já comentado, pedindo para desligar o gravador, diz que a escola tem problemas de disciplina porque “a coordenadora deixa fazer o que quer: derrubar manga, quebrar vidros e não fala nada”, o que, de alguma forma, tiraria a total responsabilidade do comportamento “agitado” da sua classe-projeto e da sua dificuldade em “fazer a classe ficar calma”. Rosa comenta sobre a falta de tutores de alunos que serviriam “para ajudar o professor na disciplina”. Reinaldo, explica que a classe já passou por três professores de matemática e que “num contexto geral, é uma sala fraca, não é um estágio avançado... A sala não domina as operações básicas... Estou trabalhando equação do 1º grau e tive que começar do começo...”.

Observamos na fala destes professores a tímida iniciativa de estabelecer alguma relação entre o fracasso do aluno e algumas práticas institucionais. Assim, o fracasso seria produzido, também, por outros fatores – muitas vezes deixados de lado – tais como: o remanejamento, as faltas e os atrasos dos professores, os problemas entre coordenação e professores, a falta de infra-estrutura, etc.

A inconstância dos educadores tem conseqüências não só sobre a qualidade do trabalho pedagógico propriamente dito mas também sobre a dinâmica do grupo de profissionais que atuam numa determinada escola. (PATTO, 1990, p. 192).

3.3.1.3 Os alunos-problema

Há um discurso freqüente e comum a todos os professores que diz que sua classe tem muitos alunos com problemas, “seja de comportamento, seja de aprendizado” (Rosana); “com alunos fracos” (Reinaldo); que têm “vícios de alfabetização” (Ana); “com defasagem” (Nice); “que não tem maturidade para estar desenvolvendo um bom trabalho” (Fabiana); “alunos com ritmo lento” (Marina); alunos que “não estão amadurecidos” (Rosa); alunos que “são carentes e imaturos” (Nadine); “desinteressados” (Aline); “crianças que precisam de vocês, psicólogos” (Angelita); “indisciplinados e precisando de controle” (Vera). Estas falas sinalizam a influência da teoria da carência cultural e das teorias do desenvolvimento nas explicações sobre baixo rendimento que ainda persistem na fala dos professores, aspecto apontado por Patto (1990).

Estas dificuldades que são atribuídas aos alunos, também têm soluções fora dali: dos psicólogos ou da família: “têm várias crianças que precisam de vocês, de psicólogo...” aponta Angelita, falta “cobrança da família” constatam Silvana e Marina, tem que haver “acompanhamento em casa”, diz Rosa, “a família precisa passar valores”, “orientar o filho” considera Ana, é necessário o “apoio da família”, acredita Rosana. Esta argumentação faz sentido, já que para alguns professores “o professor é só um mediador” (Angelita), “a gente não é instrutora, é só orientadora” (Nice). Acreditamos que estas definições e as soluções propostas representem apenas os aspectos negativos das crianças e de suas famílias, por acreditarem que o fracasso escolar depende exclusivamente delas. Assim, verificamos que apesar destas e outras rotulações, tais como:

[...] distúrbios emocionais, desestruturação familiar, hiperatividade, lentidão e incoordenação motora, rebaixamento intelectual, falta de atenção dos pais, más condições de vida, desnutrição, herança genética e distúrbios neurológicos. É necessário, enfim, passar a acreditar que, apesar desses falsos ou reais problemas, todo aluno é

capaz de aprender, desde que o educador acredite nisso e estabeleça com ele um vínculo positivo. (MORAIS, 1997, p. 182).

Constatamos, portanto, que neste item obtivemos respostas um tanto vagas em relação à instituição, já que faltaram perguntas sobre a relação entre os professores, a relação com a direção e coordenação, a infra-estrutura da escola, os recursos disponíveis, as reuniões pedagógicas, a proposta pedagógica, etc. **Assim, percebemos que este conhecimento só poderia ser apreendido se a nossa entrevista se detivesse mais nestas questões ou se tivéssemos possibilidade de entrar, de fato, no cotidiano escolar, conhecendo, assim, a singularidade de cada instituição.**

3.3.2 Perfil do professor

Solicitamos ao professor que relatasse a sua história profissional, a sua formação e o que pensava sobre aprendizagem, família e o que seria um bom aluno.

Este item objetivava a obtenção de dados sobre o percurso profissional do docente por considerar que havia uma estreita relação entre a escolha deste ofício, sua formação e as práticas pedagógicas. Outro aspecto que complementaria esta visão seria a apreensão de suas concepções sobre bom aluno, aprendizagem e família que, acreditávamos, pautassem suas práticas pedagógicas.

Esta pergunta, portanto, incluía o conhecimento do professor, entendido como um sujeito que faz parte da relação pedagógica. Continuávamos desta forma, a deslocar o foco exclusivamente do aluno, podendo conhecer melhor a história e concepções do docente em questão.

Alguns entrevistados responderam exaustivamente, enquanto outros fizeram uma rápida referência a sua formação e concepções, parecendo mais interessados em falar da criança do que sobre eles. Em seus rostos parecia estar refletida uma interrogação que dizia respeito ao motivo da inclusão desta pergunta, temendo, talvez, que suas opiniões ou história denunciasses alguma “falha”. Sabemos que os professores têm sido alvo de críticas contínuas, especialmente em relação às “deficiências” em sua formação, pelas quais, são considerados “como a

parte culpada pelos sérios problemas observados nas escolas”, formação que precisaria, assim, estar sendo revista e complementada, através de cursos de capacitação, palestras, seminários, etc. (SOUZA, 2002, p. 251).

Souza (2002) critica esta tendência simplista à culpabilização do professor, que diz que:

[...] os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da incompetência dos professores. Assim, para melhorar a qualidade da escola é preciso que seus professores sejam mais bem capacitados por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de aprendizagem. (p. 251).

Contrariamente, Souza (2002) observa, em suas pesquisas, que muitos professores continuam sua formação para além do exigido; em nossas entrevistas, também, verificamos esta tendência através dos depoimentos das professoras de 1^a. a 4^a. série: Aline, Ana, Rosa e Rosana que possuem nível universitário. Conseqüentemente, não poderíamos considerar que os problemas de baixa qualidade de ensino tivessem uma relação direta e única com a formação docente.

Paralelamente, constatamos que este grupo de professores é composto por profissionais experientes, alguns já aposentados, como Nice, ou prestes a fazê-lo como Rosa, Marina e Aline. Mais da metade deles tinha formação superior como Vera, Silvana, Reinaldo, Rosana, Angelita, Ana, Rosa e Aline.

A professora Ana que fez faculdade de Letras e Pedagogia responde a esta questão, afirmando que não são os cursos os que resolveriam seus problemas com os alunos difíceis como Renato: “Hoje eu vou falar para você, não vou fazer mais curso porque não ajuda. O Renato, no que vai me ajudar? Sou eu... a minha ajuda é mais da família...”

Outra professora que acredita que a formação e os cursos não resolvem diante de crianças com dificuldades é Aline: “No outro colégio (particular) eu dava aula com o construtivismo, mas eu tive que mudar minhas idéias porque eu quis pôr muita

coisa em prática (na escola atual) e não consegui [...] Tem um aluno que eu comecei (a alfabetização), fui e voltei e estou tratando de fazer um trabalho bem tradicional tipo cartilha, agora eu estou conseguindo alguma coisa, estou feliz”.

Estas falas talvez nos ajudem a compreender uma queixa tão comum do professor que, ao se referir aos cursos de formação, diz: “a teoria é muito linda, mas quem tem 40 alunos sou eu”, ou depoimentos como o de Nice que ao falar de sua prática mostra a dificuldade do cotidiano escolar: “não dá para perguntar por que (não faz as lições), para vocês é fácil, nós temos 35!”. Acreditamos que o professor não sinta que sua prática seja *contemplada* por estas teorias.

Perrenoud sintetiza este sentimento do professor:

[a aquisição das competências] Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. (1999, p. 31).

Ele parece confirmar que o problema não seria resolvido por meio da obtenção de conhecimentos, mas através da inter-relação entre a teoria e a prática. Porém, como “mobilizar os conhecimentos na situação”, expressão citada neste excerto? Seria este o problema que enfrentam estes professores com as crianças com queixa escolar?

3.3.2.1 O problema é do aluno

Os professores acreditam que o problema não se resolve através de cursos e teorizações, o problema se localiza no aluno “desinteressado” e não nas suas ações ou formação.

Todavia, percebemos que a forma como ensinam e percebem seus alunos está refletida nas suas crenças teóricas e nas suas práticas. Em algumas entrevistas estas concepções ficam claras. **Muitos acreditam como Nice, na fala a seguir, que o bom aluno é aquele que tem interesse** “porque não adianta ter um monte de material se ele não tem interesse, pergunta, tira as dúvidas...”. Fabiana confirma e acrescenta: “bom aluno tem que ter interesse e disciplina em aprender e estar

melhorando... ter interesse em fazer as atividades, o produto final onde mostra se aprendeu”. Vera concorda: “aprender é ter interesse que ele (Henrique) não tem, ter vontade. Não há interesse, já há dificuldade... tem que ter iniciativa própria”, “um bom aluno é aquele que participa dos exercícios, às vezes não querem escrever muito, mas desde que preste atenção, às vezes relevo se é bom aluno”. Ana também acredita que o bom aluno “é aquele que se interessa, que pergunta. Eu digo (quando eles têm medo de perguntar) seja bobo uma vez e não seja a vida inteira, porque você não aprende se não quiser”. Para ela aprender “seria apreender, se você apreende guarda o que você aprendeu. Apreender seria guardar, reter, segurar”. Percebemos que esta posição destaca o interesse como característica essencial do bom aluno, porém esta *disposição* seria vista como algo intrínseco ou a ser construído pelo aluno e não poderia ser trabalhado e/ou alterado pelo professor.

Marina pensa que um bom aluno “é responsável e tenta fazer o melhor possível”, mas precisaria observar “mudanças no comportamento na atitude, se está lendo melhor, a grafia, as idéias, se sabe conversar, se sabe se portar... uma mudança cognitiva”. Rosa vai um pouco além e explicita suas práticas ao dizer que trabalha “com projetos, o interesse das crianças que avalia habilidades e competências... vamos respeitar o aluno fazendo lições diferentes, só precisa ser amarrado com o método construtivismo... é a chamada diversificação...”. Rosana também associa aprendizagem a competências quando diz que o bom aluno precisa ter “competências para ler, escrever, calcular, então tem alguns pré-requisitos estabelecidos”. Aline mostra um outro aspecto da aprendizagem quando diz: “aprender é fazer transferência de conhecimento, quando criam uma idéia... que consiga transferir o conhecimento de uma disciplina para outra”. Angelita também compartilha da posição que a aprendizagem depende de atitudes do aluno “um bom aluno é aquele que faz os seus deveres. Ele vai se inserir no estudo, nas leituras, nos trabalhos, não depende de mim, tudo depende dele... Meus pais são analfabetos, meus irmãos mal fizeram o primário e eu fiz duas faculdades. Eu tive determinação... Aprender é desenvolver o seu conhecimento através de sua habilidade, de sua capacidade...” Reinaldo também reafirma esta posição: “tem que ter envolvimento”, ele diz. Para Silvana “um bom aluno jamais é copista, tem que raciocinar, não interessa a medida,

não quero que venha com mil idéias não é essa a questão. É um aprendizado para a própria vida...”.

Percebemos na fala destes professores a influência das novas teorias sobre as competências que vem sendo veiculadas em cursos, palestras, capacitação contínua etc. Perrenoud, autor que discute este conceito diz:

As competências manifestadas por essas ações (analisar, traduzir, argumentar, construir, etc.) não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimentos. Embora conhecedor do Direito, o advogado ultrapassa essa erudição, pois não lhe basta conhecer todos os textos para levar a bom termo o assunto do momento. Sua competência consiste em pôr em relação seu conhecimento do direito, da jurisprudência, dos processos e de uma representação do problema a resolver, fazendo uso de um raciocínio e de uma intuição propriamente jurídicos. (1999, p. 8).

O que não fica claro é como os professores implementam estas teorias, ou seja, que tipo de leitura realizam e, de que forma, isto é concretizado nas suas aulas. Em outras palavras, perguntamo-nos se aquilo que é dito e assinalado pela via discursiva encontra um alicerce na prática cotidiana. A pergunta poderia ser formulada assim: De que maneira o professor absorve aquilo que lhe é transmitido em cursos e palestras?

Sawaya (2002) alerta-nos para esta questão, apontando que:

[...] as propostas pedagógicas trazidas pelas novas orientações curriculares esquecem que elas são sempre apropriadas pelos professores e pela escola em razão de uma multiplicidade de fatores e interesses em jogo na instituição escolar. (p. 213).

Contudo, não é objetivo desta dissertação discutir esta questão. Apenas, procuramos demonstrar a complexidade do tema. Por outro lado, acreditamos que através de uma entrevista não seja possível perceber, totalmente, esta relação entre a apropriação da teoria e a prática. Para poder ter acesso a suas práticas seria necessário um conhecimento *in loco* do cotidiano escolar, proposta não contemplada nesta pesquisa. Todavia, há um aspecto não destacado que merece nossa atenção. Considerar o aluno ou professor de forma isolada, isto é, como pólos de uma relação, não nos oferece uma compreensão complexa do problema em questão, posição já

formulada anteriormente. Porém, desconsiderar o contexto aonde esta relação e estas práticas foram implementadas torna-se inútil, quando não superficial, ao não levar em conta outros aspectos que remetem ao espaço físico da escola, às condições de trabalho, às relações institucionais, etc.

Restringir a análise ao nível do comportamento do indivíduo, culpabilizando professores individualmente, implicaria adotar um enfoque parcial para um fenômeno social muito mais complexo. Significaria que fomos presos pelo mesmo círculo vicioso no qual recaem muitos professores – aquele das acusações mútuas –, sem que assumamos nossa parcela de responsabilidade, uma vez que esse fenômeno, observado no nível individual, tem raízes sociais. (SOUZA, 2002, p. 263).

3.3.2.2 *O mérito do bom aluno*

Encontramos também definições sobre bom aluno e aprendizagem baseadas no mérito pessoal, no esforço e na perseverança: (se a criança diz) “eu não consigo é porque não quer” (Ana), “precisa ter determinação” (Angelita), “porque você fornece tudo ao aluno, você dá o material, dá o caderno, se fornece tudo, não existe nada que ele tenha que trabalhar o mental e possa conquistar aquilo de alguma forma” (Silvana), “tem que ir persistindo”, “cada um faz a vida boa e ruim, a vida tem obstáculos, precisamos saber escolher” (Vera). Observamos que para estes professores a aprendizagem dependeria de características ou posições individuais, esquecendo que esta depende de uma relação de ensino-aprendizagem. Desta forma, a não-aprendizagem, o baixo rendimento, enfim, as dificuldades do aluno dependeriam dele. Cabe se perguntar se o sucesso dos alunos também seria atribuído às características do aluno ou, nesse caso, dependeria de atitudes e formas de ensinar do professor. Todavia, seja o sucesso ou fracasso atribuído a apenas um dos pólos da relação professor-aluno, refletem uma discussão unilateral.

3.3.2.3 *As concepções de família*

Outro aspecto a ser analisado diz respeito às concepções sobre a família que, nestas entrevistas, **refletem a valorização de um padrão tradicional**. A visão de família defendida por alguns destes professores remete ao modelo nuclear burguês,

não compatível com a realidade da maioria dos alunos das camadas populares que possuem famílias cujo chefe de família é a mãe.

Paralelamente, alguns professores defendem um **modelo idealizado de família**, alheio às dificuldades econômicas das classes populares. Para esta concepção, o simples fato de pertencer a este tipo de família eliminaria e solucionaria, ao mesmo tempo, qualquer problema. Estamos nos referindo ao modelo de família nuclear, composto por pais e filhos morando junto, realidade que, às vezes, os próprios docentes não possuem. É o caso de Angelita que diz que as famílias hoje têm pais separados e ela própria vive essa realidade e, Aline que cria as filhas sozinha por ser viúva. Rosana e Angelita também criticam as famílias onde os pais estão separados, considerando isto um grave problema, já que as crianças ficariam a mercê desta realidade da qual seriam vítimas. Rosana descreve: “eu não chamo a família, só se for um caso extremo. Mando bilhete, mas fico com medo de apanharem dos pais, tem pais que não sabem conversar, tem pais que não tiveram uma orientação”. Angelita concorda e acrescenta: “o problema dele (Alessandro) é a família. Eu acho que não adianta trabalhar com a criança tem que trabalhar com os pais”. Marina também critica as famílias e considera que os problemas escolares da criança estariam localizados em problemas familiares. “O problema dele (Jeferson) é a falta de presença familiar. Eu acho que a família está totalmente ausente e essa criança precisa de atenção especial. Dá para ver em classe que não está acostumado a que lhe cobrem as coisas, é um reflexo aqui na escola”. Marina conhece a história do Jeferson em relação ao falecimento de seu pai e, apesar dele morar com a mãe e mais dois irmãos, não considera que estes membros possam exercer essa função. Mostramos, assim, a crença que diz que somente as pessoas do modelo nuclear poderiam desempenhar, de forma adequada, as funções necessárias.

Rosana explicita claramente esta crença: “... mas se você tem em casa seu irmão mais velho, se você não obedece seu irmão mais velho, uma hora sua mãe chega em casa e conversa com você. Se você não obedecer sua mãe, vem seu pai porque ali mesmo ela já dá o corretivo, dá o castigo, se você não obedece sua mãe, até a mãe fala: espera seu pai chegar!” Nesta fala observamos nitidamente o modelo de família burguesa onde o pai representava a ordem e o limite e era o último a chegar em casa, resolvendo a situação. Desta forma, caso não exista esse modelo a

criança fica “sem limites” e diante disto a escola não sabe o que fazer, nem como exercer sua autoridade. Assim, ela completa: “...a história familiar (destas crianças) deixa muito a desejar, se a família estabelecer limites, se a criança tem um padrão de limites em casa ela vai saber que tem regras, tem normas que são estabelecidas e precisam ser seguidas.”

Continuando com um discurso que não analisa o motivo dos pais chegarem tarde em casa ou dos filhos precisarem colaborar ou, até mesmo, ser responsáveis pelas tarefas domésticas e o cuidado dos irmãos, culpabiliza-se a família que passa definitivamente a ocupar o banco dos réus. “Hoje eu não vejo família, vejo pai que se preocupa em trabalhar... então eu vejo que os pais são os irmãos mais velhos quando eles têm, senão se vira nos trinta Faustão! A criança tem que se virar, dá comida, o café, o almoço, o jantar”.

Silvana, por outro lado, considera os pais de hoje “descompromissados, colocaram o problema que tem que sobreviver, concordo, mas só eles precisam trabalhar? E nós professores? nós também precisamos trabalhar, então educação tem que existir.” Segundo Vera: “hoje as famílias só pensam na parte material...tem muito adiantamento eletrônico, mas precisa ficar mais perto dos filhos... hoje as famílias têm competição, um tem uma coisa que o outro quer e não tem... hoje a liberdade está em demasia. Em termos gerais estão faltando limites para as crianças”.

Angelita vai mais longe em sua crença sobre a influência da família nas dificuldades dos alunos e acredita na possibilidade de isto representar algum problema genético. “O pai já falou que tem dificuldade de escrever, então passa de pai para filho, está carregando uma coisa genética, eu acho que é um problema hereditário da família”. Esta herança poderia ser apenas revertida pelo esforço e dedicação, já que esta professora tem pais analfabetos, mas se considera “determinada”.

Rosana apresenta certo “saudosismo” em seu discurso que remete para um tipo de mãe dona-de-casa. “Antigamente minha mãe mandava um guardanapo xadrez e a maçã, o suco com pão. O pão cheirava suco, o guardanapo cheirava maçã e o guardanapo cheirava a mortadela com pão... está faltando um pouco de afeto, de carinho. Estão magros, você sabe...”. Percebemos que na sua análise, o fato de não

mandar lanche significa apenas falta de afeto e não dificuldades financeiras. Tal é a desvinculação deste discurso da realidade destas crianças que não se explica porque elas estão magras, ou seja, não há relação entre a falta de lanche e a falta de dinheiro. Nesta fala, a magreza seria uma opção...

Em relação a este item que incluía a formação do professor e suas concepções sobre aprendizagem, família e bom aluno, constatamos que, por um lado, os professores demonstraram ter tido formação condizente e participarem de constantes cursos e palestras. Contudo, a realidade vivida no dia-a-dia da escola e os problemas com as crianças que apresentam dificuldades parece ser vista como algo divorciado de seus recursos e ações como professor. Por outro lado, a visão simplista e preconceituosa com que avaliam seus alunos e famílias parece ter permanecido inalterada, apesar dos muitos cursos e palestras freqüentados.

3.3.3 Queixa em relação à criança

Esta pergunta é a questão na qual os professores mais se estenderam. As respostas deveriam incluir a queixa específica em relação ao aluno com dificuldades e a descrição das tarefas realizadas em sala de aula, em quais atividades o aluno se sai melhor, qual sua maior dificuldade, a reação ao errar, se traz os deveres e a opinião do professor sobre os motivos que levariam a estas dificuldades. Privilegiávamos, portanto, a criança com queixa, mas deixávamos de saber como o professor lidava com o grupo-classe de forma geral e como agia com outras crianças que também apresentavam dificuldades.

3.3.3.1 O uso de preconceitos na definição da queixa

Ao falar dos alunos e ao descrevê-los, os professores, usaram preconceitos ou frases negativas, tais como: “não copia, não gosta de matemática, não tem boa vontade” (Nice sobre Jeferson); “leva tudo na brincadeira” (Fabiana sobre Jeferson); “procuro ter calma porque ele é problemático” (Marina sobre Jeferson); “não tinha interesse nenhum... é agitado, hiperativo” (Rosa sobre Davi); “Renato não produz, não registra nada, não gosta de passar a limpo... não é agressivo” (Ana); “não queria copiar na lousa... fui percebendo que era muito imaturo, muito criança e muito

carente” (Nadine sobre Renato); “falta de interesse, era muito disperso... a letra dele não dava para entender” (Aline sobre Alberto); “dificuldade na escrita, no entendimento da sala, letra ilegível... é um aluno que tem problema emocional” (Angelita sobre Alessandro); “dificuldade de raciocínio” (Reinaldo sobre Alessandro); “não faz as lições, demora para terminar as lições... é lento demais, não consegue resolver absolutamente nada” (Silvana sobre Henrique); “tem problemas de disciplina, é lento, tem dificuldade de raciocínio” (Vera sobre Henrique); “ela não obedecia” (Rosana sobre Jenifer); “não participa... a lateralidade dele é toda comprometida” (Ana sobre Fabrício); “paradão” (Nadine sobre Fabrício).

3.3.3.2 *Para além do preconceito*

Constatamos que o uso de preconceitos e frases negativas é a primeira resposta que a professora dá sobre o aluno, ou seja, é a camada mais superficial sobre a dificuldade. Sendo assim, tentar perceber outras atitudes, para além do evidente, é mais difícil e requer um conhecimento mais aguçado sobre o aluno. Esta afirmação se adapta também a nossa interpretação do discurso do professor, onde precisamos ler nas entrelinhas alguns outros dados. **Tentando, assim, escutar as fraturas discursivas, pudemos ouvir depoimentos interessantes, que trazem o positivo, o possível, a capacidade.** Desta forma, foram formuladas as seguintes considerações:

Nice observa que Jeferson “se sai melhor em aulas individualizadas, com atividades do cotidiano... ele gosta de trabalhar com supermercado, dinheiro”. Fabiana percebe que “ele (Jeferson) se sai melhor oralmente, ultimamente está participando muito, inclusive nas aulas de reforço porque num grupo menor, ele se sai melhor”. Marina tão resistente como demonstra ser em relação às qualidades do Jeferson comenta inicialmente: “é uma questão dele mesmo, mental, chegou no limite”. Contudo, em outro momento destaca: “Ele se saiu melhor num trabalho com o álbum da seleção, ele liderou, sobressaiu neste trabalho que tinha recorte, colagem, geometria”. Rosa apresenta um Davi muito diferente daquele que dorme a tarde inteira quando diz: “Quando ele dorme, eu não acordo, espero que acorde por si. Nas lições, eu descobri que gosta muito de joguinhos, então é através de jogos...”. Renato também tem um outro lado, para além do “não produz nada, não registra nada” que é definido assim: “ele gosta de escrever, eu (Ana) descobri onde pego o Renato, nas

figuras de gibi. E por causa dele eu percebi que todos produzem melhor um texto em gibi”. Nadine falando sobre o Renato diz sentir-se surpresa com o posicionamento dele: “Um dia, ele falou: professora, eu odiava matemática, agora eu adoro”. É com brilho nos olhos que Aline relata: “...agora numa proposta de escrita que era: o Saci e outras personagens do folclore iriam na mochila das crianças no recreio. O Alberto escreveu a folha da frente e de trás todinha! O único aspecto positivo do Alessandro, segundo Angelita, foi um trabalho de Páscoa “razoável”. Mesmo com ironia, Silvana consegue olhar para além do aparente: “Não faz as atividades, mas é um excelente agilizador mental (risos)!” Vera relata: “agora está perguntando, eu fico feliz!” Rosana também apresenta uma outra Jenifer que produz, quando diz: “Agora a Jenifer está produzindo textos enormes, ela escreve mesmo e é bastante criativa”. Ana ao falar do Fabrício define-o como alguém que “é uma metade, ele não gosta (de ser assim), mas ele é uma metade, não existe (como pessoa)”, porém, apesar da contundência desta opinião, destaca algo positivo sobre sua pessoa: “os textos dele são ricos, ele não é uma criança que faz só o que tem que fazer.” Nadine admite: “ele tinha uma certa dificuldade e medo, mas agora está melhor, está caminhado”.

3.3.3.3 Um discurso contraditório

Todos estes depoimentos parecem contraditórios, mostrando aspectos diferentes das descrições anteriores que se baseavam em preconceitos. Como podem conviver discursivamente características do aluno tão diferentes? Machado discute este aspecto, destacando que é possível a convivência de ambas realidades (1997, p. 104), a questão seria entender como isto se dá. Em outras palavras e parafraseando Machado, acreditamos que um tipo de olhar sobre o aluno – para além do preconceito e da armadilha do fracasso – permita a emergência de outras características mais positivas que possam ser percebidas e valorizadas.

Também nós constatamos que, inicialmente, o professor se defende das críticas que imagina formularemos, descrevendo uma grande quantidade de defeitos e atitudes negativas do aluno que demonstrem que ele é “problemático”, como vimos nos depoimentos antes citados, tais como: “não copia, não gosta de matemática, não tem boa vontade”; “leva tudo na brincadeira”; “procuro ter calma porque ele é problemático”; “não tinha interesse nenhum... é agitado, hiperativo”; “Renato não

produz, não registra nada, não gosta de passar a limpo... não é agressivo”; “não queria copiar na lousa... fui percebendo que era muito imaturo, muito criança e muito carente”; “falta de interesse, era muito disperso... a letra dele não dava para entender”; “dificuldade na escrita, no entendimento da sala, letra ilegível... é um aluno que tem problema emocional”; “dificuldade de raciocínio”; “não faz as lições, demora para terminar as lições... é lento demais, não consegue resolver absolutamente nada”; “tem problemas de disciplina, é lento, tem dificuldade de raciocínio”; “ela não obedecia”; “não participa... a lateralidade dele é toda comprometida”; “paradão”.

Às vezes, sua fala sugere irritação, como a de Angelita: “a diretora não quer que tenha falta, quer que tenha o mínimo possível, o aluno tem 15 faltas... nós estamos mascarando a escola” e de Reinaldo “hoje está saindo analfabeto com diploma, simplesmente com um papel na mão, mas não sabe fazer as operações, não sabe ler nem escrever”, depoimentos, estes, que denunciam os mecanismos que disfarçam a não-aprendizagem dos alunos. Outros sugerem aparente indiferença e resignação, como o depoimento de Rosa: “Tenho 30 alunos, 11 com dificuldades, muitos são desinteressados e sem criatividade, não querem pensar... É uma 3ª. série que não está amadurecida”, ou no dizer de Silvana: “Quando ele (Henrique) faz um problema, ele tenta naquilo que ele pode porque se o raciocínio dele só vai até aí, para estimular ou dosar o raciocínio eu não sou a profissional adequada para este tipo de avaliação” ou de Rosana: “a coordenadora deixa fazer o que quer: derrubar manga, quebrar vidros e não fala nada”. Estas frases revelam uma paralisia e um descrédito do professor em relação ao seu ofício de ensinar, ou seja, diante de problemas, tais como desinteresse, falta de criatividade, raciocínio “limitado” e problemas de indisciplina, ele nada pode fazer. Percebemos que ele também se sente fracassado, cobrado e descrente da necessidade de buscar formação, Ana nos diz: “Hoje eu vou falar para você, não vou fazer mais curso porque não ajuda. O Renato, no que vai me ajudar? Sou eu... a minha ajuda é mais da família...” ou de Nice: “não dá para perguntar por que (Jeferson não faz as lições), para vocês é fácil, nós temos 35!” ou de Silvana: “descompromissados (os pais), colocaram o problema que tem que sobreviver, concordo, mas só eles precisam trabalhar? E nós professores? Nós também precisamos trabalhar, então educação tem que existir”. Vislumbramos

através destes trechos como o professor se sente diante do fracasso ou dificuldade de seus alunos: sem possibilidade de reverter o quadro e tentando se defender de possíveis “acusações”, seja de pais, psicopedagogos ou dos profissionais que promovem cursos de formação.

Todavia, apesar destes depoimentos, percebemos que após algum tempo de iniciada a entrevista, aos poucos, vai se instaurando a confiança entre o professor e o entrevistador, assim, o primeiro sente que não pretendemos acusá-lo ou criticá-lo. Ao não precisar mais se defender, pode falar de outros aspectos. Constatamos que, nestes momentos, o professor muda até o tom do discurso, demonstrando maior alegria, até seus olhos brilham... também ele se sente, agora, vivo e com sucesso! Portanto, observamos que, paralelamente, o professor apresenta duas posturas diferenciadas que dependem, em certa medida, de nossa forma de escutar e interferir: nós também estamos construindo uma relação com ele e a entrevista incluirá as nossas próprias atitudes diante do entrevistado. Este aspecto é muito discutido por Bleger. (1980, p. 22).

3.3.3.4 As causas das dificuldades: a criança e sua família

O último item perguntado diz respeito às causas das dificuldades. O professor precisa se posicionar a respeito dos motivos que levaram ao quadro da queixa. **Observamos nestes depoimentos a crença nas dificuldades intrínsecas à criança e sua família e a rara menção a questões inerentes a escola.**

A professora Nice acredita que o problema do Jeferson possa localizar-se em algum momento da infância, mas não define como isto possa ter acontecido. Considera que o fato de ter freqüentado a classe especial possa ter influenciado, já que “se ele foi dessa classe se sente incapaz, tem que tirar isso dele”, porém acrescenta que “a escola dá todo o apoio, com aula de reforço, de recuperação. Aqui tem apoio da coordenadora, tem material, a gente dá caderno para eles”. Neste depoimento fica claro que a professora julga que seja um problema do Jeferson, já que “a escola dá todo apoio”. O fato dele se sentir “incapaz”, decorrente, segundo Nice, de ter freqüentado a classe especial seria um sentimento *do* Jeferson; não se analisam nem os motivos pelos quais o aluno foi encaminhado à classe especial *dessa* escola, nem a validade desta proposta. Fabiana considera que o problema do

Jeferson seria “seu ritmo natural” somado à “baixa auto-estima” que o levaria a acreditar “que não vai conseguir”. Neste discurso também encontramos as causas centradas no aluno.

Não se questiona por que o Jeferson não acredita que sua produção seja possível, portanto, esta atitude não é relacionada a práticas pedagógicas que tenham reforçado a sua incapacidade. Marina – também professora de Jéferson – considera que o problema tem como causa “a falta de presença familiar, não sei como é o relacionamento da família, mas eu acho que não tem cobrança nenhuma. Eu acho que a família está totalmente ausente e essa criança precisa de atenção especial. Ele vai ficar com um problema sério porque por mais carente que seja, sem cultura, mas se a mãe vai perguntando: o que você está fazendo, filho? Não precisa saber ler, escrever, o conteúdo, mas perguntar pela lição”. Percebemos vários preconceitos embutidos: a crença que a “suposta ausência” familiar provocaria problemas pedagógicos ao não acompanhar e nem ao menos “perguntar” pelas lições do filho, o entendimento que famílias de camadas populares “não têm cultura” e são “carentes”. Todavia esta posição se assenta em pressupostos ainda mais determinantes que significariam um “limite” para o aprendizado do Jeferson. “Eu acho que o Jeferson chegou no limite. Queria uma avaliação, em que situação se encontra a mente dele, essas situações científicas para ver o que é e o que não é. É uma questão dele mesmo, mental, chegou no limite. Não sou *expert*, mas pelo trabalho que faço com ele... Eu entrego uma folha em branco para ele e ele me devolve uma folha em branco, não tem estrutura... Eu sou pela avaliação porque é um documento”. A “confirmação científica” do limite do Jeferson conferiria *tranqüilidade* à professora, de tal forma que *outra* escola pudesse ensiná-lo. **Vemos, uma vez mais, a influência dos argumentos que levam à patologização dos problemas de aprendizagem, como forma de justificar o baixo rendimento do aluno, e a isenção pedagógica a que eles levam.**

Rosa adere, em parte, a esta linha ao acreditar que os problemas pedagógicos do Davi teriam estreita relação com problemas de saúde, tais como problemas de visão e de audição. Cabe destacar que sabemos da influência destes fatores no desempenho escolar, sobretudo em casos graves. Contudo, o Davi não se encaixava neste perfil, mesmo assim, através da assistente social do EGJ, conseguimos uma

avaliação de acuidade visual que constatou apenas a necessidade de óculos de descanso, que foram providenciados. O problema de audição que, segundo a professora foi provocado por uma otite e faria com que fosse necessário “gritar” com ele para que ouvisse, não foi constatado nem por nós nem pelas monitoras. Todavia, Rosa considera que o maior problema seria a família, seja porque a mãe seria “promíscua e envolvida com drogas”, seja pelas “brigas do casal”, seja porque “ela é maltratada até hoje (pelo marido)”. Outro problema agora centrado no Davi seria sua “hiperatividade” e “agitação”. Por último, também as escolas aonde estudou anteriormente seriam responsáveis “por não ter descoberto porque estava dessa forma sem aprender. Não houve vontade da escola nem da família em ver o motivo”. **Apesar de confuso, este depoimento traz a tentativa de entender a complexidade do tema e o entendimento de que a aprendizagem está relacionada a uma série de fatores internos e externos à escola. O principal problema desta argumentação é a falta de articulação dos diferentes fatores no entendimento da queixa.**

Ana considera que o problema do Renato tem relação com a família que não colocaria regras e não teria ensinado certos comportamentos de convívio social. “Essa base que você acha que o aluno tem, ele não tem, ele não conhece as regras. Ele faz o que ele quer no momento que ele quer.” O depoimento de Ana parece não incluir a possibilidade que a escola defina suas regras de convívio e que isto seja uma construção grupal. **Assim, se a criança não “tem” regras, não há nada que se possa fazer, destituindo o professor do exercício da autoridade diante de sua classe.** Nadine – também professora de Renato – relaciona a queixa a fatores individuais, tais como imaturidade e carência afetiva, acrescidos da falta de acompanhamento da família. Ela diz: “Ele é muito imaturo, muito criança e muito carente. O problema dele é não ter ajuda em casa, quando o aluno tem alguém em casa que está olhando, acompanhado, a criança é diferente”. Chama nossa atenção a falta de confirmação deste quadro de ausência familiar em nossa entrevista com a família, já que o pai se mostrou conhecedor do trabalho da escola e disse conferir e ajudar nas lições. Portanto, desconhecemos a partir de que dados as duas professoras concluíram sobre esta “falha” da família.

Aline aponta para causas internas que seriam a falta de interesse e dispersão. Outro problema apontado seriam fatores emocionais, tais como: “dificuldades em se relacionar com outras crianças... Eu sempre achei a auto-estima dele baixa, por isso procurava incentivar: você pode!” Na fala da professora não fica claro como de fato estes “problemas emocionais” influenciariam no rendimento pedagógico; por outro lado, a única atitude descrita pela professora como forma de lidar com estes problemas seria dizer: você pode! Ficamos sem saber que outras medidas são adotadas por ela.

Angelita acredita que o problema do Alessandro é emocional e influenciado pela família. Ela considera que a dificuldade dos pais com a escrita (por serem para ela analfabetos) determinaria de forma definitiva o potencial de seu aluno, já que esta dificuldade estaria “inscrita geneticamente” e passaria de pais para filhos. No seu discurso, Angelita deixa claro que o problema é do aluno e depende exclusivamente dele a superação destas dificuldades. Desta forma, mesmo o professor se esforçando e “fazendo sua parte” que seria “cobrar trabalhos e lições”, nada pode ser revertido se o aluno não se esforçar e tiver “determinação”. Em outras palavras, diante da *sina hereditária*, somente o esforço poderia atuar na reversão deste quadro. Reinaldo considera que a dificuldade é do Alessandro por possuir problemas de raciocínio e o fato dele não perguntar suas dúvidas, mas relaciona este aspecto a falhas da própria escola “que trocou de professor três vezes”. Este depoimento é importante ao não isentar as ações institucionais da queixa de seu aluno. Infelizmente, Reinaldo pouco soube nos informar sobre suas práticas, já que fazia menos de dois meses que estava a frente da classe, tentando conhecer os alunos e retomando os conteúdos que já deveriam ter sido dados.

Silvana diz não saber os motivos dos comportamentos do Henrique. Aponta que o problema seria “mesclado”, isto é, devido a características dele – não prestar atenção, não ter raciocínio e se intrometer na conversa dos que estão ao lado, na frente ou atrás – e de sua família (que não especifica), mas que poderiam levá-lo a estar “meio *down*”. Vera acredita que o problema do Henrique seria pedagógico, já que “não veio com boa base, o problema dele é de lá de trás”. Ela critica o sistema de ensino que permitiu aprová-lo e acrescenta: “mãe e pai precisam me procurar”. Estas poucas frases confirmam que o problema do Henrique teria relação a problemas de

políticas públicas, como a progressão continuada e, talvez a práticas inadequadas de professores. Porém, percebemos que há uma referência indireta a certas características do aluno – como baixa auto-estima – diante das quais o professor nada pode fazer. A solução encontrada seria uma conversa com os pais. Isto é, Vera assume, por meio desta posição, um papel bem passivo na reversão da queixa.

Rosana aponta como principal causa o fato das crianças pertencentes à classe-projeto serem “especiais”. As causas seriam “história de vida, condição econômica, história familiar que deixa muito a desejar” e a falta de imposição de limites. Isto é, todas causas que apontam para a criança e sua família e diante das quais o professor pouco pode fazer. Seu depoimento traz certo ar de derrota ou resignação, já que o grupo inteiro teria este perfil de “classe difícil”, somado a questão de serem “repetentes antigos”.

Para a professora Ana o problema do Fabrício seria sua baixa auto-estima e sua atitude de automenosprezo, moldadas pelas atitudes da mãe que Ana define como de pessoa “doida”. “O problema dele eu acho que é por causa dos problemas de casa, ele perdeu o rumo dele. Tenho medo de somatizar, pegar úlcera. Ele está somatizando, a gagueira começou há dois meses e foi se intensificando. Mas não é problema da escola, eu te garanto. É alguma coisa externa ou é ansiedade dele, alguma coisa que a mãe colocou na responsabilidade dele”. Percebemos a tentativa desta professora de colocar “fora” da escola as causas dos problemas do Fabrício, ela usa inclusive usa a palavra “externa” que colocaria os problemas, ora no Fabrício, ora em sua mãe, mas nunca na escola. A referência é a escola, apresentada quase como uma ilha, onde nenhuma ação pedagógica influenciaria o Fabrício, por isto, os problemas passam a ser definidos como “externos” a ela. Nadine acredita que o problema do Fabrício tenha como causa a timidez. Isto é, ela localiza o problema pedagógico em relação a características emocionais que o levariam a não perguntar aquilo que não entende, provocando a defasagem. O professor permaneceria imóvel, aguardando que o aluno o procure.

Todos estes depoimentos demonstram a influência do discurso predominante que localiza as causas do problema do aluno em características próprias e/ou familiares. Consideramos que esta atitude pode representar uma reação de defesa e

de salvaguarda do professor e da instituição escolar. *Isto é, o problema – nos dizeres dos professores – não seriam eles próprios e sim os alunos e suas famílias. Assim, estes discursos poderiam ser considerados como pequenos esboços de “resistência” ou mecanismos de defesa contra possíveis culpas que poderiam lhes ser atribuídas, o que começaria a indicar uma reação diante de tantas críticas à escola e aos professores.* Todavia, não observamos, por parte do professor, um *apossamento real* de sua classe e de seus alunos, no sentido da responsabilidade diante de seu rendimento e de atitudes que nos mostrassem, por exemplo, práticas pedagógicas bem sucedidas. Devemos reconhecer que isto não foi perguntado. Porém, acreditamos que, diante da ameaça que nossa presença poderia significar como porta-vozes daqueles que *foram mal na escola*, seria possível um contraponto, isto é, um discurso que mostrasse positividade e sucesso. E isto não ocorreu.

3.3.4 Aspecto relacional

Através da inclusão deste tópico, objetivamos conhecer como era o relacionamento da criança atendida com os colegas e a professora. Voltávamos, portanto, a privilegiar a criança em detrimento de um entendimento do grupo-classe e do relacionamento da professora com seus outros alunos. **Os professores responderam de forma geral, alegando conhecer o comportamento do aluno somente em sala de aula, já que no intervalo os professores não permanecem no pátio. Alguns, no entanto, forneceram maiores detalhes.**

3.3.4.1 Relacionamento entre aluno e professor: uma relação delicada

As professoras Nice, Fabiana e Marina concordam em alguns pontos em relação ao comportamento do Jeferson. Definem-no como alguém que possui um bom relacionamento com o grupo, embora, às vezes, seja um pouco agressivo. As três colocam que no início do ano ele apresentava vários comportamentos agressivos, batia e lutava com os colegas, falava que não ia fazer as atividades, assustava as pessoas. “Um dia, ele pôs um pano na cabeça como o comando vermelho, marcou um aluno, depois ele parou”, conta Nice. Marina comenta que tem um amigo em especial, mas que agora “ele está procurando outros amigos da classe”; Nice explica

que “com as meninas tem um relacionamento bonito, mas as meninas ficam meio receosas porque também às vezes é meio agressivo”; Fabiana diz que no futebol “tem até torcida”.

Já com as professoras não é muito próximo, especialmente com Marina que reclama: “Ele não está me ouvindo. Eu falo as ordens para a classe toda e ele não cumpre ordens. Comigo não é agressivo, mas não me procura, está se afastando”. Nice considera que houve uma aproximação, apesar dele ser um pouco distante e ainda resmungar. Fabiana considera seu relacionamento com Jeferson no início do ano mais complicado quando “ele ficava até nervoso. Ele era de falar: eu não vou fazer, mas agora me atende”.

Rosa comenta que agora o Davi tem um grupo de amigos e um grupo de trabalho, mas no início do ano não se dava bem com os colegas. O relacionamento entre ambos é definido por Rosa assim: “às vezes ele me chama de vó, mãe, até pai... ele mistura, aí eu falo eu sou sua professora! Ele gostaria que eu fosse o pai, a mãe e a vó...” Através da fala da professora sentimos afeto e uma relação próxima entre ambos, embora as denominações dadas pelo Davi à ela possam também indicar confusão entre papéis familiares e escolares.

Ana descreve o relacionamento do Renato da seguinte forma: “Com os colegas adora tirar sarro de todo mundo, colocar apelido, ele é provocador, é terrível. Com os colegas é agressivo fisicamente, ele fala de coisas agressivas para machucar mesmo”. O relacionamento entre a professora e o Renato revela conflitos e está pautado, ora em comportamentos agressivos e irônicos por parte da professora, ora em situações onde ela demonstra ter afeto. Em contrapartida, Ana diz que Renato é carinhoso com ela e declara: “Às vezes fico com dó dele porque chora muito, mas sou uma profissional...”. Ela se queixa muito da não participação ou demora do Renato e esta atitude invade todo o relacionamento entre ambos. Ela diz para ele: “Eu já vi que você vai ser um péssimo pai, um péssimo marido em tudo porque não tem estrutura. Não professora, não fala isso!! (diz o Renato). Ele vem com aquela cara chorona...Vai sim Renato, você não faz nada com amor. Eu vou mandar uma cartinha para uma menina e falar que se você mandar uma carta para ela é para rasgar porque você é um péssimo partido, se você mandar presente, vai estar entrando numa

fria”. As frases irônicas também revelam a tensão: (ele faltou uns dias e quando voltou) “aí eu falei: você veio hoje!? Que pena, a classe estava em silêncio!” Nadine confirma algumas impressões da professora Ana em relação a Renato. “O ano passado era difícil e agressivo, mas não com a gente. Ficava emburrado e não fazia mesmo. Aí tinha que agradar um pouquinho para poder fazer (as lições). Ele tem amigos, ele briga, ele brinca, ele gosta de provocar as pessoas e de brigar, mas os meninos gostam dele, mesmo provocando. Às vezes ele mexe mesmo, fala, mas o colega não liga, então para por aí mesmo”. Com esta professora, Renato parece ter um bom relacionamento: “Comigo está sempre conversando, rindo e é carinhoso. É um bebezão, às vezes, no começo ele emburrava, mas aceita o que eu digo”.

Aline define Alberto como alguém agressivo, mas que melhorou desde o início do ano. “Antes qualquer coisa que houvesse ele partia para agressão. Uma vez ele estava aos prantos e fui perguntar o que era: não podia entrar no jogo porque havia agredido um colega e o professor de Educação Física disse que não podia mais participar do campeonato. Comigo ele sempre foi bonzinho”. Aline demonstra certo receio em relação a Alberto, isto é, apresenta atitudes não espontâneas devido, talvez, a considerá-lo um menino-problema. “Comigo não chorava porque eu sempre tive consideração, sabia que era uma criança com problema, nunca chamava a atenção de forma dura. Só uma vez ele chorou quando estava com a mãe numa cobrança minha em relação às faltas e ao material. Ele estava com a mãe e ela o pressionou um pouco e ele chorou”. A professora tentou compreender estas atitudes que oscilavam entre o choro e a agressividade, procurando conversar com a mãe e irmã, “mas, não cheguei a nenhuma conclusão”. Também tentou conversar com o próprio Alberto com o mesmo objetivo: “Um dia eu falei em particular: você precisa se adaptar, não pode ficar isolado dessa forma, você já está mocinho. Ele me respondeu: eu sou mais velho, mas não tenho culpa, eu entrei mais tarde na escola”. Percebemos, pela resposta de Alberto, que as palavras da professora foram sentidas – mais como uma cobrança por ele ser de fato mais velho – e menos como uma preocupação da professora com ele e um convite a participar do grupo-classe.

Angelita define Alessandro como um menino educado e doce. Pelo seu depoimento nos parece que não há graves problemas de relacionamento entre eles, mas tampouco muita proximidade. “Às vezes, ele conversa muito com os colegas.

Ele não é travesso, ele tem algumas travessuras porque eles estão aprendendo com o pessoal daqui, porque nós temos alunos rebeldes, mesmo. Ele não é. Brinca o tempo todo... Tirei o José de perto dele que também tem problema de aprendizado, ele brinca com Ailton...”. Reinaldo também aponta o comportamento “brincalhão” do Alessandro: “Eles têm o vício de falar, de fazer bagunça... Ele interage com o grupo e até fez um trabalho em grupo”.

Silvana considera que Henrique está integrado ao grupo. “Ele sempre está preocupado com o que os outros estão falando ou se soltou uma brincadeirinha ele tem que ver onde arruma argumentos para aumentar a coisa. Mas não é toda hora também”. A professora diz que é respeitoso com ela: “Comigo, ele não tem problema nenhum”. Vera comenta que Henrique se dá bem com os colegas “Às vezes tenta mexer com os outros na discricção. Mas não vejo atritos, se une com os outros”. A professora parece ter carinho pelo aluno e diz considerá-lo um “doce”. “Eu gosto dele, sempre conversa comigo sorrindo. Não tem cara de emburrado... é coisa de criança. Comigo o relacionamento é bom”.

Rosana diz que a forma de relacionamento da Jenifer é através da dependência. “Ela tem que sentar com alguém. Se ela estiver sozinha, ela põe perto...” Esta atitude a leva a aceitar o maltrato de colegas que “colocavam apelidos nela, eu fico muito... Acho que eles põem porque ela era uma menina teatral, aí colava mesmo nela. Eu acho que ela mudou muito por causa do apoio do EGJ”. Por outro lado, diz que Jenifer “gosta de fazer fofoca com as colegas. Ela disse o que você não disse, coisas graves... ela gosta muito de mentir”. A professora definiu seu relacionamento com Jenifer com pouca clareza. “Comigo (o ano passado) eu acho que tinha uma certa admiração por mim, ela mexia comigo, me cumprimentava, havia alguma coisa entre mim com a qual se identificava. Quando eu fui sua professora ela fez a maior cena, talvez por eu não poder corresponder às expectativas dela. Ela foi carinhosa comigo e eu reconheço que no começo fui fria, sou fria mesmo”.

Ana descreve Fabrício como uma criança com dificuldades de relacionamento com o grupo e com ela própria. “Os colegas rejeitam ele porque ele se deixa rejeitar, ele não se impõe. Sai da brincadeira e roubam a figurinha dele. Ele não briga. Ele

vem: – professora, ele pegou meu lápis, aí eu falo: – tira seu bumbum da cadeira e vai buscar seu lápis! Ele fica me olhando assim (faz gesto de surpresa). Já foi, Fabrício?... Um dia ele tinha um cuspe nas costas e todo mundo ria e ele não falou nada. Eu fico tão chateada, sabe, eu não admito isso!”.

A dificuldade de relacionamento entre a professora e a mãe do Fabrício acaba atravessando a própria relação entre aluno e professora. Ana se sente invadida por essa mãe e não esconde seus sentimentos. “Ela veio me colocar na parede: escuta (professora), a senhora não dá matéria, não dá nada e quer cobrar atividade? Eu respondi que não estava entendendo. Aí ela disse: Fabrício chegou em casa e não sabia o que era hiato... Aí (fala isto com raiva) peguei o caderno de outra criança comparando com o dele...” O relacionamento entre ambas reflete as críticas da mãe em relação à escola e à própria queixa – indevidamente dirigida à criança – quando, na verdade, há problemas: a professora não explica os conteúdos. Ana acredita que o distanciamento entre ela e Fabrício se deva à desconfiança e ao medo: “Ele não confia em mim. Tem medo de errar e chegar em mim, tirar suas dúvidas, tem medo da minha avaliação com relação a ela (mãe)... Ele é super-fechado, quase não participa...agora ele usa óculos, ele se sente importante com eles”. Ao invés de entender o problema, atribui à criança o distanciamento, quando, na verdade, ela tenta se aproximar do seu aluno, escolhendo estratégias de humilhação e desrespeito para chamar sua atenção. Ao mesmo tempo critica a postura da mãe do Fabrício, na frente dele e da classe, por considerá-la danosa a ele. Contudo, Ana não percebe como isto cria desconfiança e medo no Fabrício que parece sentir-se encurralado. Talvez sem dar-se conta, a professora também assume uma postura invasiva em relação ao seu aluno, o que o deixa cada vez mais apreensivo e esquivo. “Eu dei uma de doida e falei: — Gente, você tem que falar comigo, eu não sou bicho! Subi em cima da mesa e falei: – Fabrício, você está me vendo? Aí ele me olhou com uma cara de “essa mulher é doida”! Você está me vendo? Porque se sua mãe vier aqui na escola de novo colocar a culpa em mim, uma culpa que é sua (está se referindo aos cadernos incompletos) eu vou brigar com você. Fabrício você existe, Fabrício. Você existe! Não deixe ninguém passar por cima de você. Levante o braço e fale!” Nesta fala, Ana coloca o Fabrício contra sua própria mãe, o que é extremamente complicado para qualquer criança.

A questão entre ambos torna-se complicada porque Ana decidiu adotar uma atitude de crítica ostensiva à mãe, porém há momentos em que não tem certeza da validade de seu modo de agir. “Eu não sei se prejudico ou não o Fabrício porque ele sofre muita coisa, a mãe doida, ele passa por problemas...” Tentando provavelmente reparar suas reações intempestivas, mas com certo ar de ironia, acrescenta: “Eu digo para ela (mãe): Fabrício é um guerreiro, um lutador...!”

Nadine apresenta a dificuldade de relacionamento do Fabrício de forma atenuada e com altos e baixos. “É uma criança de pouca conversa. Eu acho ele meio tímido, agora parece que se entrosou.” Mas parece não estar certa disso e acrescenta em outro momento da entrevista: “Tem hora que não se sente bem com a classe. Agora já está bem à vontade”. A leitura que fazemos é que para Fabrício fica muito difícil apresentar outro tipo de atitude devido às constantes exposições a que é exposto, já que a professora é outra, mas a classe de alunos é a mesma. Em relação ao relacionamento entre ambos, comenta: “No começo eu tive problemas com ele por causa da timidez. Você não conhece bem o professor, não tira aquela dúvida”. Sem dúvida, para Nadine o comportamento do Fabrício não chama tanto a atenção quanto para Ana. Podemos inferir que na entrevista também ela se mostrou uma pessoa mais distante, com respostas curtas, ela também é “de pouca conversa”. Por outro lado, não fez em nenhum momento referência à mãe do Fabrício, motivo pelo qual acreditamos que não tenha tido tantos problemas. Percebemos que esta relação entre aluno e professora possui menos interferências, pautando-se no espaço de sala de aula e na relação pedagógica.

Através destas falas percebemos que a relação entre professor-aluno é fortemente influenciada pela imagem e pelas relações estabelecidas entre a escola e a família: a mãe que replica é chamada de “doida”, o que desqualifica seus argumentos críticos e denunciadores de problemas graves na escola. O professor contra-ataca através de críticas ao aluno e a família. O aluno é depositário e alvo de acusações entre família e escola. Assim, ficou claro, nos vários depoimentos, que os comportamentos reativos de algumas crianças – devido à forma com que são tratados pela professora – instauram um círculo vicioso na relação, aonde o aluno só consegue se apresentar da forma negativa com que o professor espera, ou se retrai e tem medo.

Como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a disciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade. Uma vez percebidas pelo professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autocausação, e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como do mau aluno instaura-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores. (LEITE, 1986, p. 245).

3.3.4.2 *Um paradoxo: o relacional versus o pedagógico*

Nos depoimentos dos professores observamos um conhecimento do aluno para além do estritamente pedagógico. Os aspectos comportamentais e relacionais são destaques na fala da maioria deles. Percebemos, portanto, que os docentes se preocupam em saber sobre seus alunos e, às vezes, parecem ter mais informações de seus comportamentos que de sua produção pedagógica. Alguns conhecem também suas famílias ou gostariam de conhecê-las. Esta atitude é compatível com as análises realizadas nos outros itens, já que os professores apresentam um forte discurso culpabilizador da criança e da família. Sendo assim, atitudes “inadequadas”, “estranhas” ou “agressivas” por parte de alunos serviriam para comprovar suas argumentações. Assim como, as descrições de pais “difíceis” ou “distantes” também viriam a comprovar a alegação de que as causas dos problemas do aluno estariam ancoradas em características inerentes a eles próprios e suas famílias. **Há por parte de alguns professores uma necessidade de interferir em situações ou características familiares com o objetivo de obter maior sucesso pedagógico, como vimos em falas anteriores.**

Por último, gostaríamos de destacar que os professores de séries iniciais parecem ser mais susceptíveis à percepção de comportamentos dos alunos e ao relacionamento entre estes e seus colegas. Acreditamos que isto se deva a dois motivos principais: a quantidade de horas que o professor inicial permanece com a classe, podendo teoricamente conhecê-la mais, e ao tipo de vínculo estabelecido – entre o professor de 1^a. a 4^a. série e seus alunos – que tem como mito uma suposta maior aproximação. Percebemos, então, que certas atitudes do aluno – valorizadas ou não pelo professor – influenciam seu empenho pedagógico, fazendo com que ele, às vezes, fique mais preocupado com seu comportamento do que com sua produção. Isto porque o professor ainda valoriza alunos tidos como “educados”, “meigos”,

“comportados”, “interessados”, “disciplinados”, associando estas características ao “bom aluno”. Para ser bom aluno “tem que ser amigo” (Nice); “Professora: eu não consigo! (eu digo) É porque você não quer (Ana); “Um bom aluno é aquele que participa dos exercícios, às vezes não querem escrever muito, mas desde que preste atenção, eu relevo” Vera sobre Henrique; “Até dou alternativa... Faz um pouco agora e se você achar que não vai dar para terminar tudo, você termina em casa e depois me traz”, Marina sobre o Jeferson. Da mesma forma, o professor também parece considerar mais importante o relacionamento bom ou mau com o aluno do que sua produção pedagógica. “Sou amiga dele, aí ele atende tudo que eu peço”, diz Fabiana em relação a Jeferson; “Se ele produzir um texto para mim já está ótimo porque nem isso ele produzia. E quanto mais você cobra, menos ele faz” Ana sobre Renato; “Aí você não pode discriminar pela proporção que você sabe que o aluno é limitado, você tem que dar uma nota...Então a gente sempre dá um conceito para não desanimar também...” Angelita sobre Alessandro; “Eu quase não dou lição de casa....Porque o problema é o seguinte: a gente manda a lição de casa para 40 alunos e voltam 15, os outros não fizeram, então no lugar de ajudar, acabava atrapalhando nosso andamento da aula. Por isso a gente não tem mandado.” (Aline).

3.3.5 Regras e disciplina

Nesta última pergunta tínhamos como alvo um conhecimento mais aprofundado em relação aos aspectos comportamentais e disciplinares das crianças e sua possível interferência nas dificuldades apresentadas. Partimos da necessidade de investigar os relatos de alguns pais que, já na anamnese, demonstravam uma preocupação com o comportamento dos filhos. A mãe de Renato, por exemplo, tinha descrito um episódio ocorrido no ano anterior na escola, onde seu filho foi quase expulso. Tratava-se de atitudes que desafiavam as regras de convivência da escola. Durante algum tempo, Renato abaixara as calças no recreio e encostava-se nos colegas na fila, provocando risos e denúncias por parte dos mesmos. O episódio terminou com uma intervenção da diretora que decidiu reprimi-lo publicamente, convidando-o – ironicamente – a que viesse à escola sem a calça do uniforme, já que gostava de andar assim. Jeferson era outra criança que tinha sido transferido para a classe especial por comportamentos semelhantes e por atitudes agressivas, segundo

versão da mãe. Jenifer, contava-nos sua avó, não obedecia a sua professora em hipótese alguma. Davi em muitas ocasiões não ia à escola e não avisava à família ou dormia em classe de duas até três horas. Pela necessidade de compreender estas situações, consideramos importante conhecer um pouco mais sobre a questão disciplinar de todas as crianças atendidas. Paralelamente, já durante o trabalho com as crianças, Ariela foi protagonista de fugas da escola durante quase um mês. Neste caso, infelizmente, como comentamos, não foi possível compreender o que aconteceu, já que não fomos recebidos nesta escola para entrevista. Além de todas estas queixas trazidas pelas famílias ou manifestadas posteriormente, acreditávamos necessário saber se estes comportamentos – que poderíamos chamar de desafio ou quebra de regras – eram apenas um problema da criança ou da classe como um todo.

Quando perguntávamos como era a criança em relação às regras e disciplina, alguns professores falaram apenas especificamente do aluno solicitado, enquanto outros o fizeram em relação à classe como um todo. De qualquer forma, foi a resposta onde os professores menos se estenderam, respondendo sucintamente.

Nice comenta que Jeferson “Aceita as regras em parte, com cobrança ele consegue. Já ficou de castigo, sem recreio, mas come a merenda”. Fabiana comenta sobre o Jeferson: “ele cumpre as regras da escola, vem de uniforme, ele até cobra os colegas: olha ele não veio de uniforme!” Já para a professora Marina ele tem uma atitude diferente: “Ele não aceita as regras da classe, ele acha que pode fazer, ele vai fazer. Para ele a escola que não presta, ele rebate, ele contesta. Ele é arisco para aceitar essa parte. Ele fica enrolando no recreio, não vem, fica tomando água, vai ao banheiro, é o último a voltar para a classe”. Esta fala de Marina nos faz pensar em um comportamento de resistência, de não submissão por parte do Jeferson. Depois de anos como aluno de classe especial e agora na classe regular, sabemos pelos depoimentos já citados desta professora que ela o considera “deficiente mental”. Inclusive insistiu em uma avaliação para verificar possíveis “deficiências”: “Eu quero o teste, se der positivo ótimo, se der negativo há um tratamento para ele. Se ele tem um problema vai conseguir uma escola que cuide do problema dele, se é normal vamos ajudá-lo aqui”. Desta forma, Jeferson poderia estar revelando uma tentativa de não se “encaixar” no que esperam dele, rebelando-se através do não cumprimento de

regras, tais como: ficar “enrolando” no recreio, ir ao banheiro, voltar o último para a sala.

Sabemos que este tema é complexo e precisaria de uma investigação específica. Nosso objetivo aqui é mostrar, mais uma vez, como comportamentos taxados de indisciplina podem ter variadas formas e causas. Freller esclarece este ponto:

Muitas das cenas e relatos de “indisciplina” que acompanho expressam a procura dos alunos pela satisfação de suas necessidades relativas ao mundo da escola e de sua rede de relações, formuladas de diversas maneiras. (2001, p. 244).

Percebemos que estes três depoimentos tão diferentes falam, contudo, da mesma pessoa. Enquanto para Nice parece haver problemas somente – às vezes – com Fabiana essa dificuldade não existiria; já para Marina a não aceitação das regras seria total. Podemos nos perguntar por que há essa diversidade de atitudes se o aluno é o mesmo. Acreditamos que Jeferson mostre através destes comportamentos o tipo de relação construída com cada uma das suas professoras, ou seja, relações mais ou menos desafiadoras de regras. Desta forma, observamos que aquelas professoras que conseguiram perceber aspectos mais positivos e vê-lo com menos preconceito e receio, são aquelas com quem ele próprio apresenta uma atitude mais tranqüila e menos desafiadora. **Constatamos assim a força do olhar do professor que molda a relação com seus alunos.**

O aluno “aprovado” pelo professor tende a acentuar as características que o fizeram admirado, e por isso se torna cada vez mais admirado; o aluno rejeitado tende a apresentar as qualidades opostas às exibidas pelo professor, pois é difícil identificar-se com quem rejeita. (LEITE, 1986, p. 244).

3.3.5.1 Regras: autoridade ou autoritarismo?

Rosa considera que o Davi “respeita as regras da escola. Quando alguém infringe a regra, ele fala: professora, fulano está fazendo isso que não pode”. Rosa parece acreditar que respeitar as regras é obedecê-las e garantir o seu cumprimento

também pelos colegas, mesmo que para isso tenha que delatá-los, o que é visto com bons olhos pelo professor e como sinal de respeito às regras.

A professora Ana se estende bastante nesta questão. “Eu via ele o ano passado correndo e gritando e pensava Deus me ajude com esse menino o ano que vem! Esse ano melhorou muito. Mas existem as regras dele, as regras do colégio, não. Horário para recreio não existe, bateu o sinal e ele vai lembrar que tem que comer, ele entra na sala e continua comendo e brincando, não acabou o recreio para ele”. Observamos como, as imagens que o professor possui do aluno que irá ser seu no ano seguinte, influenciam sua atitude para com ele. Em muitas escolas, os professores se reúnem no final do ano para passar informações sobre sua classe para o futuro professor. Contam oficialmente ou não como são seus alunos “mais terríveis”, definindo-os como “capetas”, “problemáticos”, “verdadeiros diabos”, etc. Relatam acontecimentos e situações que confirmem suas impressões sobre o aluno com quem tem problemas e, às vezes, chegam até a apontá-lo em uma situação considerada de indisciplina, mostrando suas atitudes *in loco* e “ao vivo”. Desta forma, o futuro professor estaria “preparado” para enfrentar esses alunos ao ser advertido sobre seus comportamentos. **Assim, o olhar do professor que ainda não assumiu essa classe fica contaminado por estes depoimentos ou pela visão de determinados comportamentos isolados sem relacioná-los a um determinado tipo de vínculo entre professor e aluno. Rotulações e preconceitos são manifestações comuns, nestes casos.**

Voltando ao depoimento de Ana, podemos dizer que ela é a única professora que fala sobre a construção grupal das regras da classe. Através desta fala, percebemos que ela não fica somente na descrição de atitudes do Renato, mas procura relatar suas práticas em relação ao tema, aspecto muito importante. “Nós colocamos regras: não pode comer chiclete, balas, usar boné”. Porém, apesar deste aprofundamento da questão, as regras não parecem ter sido discutidas com os alunos e criadas para o bom andamento da classe, e sim impostas pela professora. O grupo demonstra não tê-las introjetado e precisar de uma constante cobrança por parte do professor. “Quando ele me irrita muito eu agradeço a ele: Renato obrigada, graças a você a aula foi muito produtiva, você colaborou muito, aí ele sente vergonha, abaixa a cabeça... eu preciso dar a você muito abraço, eu atravesso a cidade para vir para cá, deixo meus filhos, vou chegar em casa, lavar louça, passar, me preocupar com a lição

de casa da minha filha, então te agradeço muito, você é um menino bom! Sou irônica, eu jogo com ele e ele joga comigo. Obrigada Renato, eu vou agradecer a Deus como você é maravilhoso”.

Embora, o comportamento do Renato seja definido de forma semelhante pela professora do ano passado, pelas monitoras e pais, não temos certeza em relação aos motivos de sua atitude. **Analisando este tipo de relação entre aluno e professora – pautada na tensão e na ironia – parece claro que ele é marcado por tensões que alimentam essas atitudes.** A professora parece ter abdicado do exercício de sua legítima autoridade e ter adotado um jogo perverso de cobrança e humilhação. Neste sentido, seria muito difícil ao Renato não apresentar uma atitude reativa a isto, até como forma de denúncia desta situação. Poderíamos levantar a hipótese de que o temor da professora em relação a essas atitudes dele e que haviam sido passadas pelas antigas professoras, talvez tenha provocado reações que alimentassem esses comportamentos. Como isso não foi estudado, não é possível tirar conclusões.

Para Nadine, também professora do Renato, a dificuldade com as regras não é tão marcante. “No começo eu deixava ele sentado aí (no castigo), então depois ele saía. No começo eu falava que não podia fazer isso e ele fazia, agora não. Ele levantava e ia empurrar o outro lá de trás, fazia coisas para ver o que ia acontecer”. O depoimento desta professora mostra que seria possível a reversão deste quadro. Talvez por ela considerar que “fazia as coisas para ver o que ia acontecer” e não como algo definitivo e irreversível, este olhar abriu a possibilidade de sua interferência e mudança do quadro apresentado no início do ano. “Agora ele chega do recreio na hora certa, ele faz a fila direitinho, ele gosta”.

Portanto, é possível a construção de uma outra relação desde que nos envolvamos na relação, isto é, desde que sintamos que fazemos parte dela e nos responsabilizemos por ela.

Aline relata “não tenho dificuldades das regras com ele (Alberto), aceita as regras da classe. O problema é dele se organizar até no espaço físico, que agora mudou. Antes ele nem se dava o trabalho...” **A professora do Alberto introduz, nesta discussão, um aspecto muito importante que diz respeito à apropriação do espaço escolar e ao sentimento de pertencimento ao mesmo como uma forma de**

aceitar e concordar com as regras que, agora seriam do grupo, e não da professora.

Angelita fala sobre a classe como um todo. “É a classe que mais dá problema com a disciplina porque eles não têm interesse em aprender”. Ao introduzir a questão da disciplina não como um comportamento isolado de um aluno específico, ela confere outra dimensão ao fenômeno, embora o feche em si mesmo, novamente, ao considerar que seria um problema dos alunos que não tem interesse em aprender. Neste sentido, há isenção da professora no relacionado ao andamento disciplinar da classe e na construção das regras. Mais a frente comenta: “Eu dou aula em sete salas de aula. Eles falam por trás de mim que eu sou velha e bruxa porque eu acho que eles trazem problemas de casa, situações de casa para dentro da escola... (eu falo) para que mais tarde não viessem a sofrer...”. Fica claro que para Angelita o problema é sempre do aluno. Sua ação diante do problema é dar “conselhos”, o que não lhe rende bons frutos nem diante dos problemas com seus próprios filhos. “Tem um filho que dá problemas na escola, tira nota vermelha. Eu como professora sinto vergonha, mas não posso matar. Eu castigo: roupa só em dezembro e julho, mas mesmo assim está revoltado”.

Para Reinaldo, a disciplina também é entendida como uma construção grupal. “Não tenho problema com ele (Alessandro), mas com o grupo como um todo, falam muito”.

Silvana define a questão disciplinar da seguinte forma: “Não é uma criança mal-criada (Henrique) que responda. Eu dou certas normas em minha sala de aula. No banheiro eu não deixo mesmo ir, a não ser que eu veja que estão apertados mesmo. Você percebe nitidamente porque o rosto deles se modifica, as perninhas começam a cruzar. Você manda sentarem, já tem aqueles movimentos, será que eu sento, será que eu vou lá? E você percebe que a coisa é séria. Comigo já sabem, então eles não pedem muito. Quando eles chegam até mim, a probabilidade de fornecer meu crachá é 99,9% porque eu já sei que eles estão precisando”.

Neste depoimento, observamos um tipo de relação onde a autoridade é totalmente centrada no professor que determina as normas. Não existe uma construção ou discussão grupal das mesmas que são atendidas, prontamente, devido

ao medo imperante. “Não pode falar palavrão. Eu só admito o que eu faço. Se eu falasse palavrão, eles também teriam direito. Eu não tenho direito de tocar em aluno, de mexer em nenhum trabalho deles, na mesa deles, no material particular deles, de forma nenhuma. Eu não admito que mexam nas minhas coisas, são normas claras. Nenhum deles infringe as normas, nunca tive problemas”. Como dito pela professora são normas claras, porém impostas e a um custo grande que, no caso de Henrique, significam não interagir com a professora, não fazer perguntas, permanecer apático, o que influencia na sua baixa produção pedagógica.

Para Vera, a situação da disciplina é vista de forma semelhante. “Não é malcriado (Henrique). A classe falava palavrões e eu fui cortando. Falava para parar senão ia colocar para fora da aula. Eu tirei. Eu consegui. Não permito que falem palavrões”. **Seu depoimento também apresenta a valorização de um tipo de professor centralizador que impõe regras que devem ser acatadas pelos seus alunos.**

3.3.5.2 O espaço de aula: arena ou espaço de aprendizagem?

Rosana fala de sua classe. “São bastante agitados. Ela (Jenifer) tem uma dinâmica agitada por conta de alguns alunos que tem esse comportamento. É difícil fazer essa classe ficar calma... O dia tranquilo acontece quando estes alunos faltam...” Na sua fala, a professora demonstra que não resolveu os problemas disciplinares com sua classe, antes eles permanecem e apenas não aparecem quando os alunos mais agitados não vêm.

Ana nos diz em relação ao Fabrício: “Ele acompanha e respeita as regras da escola. Se vê coisa errada, fala: professora, R. está com chiclete, vai jogar fora! Então ele tem a regra e cobra. Esse não é o problema do Fabrício, o problema dele é a mãe dele”. O que chama a atenção destes depoimentos que trazem alunos cobrando os seus colegas é que não são vistos nunca como falta de camaradagem ou “fofoca” pelos professores. Estes inclusive parecem ser aprovados e até incentivados, já que significariam que “tem a regra e a cobra”.

Nadine se limita a definir Fabrício assim: “Ele aceita as regras. No começo eu tinha que chamar a atenção para fazer a lição, falava: vamos, Fabrício você está atrasado. Ele não é agressivo”.

Observamos nos respostas dos professores sobre as regras e disciplina escolares uma abordagem superficial sobre o tema. O que ouvimos foi a descrição de regras discutidas ou impostas ao grupo, sua aceitação ou desobedecimento. Não fica claro nos discursos qual a finalidade de tais normas.

Tendo em vista o significado atribuído á palavra disciplina talvez possamos avançar em seu entendimento. A etimologia, como aponta Savater, é composta por:

[...] (*discis*: ensinar, e o vocábulo que nomeia as crianças: *pueripuella*) vincula diretamente a disciplina ao ensino: trata-se da exigência que obriga ao neófito a se manter atento ao saber que lhe é proposto e a cumprir os exercícios que o aprendizado requer. (SAVATER, 2000, p. 119).

Assim, em nenhum momento a disciplina e as regras são descritas como formas de organizar o espaço escolar com o objetivo de que o professor possa ter mecanismos que garantam a possibilidade de ensinar e de que o aluno tenha um espaço que propicie sua aprendizagem. **Elas mais parecem armas do professor para manter o silêncio e a tranqüilidade da aula, independentemente delas garantirem ou não a possibilidade de ensino-aprendizagem e uma convivência de respeito entre os membros do grupo e o professor.**

Paralelamente, elas são apontadas como *características* que o aluno possui ou não, *trazidas de casa* e diante das quais o professor pouco pode fazer.

A complexidade do tema é tanta que, como apontado por Aquino, não é possível discutir de forma parcial.

Ora, não é possível que os entraves disciplinares refiram-se unicamente ao aluno, tratando-se de uma disfunção de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-los integralmente à estruturação escolar e sua pontualidade sócio-histórica. Muito menos atribuir a responsabilidade exclusiva às ações docentes, tornando-os um problema de natureza essencialmente didático-metodológica. (AQUINO, 2000, p. 93).

3.4 Conclusão

Concluimos, portanto, que a entrevista de professores nos trouxe uma visão mais ampliada da criança daquela veiculada através da anamnese pelos pais. Por meio das respostas dos professores, pudemos entrar em contato com um cotidiano repleto de entraves para o bom desempenho do aluno. Este conhecimento da rotina escolar – via discurso – nos ofereceu uma visão menos parcial sobre as crianças que atendíamos. Percebemos que, atrás de uma visão que responsabilizava o aluno e sua família pelos problemas do primeiro, havia um contexto onde isto acontecia que não podia ser desprezado. Constatamos, assim, que o espaço escolar era afetado por outras relações que não apenas as surgidas a partir de determinadas atitudes do aluno. Políticas educacionais, instâncias institucionais, problemas do dia-a-dia, relacionamentos entre professores e direção, entre os próprios professores, projetos pedagógicos, etc., influenciavam diretamente a produção dos alunos, atravessando e delineando as práticas e relações docentes. Contudo, todo este leque de interferências não foi percebido, dessa forma, pelo professor.

Paralelamente, observamos que o conhecimento das características da criança como filho, irmão, aluno, etc. – reveladas, seja pela anamnese, seja pela nossa avaliação, seja pela fala dos professores – nos ofereciam uma visão parcial do sujeito, já que não podíamos, através desses dados exclusivamente, compreender como *o aluno agia com aquele professor naquela escola*. Em outras palavras, seus recursos, dificuldades e tendências poderiam ser vivenciadas e mostradas de forma diversas, dependendo do sujeito com o qual estabelecessem determinada relação, neste caso, o professor e o contexto em sala de aula. Assim, algumas características poderiam ser aumentadas, inibidas ou não consideradas dependendo da relação estabelecida entre professor e aluno.

Patto explicita esta questão:

Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom relacionamento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com essa subjetividade. (PATTO, 1990, p. 296).

Neste sentido, concluímos que a entrevista foi um avanço, mas que ainda possui restrições no entendimento da queixa. Percebemos que certos conteúdos perpassam a própria fala dos professores, escapando e apontando para determinadas ações que podem apenas ser aprendidas dentro do cotidiano escolar, isto é, *in loco*. Participar do dia-a-dia da escola e conhecê-la de perto poderia nos fornecer dados que nem sequer foram observados pelo professor: ações automáticas, relacionamentos paralelos, certas formas de ensino, o clima da classe, etc. A partir deste conhecimento, as perguntas poderiam se referir à determinadas práticas observadas em classe, buscando elucidar sua significação, e não a perguntas realizadas *a priori* e, de forma generalizada, como podem ser as perguntas de um roteiro. Machado sintetiza este conceito na seguinte formulação: “Se são nas práticas que se produzem as objetivações, então as perguntas devem ser feitas sobre as relações e práticas e não sobre os objetos”. (MACHADO, 1997, p. 37).

Por último, gostaríamos de salientar que, apesar das limitações do instrumental de entrevista, os dados obtidos foram um avanço em relação aos colhidos em outros anos de Projeto Prisma.

Fomos ouvir os professores sabendo que não encontraríamos somente preconceitos. Sabíamos que a compreensão da queixa não poderia ser simplista, nem composta por apenas um elemento. Encontramos, assim, ambigüidades, fraturas, dúvidas, comportamentos e ações duais, acertos e desacertos, todos componentes de uma relação de ensino-aprendizagem onde há, no mínimo, dois sujeitos, um cenário específico e uma história de aprendizagem a ser construída.

Percebemos finalmente que tínhamos muito a aprender com aquele professor sobre as dificuldades de seu dia-a-dia e sobre a importância de seu ofício. Conhecê-lo também teria implicado a compreensão das relações institucionais e a análise das suas práticas pedagógicas. Ele é fruto de sua história profissional e pessoal, mas também das relações daquela instituição, isto é, do lugar que ocupa naquela escola.

De posse destes novos dados, conhecendo agora, um pouco mais sobre o professor, resolvemos ouvir novamente a família e entender o que tinha a nos dizer sobre seu filho, sobre a escola e sobre o professor. Que outros elementos teriam os

pais para nos revelar sobre a queixa? Fomos assim em busca de mais dados que nos permitissem compreender melhor o nosso objeto de investigação.

3.5 A Entrevista com os Pais : uma Nova Leitura da Queixa

Como explicitado anteriormente, o meu trabalho como pesquisadora foi sofrendo a influência do contato com novas leituras, o que levou a necessidade de se implementar novas práticas de pesquisa. Todo este processo se efetivou em uma nova abordagem investigativa na procura por outras formas de compreensão da queixa. Desta maneira, a entrevista sistematizada com os professores foi uma tentativa nesta direção, assim como a proposta de uma novo encontro com os pais, diferente do realizado através da anamnese.

Pretendemos, portanto, relatar e analisar como esta entrevista com os pais aconteceu e, quais foram seus objetivos.

As conversas com os pais das crianças aconteceram no segundo semestre de 2002, próximo ao encerramento do trabalho do Projeto Prisma. Foram marcados encontros individuais com todas as famílias, embora novamente comparecessem somente as mães e/ou responsáveis.

As entrevistas foram gravadas, diferentemente da anamnese na qual tomávamos nota do que nos era dito. Isto nos permitiu uma maior interação com as entrevistadas, além de termos quase um ano de relacionamento e troca com os pais, o que também favoreceu uma maior intimidade.

As perguntas versavam, por um lado, sobre as impressões da mãe sobre seu filho e os relacionamentos familiares, e, por outro lado, sobre a criança como aluno, a escola, os professores, as concepções sobre a importância da escola, do estudo e do bom aluno. Estas indagações tinham como maior ênfase o estudante, diferentemente da anamnese cujo objetivo principal era conhecer o desenvolvimento da criança e a formação da família. Pretendíamos, portanto, obter um posicionamento mais isento da família em relação às suas próprias posições diante da queixa da escola; queríamos, assim, ouvir sua versão, saber o que pensava sem pressioná-la para que

nos contasse “sobre sua família e sobre os eventuais problemas de desenvolvimento do filho”. Cabe destacar que não tínhamos como objetivo direto a avaliação por parte dos pais do Projeto Prisma, embora muitas entrevistadas tenham feito uma referência a este aspecto, emitindo sua opinião. Por outro lado, as questões não eram formuladas em ordem fixa, porém procurava-se que fossem todas respondidas.

Totalizando previamente um total de nove, as questões eram as seguintes:

1. Como é seu filho?
2. Como é constituída a família, tendo em vista os relacionamentos?
3. Como é seu filho enquanto aluno?
4. Quais as dificuldades de seu filho em termos escolares?
5. Como é a escola de seu filho? E a professora? O que você acha da escola?
6. Como é o momento da lição de casa?
7. Por que você acha que tem dificuldades na escola?
8. Para que serve a escola/estudar?
9. Como seria um bom aluno? Você foi uma boa aluna?

3.5.1 Analisando o material de entrevista

Seguindo um modelo semelhante ao efetuado a partir das entrevistas com os pais, procuramos ouvi-los de forma diferente do formato de anamnese. Outro aspecto diz respeito à metodologia de análise que procurará construir uma compreensão sobre os depoimentos de forma geral. Isto é, interessa apreender a versão dos pais sobre a escola e os professores, e não especificamente sobre determinada criança.

3.5.2 Saindo do formato da anamnese

A primeira questão – Como é seu filho? – ofereceu a possibilidade de perceber **uma criança com qualidades e defeitos, isto é, não apenas o relato de**

uma criança “problemática”, isto é, alguém que pode ser também “carinhoso, esforçado, esperto, responsável, amigo e querido da turma”, definições usadas pelas mães para falar dos filhos. Este aspecto foi importante, não só pela possibilidade de apresentação de um sujeito mais real e integrado – isto é, com pontos positivos e negativos – mas pela constatação de que o interlocutor, neste caso eu, não esperava somente respostas negativas, estando disposta a ouvir outro tipo de fala que seria vista, também, como relevante para a compreensão do que se passava com o filho. Em outras palavras, ao sair do *formato da anamnese* onde se procuram indícios que nos apontem “desvios de normalidade”, o entrevistado passa a relatar-nos outros aspectos do filho até então relegados ou “esquecidos” por serem considerados “normais” e pouco relevantes. Contudo, estes aspectos positivos também compõem o quadro da queixa, proporcionando-nos a contradição, o paradoxo, a fratura, enfim, a dúvida e a pergunta.

3.5.3 As precárias condições de vida

A segunda questão – Como é constituída a família, tendo em vista os relacionamentos? – **nos permitiu conhecer o esforço que essas famílias realizam para manter seus filhos**, apesar do desemprego, o local afastado onde moram, a falta de dinheiro para a condução, os problemas de saúde, as lutas para receberem ajuda dos seus ex-companheiros, etc. A dura realidade destas famílias populares nos é contada por sua principal protagonista: a mulher. Transparecem na descrição de seu dia-a-dia as dificuldades pelas quais elas passam para sustentar a família. Na tentativa de sobrevivência criam redes de solidariedade: vizinhas que ficam com as crianças (Henrique); tios ou parentes que ajudam financeiramente ou mesmo tomam conta dos seus filhos (Jenifer, Alberto, Renato); parentes, vizinhos ou irmãos que ajudam nas lições de casa e explicam a matéria não entendida (Alessandro, Jenifer, Jeferson), crianças que colaboram decisivamente nas tarefas e cuidados da casa e dos irmãos (Henrique, Fabrício, Alessandro, Ariela, Jenifer, Alberto, Davi) pequenos adolescentes que trabalham (Henrique e Alessandro), pessoas escolhidas para transmitirem valores religiosos (Davi)... A união e a solidariedade são valores freqüentes nestes relatos. Todo este esforço tem um objetivo: a procura por obter qualidade de vida e um futuro melhor para os filhos. Por conta desta meta, muitas

vezes suportaram, em um primeiro momento, violência e companheiros drogados, na tentativa de manter a família junta (como as mães de Jeferson, Davi, Ariela, Henrique). Outras mulheres, no entanto, preferiram morar só e encarar a falta de um companheiro, ao acreditar que família é quem “está junto e luta junto, vivendo todo dia na dor e na tristeza” e não quem tem apenas laços de sangue. Este posicionamento traz como consequência, em alguns casos, a sobrecarga, a solidão, o aumento de dificuldades financeiras, o preconceito, etc. (Alberto, Jeferson, Ariela, Fabrício, Henrique).

Em relação à escola, **esta é vista como um lugar fundamental para a criança e todos os esforços são realizados para garantir sua permanência.** A participação dos pais é mencionada através da ida às reuniões, olhando o caderno e os bilhetes, ajudando nos deveres, tomando lição, reafirmando a importância de não faltar, “fiscalizando” a mochila, perguntando a colegas sobre filho, comprando material escolar, etc.

3.5.4 As críticas à escola

Algumas críticas a escola e aos professores começam a aparecer nas perguntas: Como é seu filho enquanto aluno? Quais as dificuldades de seu filho em termos escolares? Como é a escola do filho? E a professora? O que você acha da escola?

Basicamente, as críticas eram endereçadas à professora que falta, àquela que não tem interesse em dar aula e “só vai bater cartão”; o entendimento de mecanismos ainda prevalentes como a separação em classes “fracas e fortes” através da denominação A, B, C, D, etc. Também aparecem dúvidas em relação à valia de ter frequentado a classe especial por não se entenderem os motivos do encaminhamento e constatado os prejuízos comportamentais e a discriminação sofrida. Por último até a avaliação do professor em relação à queixa é discutida, por considerar a parcialidade do olhar do docente “que só vê os defeitos”. A mãe do Henrique sintetiza esta posição, ao nos confessar o que sentiu durante a conversa com a professora do filho: “ela só falava isto, aquilo, que era ruim, que era bagunceiro, que não sabia fazer conta, que era... meu filho parecia um inútil..., mas ele não é assim,

ele é inteligente! Será que uma criança que vai sozinha no centro – tem gente que tem medo de ser assaltada – se vira, vai nas lojas, compra o que eu mandei, não é inteligente?!”

3.5.5 A criança é diferente em casa e na escola

O aspecto mais contundente diz respeito à **compreensão da diferença que existe entre os comportamentos apresentados na escola e em casa**. A mãe de Davi, por exemplo, percebe que ele dorme só na escola, já que “se está em casa acorda às 6 da manhã e fica agitado até 10 horas da noite...”; a mãe de Renato acrescenta: “o problema dele é esse de ficar conversando com os amigos e não fazer a lição porque matéria ele não é ruim. Ele escreve bem”; a mãe de Alessandro se pergunta por que seu filho não gosta de ir à escola, já que “se fosse algum problema assim, eu acho também que ele devia ser nas outras coisas, mas não, nas outras coisas ele adora. Ele gosta de passear, tudo! Trabalhar de lotação... tem um cara que tem uma oficina lá que arruma bicicleta e ele não sai de lá...” Estas falas, portanto, demonstraram as dúvidas das mães sobre a forma com que são descritos seus filhos na escola, aspecto que não encontra parâmetros nos comportamentos observados em casa.

3.5.6 A importância do bom ensino

Em relação ao momento da lição e ao aproveitamento do filho na escola, as mães destacam progressos nos filhos. Nesta questão é freqüente a menção às mudanças positivas do filho, seja na letra, na compreensão, na execução das lições, na responsabilidade, na realização das tarefas, etc. **Do outro lado são valorizados os professores atenciosos e que ensinam bem**. Provavelmente, devido a esta valorização do filho e ao entendimento de certas práticas dificultadoras da aprendizagem – citadas acima, tais como: faltas dos professores, separação em classes fortes e fracas, encaminhamento à classe especial e professores que não demonstram envolvimento em dar aula – é que as críticas à dificuldade escolar tenham recaído mais intensamente no professor e na escola e não, na criança e na família. Novamente, mães apontam problemas na escola e na forma de ensinar. A mãe do Alberto gostaria “de observar ele o dia inteiro (na escola) sem ele me ver

para saber como reagia fora de casa”. Enquanto a mãe do Fabrício comenta: “a professora de matemática não é boa. Ela não corrige o caderno da criança. Eu peguei isso aí: “mas são 40 alunos! É muito aluno!” Mas a outra de português também tem 40 alunos e ela corrige. Como é que para uma dá tempo e para a outra não?!” A avó da Jenifer percebe que o baixo rendimento da neta tem relação com as faltas constantes da professora e comenta: “Ela (a professora) prejudicou não só a Jenifer, teve dez crianças que ficaram de recuperação”. A mãe do Jeferson aponta que era chamada na escola por qualquer motivo e “teve uma época que falaram até de tirar de lá (da escola). Eu falei que ia no Conselho (tutelar), aí elas deixaram...” Também a mãe da Ariela critica os professores: “Eu acho que o problema é dos professores. Vamos supor, eu não sei fazer uma coisa, você não ensina, como é que vou fazer? É o caso dela (Ariela).”

3.5.7 A responsabilidade da escola

Em relação à pergunta – Por que você acha que seu filho tem dificuldades na escola? – analisando as respostas, **vemos revelados aspectos da queixa antes não contemplados que dizem respeito à participação da escola no quadro apresentado.** Nossa hipótese é que a forma de abordagem através de uma entrevista, o fato de nos conhecermos melhor e, principalmente, nossa mudança de postura propiciaram, tanto a fala, quanto a escuta de outras versões sobre a queixa. Percebemos, assim, que as mães possuem senso crítico em relação à escola e ao ensino. Contudo, o mais interessante consiste em constatar que, embora considerem que certas características dos filhos também contribuem para a problemática escolar como, por exemplo, serem desatentos, indisciplinados, preguiçosos, ter dificuldades de raciocínio, etc., *percebem que estas dificuldades não são intrínsecas à criança, porém se apresentam no cenário escolar. Desta forma, associam o comportamento da criança a certas relações ou acontecimentos ocorridos dentro da escola.*

3.5.8 A valorização da escola

O último aspecto diz respeito ao valor conferido à escola, ao estudo e a certas características do bom aluno. As perguntas eram: Para quê serve a escola/estudar? Como seria um bom aluno? Você foi uma boa aluna?

Todas as famílias valorizam a escola. Sua função primordial seria “aprender a ler, escrever”; ir à escola é necessário para “saber pegar ônibus”, “ir em todo lugar”. Algumas famílias incluíram também o aspecto social: “fazer amigos, conhecer outras pessoas”. Percebemos através destes depoimentos que a escola é associada à aprendizagem de aspectos bem específicos e ao aprendizado das primeiras letras, da alfabetização. Sendo assim, esta valorização conferida à escola pressupõe o destaque dos conteúdos aprendidos nos primeiros anos de escolarização.

Outros a definiram como “luz da gente”, “caminho”, “lugar onde se formam cidadãos, pessoas de bem”, “onde se tem educação”, “para ter um bom emprego”. São definições onde fica patente a importância da escola, sem que, contudo, se especifiquem dados, isto é, não são citados os conteúdos aprendidos na escola e sua relação com as definições outorgadas a ela.

Um aspecto muito citado foi a necessidade de frequentar a escola para se obter algum tipo de emprego. Foram mencionadas as exigências atuais: “enquanto não souber ler, você nem varre a rua... então tem que estudar”, “se você não tem estudo, você é um ignorante, já começa a fazer coisa errada.”, “eu acho que daqui a uns dias quem não tem estudo nem emprego arruma mais”, “hoje a tecnologia está mais avançada, tem que ter estudo”, “aprender porque as coisas estão tão difíceis que, se a gente não aprender...”, “eu já tendo o 2º grau eu já me ferro, já me esfolo toda. E se eu não tivesse nada?”, “se hoje ninguém estudar nem de lixeiro trabalha mais!”

A importância conferida ao estudo e a escola tem relação, tanto com o contato da família com a mídia onde se destaca a necessidade de qualificação, quanto à realidade vivenciada no seu dia-a-dia onde a dificuldade por obter um emprego e um salário digno é sentida na pele. **Outro aspecto citado é o desejo de que os filhos tenham mais oportunidades de permanecerem na escola do que a deles próprios, que muitas vezes precisaram parar os estudos para trabalhar, ou nem puderam ter acesso a ela por morar em lugares afastados ou mesmo trabalhar na roça. A maioria que oferecer aos filhos “o que não teve”.**

3.5.9 O que é ser bom aluno

Ser bom aluno é “fazer as lições completas, tudo bonitinho”, “ter capricho”, “estudar bastante”, “fazer pesquisa”, “ter interesse”, “gostar de estudar”, “não faltar à aula”, “fazer todos os deveres”, “não ter preguiça”, “quando a professora fala: seu filho é um bom aluno, faz as coisas direito”, “procurar prestar atenção na aula”. Todas estas definições mostram uma idealização que levaria a fazer “tudo” direito, esquecendo, neste ponto, das condições de aprendizagem e do professor. Por outro lado, mostram a valorização conferida a esta qualidade: “ser bom aluno”. Percebemos, novamente, que este tipo de pergunta muito teórica não favorece uma discussão crítica sobre a questão. Por outro lado, tampouco foi perguntado o que seria um bom professor. Desta forma, as perguntas sobre o que achava de seu filho como aluno e, sobre o professor e a escola, trouxeram mais dados críticos, além de possibilitar o entendimento de que um bom aluno é fruto de uma relação pedagógica e não apenas do esforço ou da perseverança. Isto é, cabe ao professor e a escola a responsabilidade pela produção pedagógica e pela aprendizagem de seus alunos.

3.6 A Escuta e a Mudança de Posição

Por último gostaríamos de salientar que esta conversa abriu nossa perspectiva de entendimento da queixa. Ao ouvi-las, superamos nossos próprios preconceitos. Encontramos desta forma, fraturas, críticas, ambigüidades e, sobretudo, a certeza de que tínhamos finalmente conquistado uma relação com as mães de confiança, que lhes permitisse discordar, criticar, mostrarem-se ativas, sujeitos com idéias próprias.

Inicialmente fomos ouvindo as mensagens enviadas nas entrelinhas do discurso. Aos poucos, as falas se tornaram mais diretas e questionadoras. Então, notamos que elas não aderem totalmente à fala do professor, possuem suas próprias opiniões. Por outro lado, sua visão sobre a queixa ultrapassa o preconceito, rodeando a dúvida, a incerteza e o questionamento e, alcançando um posicionamento crítico.

Vimos mães que lutam e querem que seus filhos realmente aprendam. Cidadãs que são pobres, mas que sabem que têm direitos. Vislumbram na educação

uma possibilidade de mudança, de acesso a melhores condições de vida, por isso insistem para que seus filhos permaneçam na escola a qualquer custo. Sua crença nas qualidades do filho as fazem duvidar de sua incapacidade para aprender e isto as impulsiona a tentar entender e reverter este quadro. O pedido para que ajudemos seu filho vai, aos poucos, se convertendo na confiança de que também possuem recursos para ajudá-los, apesar de sua pouca escolaridade. E, sobretudo, a certeza de que a escola e os professores contribuem para que seu filho não aprenda tudo o que poderia.

Estas conclusões reforçam a necessidade de conhecer o cotidiano escolar *in loco* e, não somente, através dos discursos obtidos nas entrevistas. Contudo, pensamos que, mesmo no formato de entrevista, poderíamos ter ouvido respostas mais críticas se perguntássemos de outra forma. Sendo assim, levando em conta as críticas formuladas ao longo desta pesquisa, destacamos algumas questões que poderiam ter sido levantadas ou perguntadas de outra maneira.

A seguir, dois roteiros de entrevista com professores e pais que, acreditamos, sejam mais abrangentes que os usados nesta pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Versão das professoras

1. **Dados da escola:** Relate como é sua classe (número de alunos, rendimento, disciplina, relacionamentos, etc.). Como é a escola (número de classes, antigüidade da escola, perfil socioeconômico, número de professores, etc.).

2. Qual é a queixa em relação à criança? Como ela está indo na escola? É assídua?

3. Como a criança é na sala de aula? Faz as lições de classe? Traz as lições de casa?

4. Relate acontecimentos ou cenas nas quais a criança tenha participado que lhe chamaram a atenção.

5. Em que matéria ele se sai melhor? O que ela sabe fazer?

6. Qual é sua maior dificuldade? Qual é sua reação quando erra?

7. Como a criança se relaciona com os colegas? Como é no recreio?

8. Como a criança lida com as regras da escola e da classe?

9. Relato sobre o histórico escolar da criança (entrada na escola, professores, recuperação, etc.).

10. Quais as hipóteses que formula para a problemática da criança?

11. Quais estratégias de trabalho utiliza com esta criança? Já teve esta queixa com outras crianças?

12. Descreva como é um bom aluno de sua classe.

13. Como é o relacionamento do professor com a família? Houve algum encontro com ela?

14. **Dados sobre o professor:** Conte um pouco sobre seu percurso profissional (escolha da profissão, séries em que lecionou, atribuição de classe, relacionamento com outros professores e direção, problemas que enfrenta, etc.).

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

Versão dos pais

1. **Dados sobre a criança:** (escolaridade, nome da escola, data de nascimento, nome e idade dos irmãos, nome dos pais: escolaridade, profissão, lugar de origem, mudanças de moradia, pessoas que moram com a criança).

2. Queixa dos pais e da escola. Quais as hipóteses sobre a problemática da criança?

3. O que pensam sobre a escola e a professora. Como é o relacionamento da família com a escola?

4. Histórico escolar da criança. Como foi o seu primeiro contato com a creche/escola? Como era com outros professores/escola, como aluno?

5. Conte a história dos primeiros anos de vida de criança (desenvolvimento, saúde, alimentação, primeiras aprendizagens (sentar, engatinhar, andar, falar etc.)).

6. Como a criança é hoje? (Linguagem atual, perguntas sobre a sexualidade, autonomia, participação em casa, relacionamento com os irmãos etc.).

7. Como é o filho em casa? Relate suas brincadeiras e como é um fim-de-semana da família.

8. Rotina da criança: conte como é o dia da criança em relação ao horário de lição, posicionamento diante do erro, solicitação de ajuda etc.

9. Conte algum episódio em que a criança tenha lhe surpreendido.

3.7 Conclusão

Como vimos, as entrevistas com pais e professores nos forneceram uma inteligibilidade maior sobre a queixa, propiciando, de certa forma, a distinção entre a queixa da escola e a dos pais sobre a problemática do filho. Observamos, também, nas entrelinhas das entrevistas e, em alguns casos de forma mais direta, trocas de acusações entre escola e família. Pensamos, contudo, que existem aspectos subjacentes, não formulados explicitamente, sobre a relação e o posicionamento de pais e professores que precisariam ser analisados. Consideramos que estas questões

dizem respeito à diferenciação entre educação familiar e escolar. Os professores reclamam que “os alunos não têm educação, limites e assim não dá para ensinar”; os pais se queixam que “os professores cobram constantemente e nem sempre eles têm tempo e condições de acompanhar as lições”. Neste jogo de forças, o que observamos é que há uma confusão de papéis que, às vezes, inclusive se sobrepõem. Em outras palavras, a distinção de funções educacionais entre família e escola não é sempre nítida, já que, muitas vezes, a família delega esta tarefa à escola ou vice-versa. Contudo, a educação oferecida por ambas as instituições não é a mesma.

Atualmente, observamos no discurso de professores e da sociedade de forma geral, uma reedição desta queixa: a escola considera que a família tem se omitido de certas funções, ou, ainda, que os pais não o fazem de forma competente. Percebemos que não há total clareza e diferenciação no que diz respeito às responsabilidades de cada um. Contudo, consideramos que ambas as instituições exercem grande influência na vida da criança.

São elas os **espelhos** nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para Matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro etc. (SZYMANSKI, 1997, p. 216).

Todavia, as especificidades existem. A família poderia ser definida assim:

[...] a família é um agrupamento humano cambiante e sua estrutura e funções estão extrinsecamente vinculadas às mudanças de paradigma sócio-cultural ao longo do processo civilizatório. (OSÓRIO, 1996, p. 45).

Já em relação à escola, poderíamos dizer que sua função consiste em:

[...] a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas de saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. O problema das crianças de aprenderem frações é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação. (SZYMANSKI, 1997, p. 216).

Percebemos que o que ocorre, em muitas ocasiões, é uma indiferenciação de funções e uma confusão na (im)possibilidade de relacionamento entre ambas.

Neste ponto, novamente Szymanski nos esclarece o que ocorre:

Há inúmeros fatores a serem levados na consideração da relação família-escola. O primeiro deles é que a ação educativa dos pais difere necessariamente da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem. (1997, p.217).

Apropriar-se destes conceitos significa poder reconhecer que não encontraremos as respostas aos problemas de aprendizagem na troca mútua de acusações.

Assim, poderemos perceber que a forma de organização de uma determinada família não significa que seja “desestruturada” e que tampouco é *determinante do rendimento escolar das crianças* (SZYMANSKI). Paralelamente, reconhecemos, por um lado, que os alunos de camadas populares são sujeitos, pela sua condição socioeconômica, à violência de não conseguir que se cumpram seus direitos cidadãos e que, por outro lado, em muitas ocasiões, a forma preconceituosa com que são tratadas na escola, também reforça essa violência. Por último, temos que levar em conta que estas famílias, por diversos fatores, têm dificuldades em acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, o que não impede, contudo, que o valorizem. Ao mesmo tempo, consideramos que o fato de *ir bem ou mal na escola* não depende, exclusivamente, do acompanhamento dos pais.

Paralelamente, os professores não podem ser responsabilizadas por tudo que ocorre com a educação, como se a escola fosse uma instituição descontextualizada da sociedade. Precisamos reconhecer que os docentes são submetidos, em muitos casos, a uma dupla jornada laboral, recebendo baixos salários e falta de condições de trabalho, desprestígio social, críticas constantes, entre outros aspectos.

Esta situação atual onde – escola e família – acusam-se indiscriminadamente merece um aprofundamento para uma melhor compreensão.

Acreditamos que as acusações são sintomas de um mal-estar. Talvez seja um pedido de socorro.

Portanto, como fomos tentando mostrar ao longo desta dissertação, a questão da queixa é complexa e preocupante, especialmente pela sua incidência sobre as camadas populares. Consideramos, assim, que uma intervenção é necessária. O Projeto Prisma, apesar das críticas – das quais, inclusive, fomos portadores – tem como objetivos ajudar a compreender a queixa e criar outros espaços formativos para essas crianças, além da escola, onde possam ter sucesso.

No próximo capítulo, relataremos o trabalho desenvolvido com o grupo das nove crianças já citadas. Em que medida ele permitiu superar ou reproduzir velhos esquemas que centram nas crianças e suas famílias o problema escolar? E mais. Qual o lugar que esse trabalho passou a ocupar frente às queixas apresentadas? É o que buscaremos discutir no próximo capítulo de maneira ainda sucinta, dado o limite do tempo e as mudanças nas orientações iniciais do projeto que não nos permitiram um aprofundamento crítico do prisma junto às crianças com queixa escolar.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO PRISMA COM AS CRIANÇAS E OS PAIS

*La utopía está en el horizonte.
Camino 2 pasos y el horizonte se corre
10 pasos más allá
Entonces, ¿para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.
Eduardo Galeano*

4.1 Justificativa

A partir das avaliações realizadas no MAPEAMENTO, demos início a um trabalho psicopedagógico no âmbito do Projeto Prisma com as nove crianças e suas respectivas famílias. Tratava-se de um trabalho que já havia se constituído há quatro anos, a partir da necessidade de atender as crianças nas questões ligadas à aprendizagem e à escolaridade no Espaço Gente Jovem.

As atividades compreendiam:

- **com as crianças:** dois encontros semanais de uma hora;
- **com as famílias:** um encontro mensal de duas horas.;
- **com a escola:** um ou dois encontros anuais com os professores;
- **com os monitores do EGJ:** um encontro semanal de uma hora;

- **supervisão:** um encontro semanal de duas horas;
- **reuniões da Equipe técnica psicopedagógica:** um encontro semanal de duas horas.

4.2 O Trabalho com as Crianças

O objetivo deste trabalho foi propiciar, através de uma proposta criativa baseada no desenvolvimento de projetos, situações de aprendizagem interessantes para as nove crianças que compõem este trabalho. Ao inter-relacionar os dois fundamentos conceituais da proposta – trabalho em grupos e projetos de trabalho – partiu-se da idéia de um saber construído e compartilhado pelo grupo.

Neste capítulo focaremos as ações desenvolvidas no trabalho com as crianças e suas famílias ao longo do ano 2002.

Cabe destacar que o nosso fulcro sempre foi o trabalho grupal, embora houvesse crianças atendidas individualmente.

4.2.1 Trabalhar com projetos: O que é um Projeto de trabalho?

Tendo por linha mestra a proposta educacional de uma cidade da Itália chamada Reggio Emilia, onde se trabalha desta forma há mais de 50 anos (ANTUNES, 2001) e outra mais recente (a partir de 1987), em Barcelona, Espanha, na escola Pompeu Fabra (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998), o Projeto Prisma se propunha a propiciar situações de aprendizagem e relações pedagógicas que iam ao encontro dos desejos e curiosidades das crianças. Além disso, tínhamos como objetivo solucionar os problemas de aprendizagem das crianças identificados nas avaliações realizadas.

Ao invés de uma proposta pedagógica baseada no currículo formal, tratava-se de um trabalho educacional construído através de projetos (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998). Todavia, a idéia subjacente era a de que os problemas escolares das crianças, cujas pretensas causas haviam sido supostamente identificadas por meio

das anamneses e avaliações, pudessem ser resolvidos ou minimizados através do trabalho psicopedagógico realizado pelo Prisma. Às crianças desinteressadas e apáticas, a proposta era o desenvolvimento de atividades que pudessem lhes despertar o interesse; às crianças com atrasos ou distúrbios de desenvolvimento, a realização de atividades de estimulação do raciocínio, dentre elas a proposta de jogos e resolução de problemas de matemática, realizada de forma conjunta e orientada pela psicopedagoga; às crianças com dificuldades de escrita, a construção de produções grupais e/ou de escrita livre sem que o objetivo fosse o apontamento sistemático de erros e, sim a valorização de seu texto e suas idéias.

A crença, presente nos próprios objetivos descritos no trabalho psicopedagógico, era a de que é “preciso oferecer um espaço propício para o desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas de forma a despertar o interesse e o prazer pelo conhecimento, valorizando habilidades individuais”. Tal pressuposto, portanto, considerava que o desinteresse *pertencia* à criança e precisava ser despertado, e não o de que na escola existem pouquíssimas atividades prazerosas e significativas. Outro aspecto no qual se acreditava era que a baixa auto-estima da criança – apresentada na escola e na realização de tarefas escolares – pudesse ser resolvida sem que se modificassem as condições escolares de produção ou reforço desta auto-imagem das crianças, situações estas descritas no capítulo 3 e que revelavam: humilhação sofrida em classe, a desconfiança das professoras na capacidade das crianças, a rotulação e o constante apontamento de suas dificuldades, etc.

Com o objetivo de mostrar os paradoxos presentes no próprio Projeto Prisma e na análise dos resultados obtidos no trabalho com as crianças, descreveremos a seguir o trabalho desenvolvido com as nove crianças e as conclusões decorrentes de sua análise.

4.2.1.1 Pressupostos do trabalho psicopedagógico do Prisma

Analisando em retrospectiva o trabalho psicopedagógico realizado pelo Prisma, podemos identificar que ele partia de pressupostos de ensino e de aprendizagem distintos daqueles identificados nos discursos dos professores realizados nas entrevistas. Por exemplo, como buscaremos demonstrar através dos

documentos orientadores da proposta psicopedagógica do Prisma, a ênfase é dada aos processos de construção de conhecimentos que se centram nas crianças e nas suas questões, mais do que na aprendizagem de conteúdos pedagógicos curriculares formais. Assim, o eixo pedagógico do trabalho é a possibilidade de desenvolver temas de interesse das crianças. Posicionamento diferente do adotado pela maioria das professoras entrevistadas que consideravam que o interesse tem que vir do aluno, como apontado nos depoimentos relatados no capítulo 3: “aprender é ter interesse... ter vontade. Não há interesse, já há dificuldade... tem que ter iniciativa própria”, “você não aprende se não quiser”, “um bom aluno é aquele que faz os seus deveres... não depende de mim, tudo depende dele...”, “tem que ter envolvimento”. Como já analisado, estes relatos nos mostram que o interesse/desinteresse, para estes docentes, seria algo intrínseco à criança e diante do qual nada se pode fazer para modificar esta situação.

Portanto, as experiências desenvolvidas no Prisma partiam de pressupostos em relação à aprendizagem que podem ser resumidos no quadro abaixo, elaborado por Hernández e Ventura (1998, p. 27), onde se estabelecem comparações entre a visão de aprendizagem baseada no currículo formal e a construída através de projetos:

Aprendizagem por descoberta	⇒	Aprendizagem significativa
Aplicação rígida dos estágios piagetianos	⇒	São um critério de referência, não uma corrida de obstáculos
Noção de maturação restritiva	⇒	Ênfase no que o aluno possui, não em suas carências
Tentativa de generalização na aprendizagem: o aluno aprende da mesma maneira	⇒	Sentido de diversidade e de aprendizagem pessoal

Assim, um dos aspectos mais interessantes do conceito “projetos de trabalho” é a possibilidade de desenvolver temas de interesse de forma aprofundada e interdisciplinar. Como mostraremos mais adiante, ao criar o projeto do rádio,

partimos dos conhecimentos que as crianças já possuíam, procurando estabelecer novas relações e aprendizagens. Neste sentido, o trabalho a ser realizado se converteu em uma pesquisa e na formulação de um problema a ser resolvido. Portanto, como demonstram Hernández e Ventura (p. 26 e 29), a partir do trabalho com projetos, a criança poderá ter consciência do seu processo como aprendiz, percebendo sua atuação em relação à determinada pesquisa, conhecendo a visão que um grupo diferente do grupo-classe tem sobre ele, e a de um educador que não é seu professor. Assim, no Prisma, a participação de cada membro do grupo foi sendo construída e discutida ao longo de toda a construção do projeto do rádio.

4.2.1.2 Novas concepções e formas de avaliação da aprendizagem

É necessário explicitar que este tipo de trabalho também possibilita uma avaliação da aprendizagem dos conhecimentos e conceitos desenvolvidos no projeto. Contudo, no nosso caso, não objetivamos estabelecer uma avaliação da proposta em termos de nota ou aproveitamento. As únicas questões que foram discutidas e, de certa forma avaliadas eram: a participação, a organização e a colaboração dos integrantes e coordenador do grupo durante o projeto.

Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro” que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84).

Desta forma, observamos que as crianças puderam reconhecer tanto a própria aprendizagem e participação, quanto a de seus colegas para além das avaliações formais de sala de aula, isto é, para “além da nota”. Ou seja, foi possível se perceber e perceber seus colegas sem o olhar avaliativo da sala de aula. Consideramos que a quantidade de pessoas dos grupos de psicopedagogia (no máximo seis participantes) favorece esta iniciativa, assim como o fato de nos encontros serem trabalhadas questões relacionais como veremos mais adiante.

Esta forma de trabalho parte do princípio que aprender não é acumular novos conhecimentos ou conceitos e, sim, inter-relacionar os saberes. Foi o que fomos tentando construir, através: das visitas realizadas a estúdios de rádio, da produção de

textos, do estudo da história do rádio e dos mecanismos de funcionamento do aparelho, etc.

Esta visão assume, pelo contrário, que as pessoas estabelecem conexões a partir do conhecimento que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 57).

Antunes (2001) é outro autor que defende a implementação desta proposta. De forma didática sintetiza, no quadro a seguir, em que consiste:

INSTRUÇÃO SISTEMÁTICA	PROJETOS
Explora a potencialidade no desenvolvimento de aprendizagem significativa.	Transforma um aluno em um descobridor de significações nas aprendizagens práticas
Ajuda o aluno a legitimar* as habilidades operatórias adquiridas.	Oferece aos alunos a oportunidade de usar na prática essas habilidades operatórias
Trabalha as deficiências de aprendizagem de um ou outro aluno.	Socializa o aluno e permite que suas dificuldades sejam superadas pelo grupo
Destaca a motivação extrínseca. O aluno é motivado pela curiosidade que o professor desperta e anima.	Enfatiza a motivação intrínseca. O aluno é auto-motivado e estimulado pelos seus colegas
Permite aos professores guiar o trabalho dos alunos aproveitando suas experiências	Possibilita a condução das estratégias de investigação pelos próprios alunos
Permite ao professor selecionar eixos temáticos essenciais em cada disciplina	Oferece aos alunos a oportunidade de opção sobre quais temáticas gostariam de explorar

* O verbo “legitimar” é utilizado na tabela no sentido de tornar legítimo, explicar, permitir que o aluno se aproprie de habilidade não como um conceito que memoriza, mas como uma ação, uma operação cognitiva que envolve sua aplicação. (verbete do autor, p. 17)

Por outro lado, Antunes (2001) considera que os temas devem guardar relação com as *experiências diárias* (p. 33) das crianças e *integrar uma grande variedade de matérias* (p. 34), percebendo a presença de *temas e subtemas* (p. 35). Portanto, o coordenador do grupo deve estar atento às necessidades e inquietudes das crianças, ao surgimento de temas de interesse e propostas de trabalho, sem que isto signifique que ele não possa oferecer ou sugerir determinado assunto. Desta forma, ao propor o tema do rádio, percebemos uma necessidade destas crianças de se *fazer ouvir* – aspecto que explicaremos mais adiante – ao mesmo tempo em que observamos seu

interesse e gosto pela música. Assim, a partir do grande tema Rádio, apareceram outros interesses como as novelas, as histórias de terror, os tipos de música etc.

Cabe destacar que trabalhar com temas de interesse e aspectos do cotidiano das crianças não significa perder de vista a dimensão histórica dos conteúdos a serem investigados. Tentamos contemplar este aspecto ao produzir um texto sobre a história do rádio no mundo e seu aparecimento no Brasil. Acreditamos, portanto, que promover aprendizagem significa propiciar a compreensão de determinado assunto historicamente, já que:

Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um original, ou seja uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 87)

4.2.1.3 O envolvimento da comunidade como parte do projeto

Outro aspecto importante diz respeito à possibilidade de envolver a comunidade na investigação, de forma tal que se estabeleça um elo entre a escola ou o espaço onde se desenvolve o projeto, e a comunidade.

Como veremos na descrição e análise do trabalho, o grupo de crianças teve um grande envolvimento com o tema proposto. A partir disto, pensamos na possibilidade de que o EGJ como um todo tivesse um projeto de rádio, de forma a ser ouvido no interior da Associação, proposta que, contudo, não se efetivou. Todavia, obtivemos a ajuda e colaboração da coordenadora do EGJ que agendou nossas visitas ao estúdio de dublagem e a um programa de rádio.

Desta forma, ao longo do desenvolvimento do projeto, fomos constatando as possibilidades de aprendizagem que ele propiciou e como as crianças foram se interessando em saber mais sobre o tema. Esta atitude do grupo foi nos revelando a importância das atitudes do educador no processo de ensino-aprendizagem e, mostrou, mais uma vez, que as dificuldades das crianças não eram intrínsecas, mas produzidas por práticas pedagógicas inadequadas.

Em outras palavras, o trabalho com projetos incentivou o desejo de conhecer e o fez de uma forma mais abrangente seja, através de pesquisas em livros, revistas, internet, rádio, jornal, televisão, jogos, músicas, vídeos, etc., seja através de entrevistas, experiências, dramatizações, visitas, etc. Outro aspecto a ser destacado é que o professor ou coordenador do grupo pode desconhecer o tema escolhido, colocando-o em um nível diferente do dia-a-dia de sala de aula, onde *supostamente* “domina”, tanto os temas gerais, quanto os conteúdos específicos. Esta situação *provoca* o educador a *ir em busca de* e, mobiliza sua vontade de conhecer, dinamizando a relação de ensino-aprendizagem, fazendo o aluno perceber que o educador não é dono do saber. O importante é a visualização da posição de alguém que deseja aprender e que considera que o conhecimento pode ser construído de forma grupal e por todos. Foi o que aconteceu conosco, já que nós psicopedagogas desconhecíamos o tema e tivemos que ir em busca de conhecimentos, o que promoveu uma mudança na nossa postura: nós também éramos aprendizes.

Unidade do aprender e do ensinar. Ensinar e aprender sempre operam dentro de um mesmo marco de trabalho. Formam uma estrutura funcional e só ao serem assim considerados é que podem se organizar e adquirir um caráter operativo e uma vigência que determinem a forma e função instrumental de uma estrutura dinâmica. (PICHON RIVIÈRE, 1998, p. 130)

4.2.2 O grupo de trabalho

Como já explicitado no capítulo 2, o Prisma foi pensado para ser implantado em grupo. Consideramos que trabalhar em equipe enriquece a proposta e as pessoas envolvidas. “Aprender em grupo significa que na ação educativa estamos preocupados não apenas com o produto da aprendizagem, mas com o processo que possibilitou a mudança”. (GAYOTTO, s/d, p. 2).

Assim, já nos primeiros encontros com as crianças do Prisma, efetivávamos a importância conferida ao trabalho em grupo através da explicitação de determinados esclarecimentos e acordos. Ao longo dos encontros e, para além dos conteúdos pedagógicos propriamente ditos e da forma de trabalho através de projetos, discutíamos em que consiste o grupo psicopedagógico, enquadrando-o como uma

proposta fora do âmbito escolar. Isto significa que o que ali se passa será de conhecimento do grupo e não da professora ou instituição escolar.

Outrossim, enfatizávamos a importância que para nós tinha o desenvolvimento do relacionamento grupal e o espaço que cada membro teria para falar e ser ouvido.

Buscamos, portanto, através do trabalho grupal, o estabelecimento de laços e vínculos, o trabalho da postura do sujeito diante do grupo, a possibilidade de percepção do outro como alguém diferente que erra e acerta, e o entendimento do funcionamento grupal através de regras que visem a cooperação, a socialização, a negociação e o estabelecimento de acordos e limites.

Paralelamente, objetivamos o questionamento dos estereótipos e rótulos socialmente adquiridos como forma de reverter o quadro da queixa. Desta maneira, o grupo possibilita a percepção de si mesmo como alguém que não se encontra definido pelo estereótipo (é lento, por exemplo), pela negação (não faz) e/ou pela impossibilidade (não consegue), mas que tem recursos e, é único.

Cada criança, cada sujeito, confrontando com algum outro, sentirá prioritariamente a necessidade de ser reconhecido, levando em consideração, que se lhe faça caso. Automaticamente se desenvolverá a comparação, a colocação à prova e o desenvolvimento de todas as formas de sedução, de exibição, de demonstração de recursos que assegurem o prestígio suficiente para o sucesso na luta de poder. Mais cedo o mais tarde ficará estabelecido quem é quem. (BLEICHMAR, 1995, p. 43).

A seguir, os objetivos do Prisma com o grupo de crianças, onde se sintetizam os aspectos educacionais e relacionais:

- auxiliar a criança a pensar a realidade e a se colocar criticamente frente a ela;
- promover a troca de experiências e saberes entre os membros do grupo, contribuindo, assim, para uma efetiva integração e socialização dos membros;

- oferecer um espaço grupal propício à expressão individual, onde a criança sintase segura para colocar-se e ser ouvida, favorecendo a aprendizagem da escuta e respeito à opinião do outro;
- explicitar as diferenças individuais como elemento enriquecedor das relações interpessoais; ou seja, na medida em que as diferenças individuais oferecem a oportunidade de aprender a conviver com vários modos de ser, pensar e agir, favorecem a resolução dos conflitos e a ampliação de olhares na produção grupal;
- oferecer um espaço propício para o desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas de forma a despertar o interesse e o prazer pelo conhecimento, valorizando habilidades individuais;
- organizar e sistematizar os conhecimentos escolares, oferecendo momentos de trabalho formal.

A fim de melhor visualizar o alcance dos objetivos propostos, elaboraram-se alguns itens que servirão como norteadores do processo individual e grupal de seus membros. Ou seja, os indicadores abaixo referidos explicitam o que desejávamos alcançar em cada objetivo. Mais adiante, contudo, explicitaremos como isto acontecia de fato nos grupos.

OBJETIVOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades que visem resgatar o prazer de aprender através do potencial da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinca em grupo • É participativo / Cooperativo • É questionador / Curioso • Acredita em suas idéias e as defende diante do grupo • É autônomo • É seguro / Confiante • Constrói sem reproduzir modelos • Valoriza as regras combinadas • Apresenta melhora no desempenho escolar • Utiliza-se de diferentes formas de expressão (plásticas, orais, escritas, corporais, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Levar a criança a apropriar-se de seus saberes informais e escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita em suas idéias e as defende diante do grupo • Utiliza conhecimentos escolares no cotidiano e vice-versa • É autônomo • Apresenta melhora no desempenho pedagógico • É participativo • É confiante • É capaz de estabelecer relações
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com os rótulos construídos ao longo de uma trajetória de repetência e evasão, ajudando-a no resgate de sua auto-estima. 	<ul style="list-style-type: none"> • É questionador • Acredita em suas idéias e as defende diante do grupo • É capaz de aceitar críticas • É afetivo • Aceita a diferença • É aberto às mudanças • Apresenta melhoria de qualidade nas suas relações com o outro • É consciente dos seus potenciais • Valoriza seus recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar no fortalecimento do grupo familiar, desenvolvendo sua autonomia e capacidade de autodeterminação para que possam sentir-se livres e seguros para atuar no cotidiano dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • É autônomo • É questionador • É participativo • Compartilha experiências • Valoriza o seu papel • Apresenta melhora na sua auto-estima • Afasta o sentimento de culpa advindo das dificuldades escolares do filho • É consciente dos seus potenciais • É consciente das suas limitações • Sente-se fortalecido para a busca de soluções.³

³ Esta tabela foi realizada pela equipe de psicopedagogia no final de 2001.

Neste excerto de Pichon Rivière encontramos uma boa síntese do que é possível se construir através dos grupos de aprendizagem.

[...] identificar basicamente o ato de ensinar e aprender como o ato de inquirir, indagar ou investigar, caracterizando assim a unidade do ensinar-aprender como uma contínua experiência de aprendizagem em espiral, na qual em um clima de plena interação, professor e aluno – ou grupo – indagam, descobrem-se, aprendem e se ensinam (1998, p. 98).

4.3 Proposta de Atuação com as Crianças

4.3.1 Trabalho psicopedagógico individual

É oferecido às crianças que apresentam grande defasagem em relação à escolaridade e/ou que possuem uma demanda que não corresponde ao perfil do grupo detectado na avaliação. Isto pode ocorrer tanto devido a uma idade cronológica avançada, quanto a um ritmo específico. As crianças atendidas individualmente foram: Davi, Jeferson e Jenifer. Os encontros eram semanais com duração de uma hora.

4.3.2 Trabalho psicopedagógico grupal

Foi realizado duas vezes por semana durante 60 minutos. Os atendimentos se deram de acordo com as necessidades detectadas na avaliação, em grupos de no máximo seis crianças. O grupo foi composto por: Alberto, Alessandro, Ariela, Fabrício, Henrique e Renato.

O trabalho grupal privilegiava duas propostas diferenciadas:

a) **Propostas individuais:** no grupo foram oferecidas atividades dirigidas, no intuito de atender as demandas específicas de cada um. Visando a conquista de uma maior autonomia, buscou-se a apropriação de sua produção, instrumentalizando-o através da conscientização de suas necessidades e recursos.

b) **Propostas coletivas:** nestes momentos foram priorizadas questões relativas ao relacionamento grupal, jogos, atividades plásticas e construção de projetos do grupo. Em cada encontro houve propostas individuais e coletivas, alternadas com atividades lúdicas e propostas de trabalho.

c) **Construção de projetos, escolha e desenvolvimento de temas:** a proposta de projetos dirigidos surgiu das necessidades detectadas na avaliação das crianças, das características da instituição (EGJ) e de uma concepção de atuação constituída no decorrer do trabalho psicopedagógico. Em outras palavras, percebemos que o trabalho grupal poderia auxiliá-las a construir uma imagem mais positiva delas próprias que incluísse a visão de *capacidade de aprender* e, da aprendizagem como algo que *pode ser prazeroso*. Os temas trabalhados visaram integrar as diversas áreas do conhecimento, buscando estabelecer a interdisciplinaridade, a fim de atender às necessidades específicas de cada membro do grupo. Neste sentido, objetivamos oferecer informações dentro de um contexto ampliado, isto é, conteúdos não estanques e compartimentalizados. Conseqüentemente, houve maiores oportunidades de sucesso, na medida em que a criança pôde transitar por áreas que possuíam diferentes níveis de dificuldade, de interesse e de envolvimento.

Para visualizar estes conceitos, a seguir o **projeto desenvolvido em 2001**, onde foi trabalho o tema “História do chocolate”.

Neste quadro fica evidenciada a tentativa de inter-relação dos conteúdos, de forma a estabelecer uma interdisciplinaridade entre as diversas linguagens (matemática, história, geografia, artes, português).

Sinteticamente, podemos dizer que o tema surgiu a partir de um grande interesse que as crianças tinham pela Páscoa e os ovos. A importância outorgada ao tema também ocorreu em função do conhecimento de que iriam ter uma festa e ganhar, de um grupo de voluntários, ovos de Páscoa.

Tentando ampliar e, ao mesmo tempo desmembrar o significado deste interesse, propusemos às crianças estudar este tema.

Inicialmente, o grupo queria fazer ovos de chocolate na Associação, mas como isto não foi possível, acabamos fazendo brigadeiros. A nossa proposta foi fazer uma decoração diferente e criativa da cobertura do brigadeiro. Primeiro acharam que só o tradicional granulado ficaria bom, mas depois foram descobrindo novos sabores. Cada criança fez algo diferente que deveria ser experimentado por todos os integrantes do grupo. A partir desta experiência, conversamos sobre as diferenças de cada um em relação à criação e ao gosto, e à situação inicial de achar que só o conhecido é bom (granulado) e a posterior possibilidade de inovação. A partir disto, introduzimos uma *informação paradoxal*: o chocolate já tinha sido uma *bebida apimentada*, o que os levou a pensar que aquilo que era “a melhor coisa do mundo” poderia não agradá-los. Com este conteúdo relativizamos o estereótipo que o chocolate “sempre tinha sido bom”, o que despertou um interesse por conhecer de onde provinha, levando a estudar sobre a planta cacau, e a origem do chocolate (México). O estudo incluiu a dramatização dos espanhóis chegando no México, a confecção das roupas, desenhos, a realização de um jogo onde se contava a viagem da Espanha até o México e a difusão do chocolate na Europa. Foi uma proposta muito interessante que mobilizou o grupo como um todo, de forma que o EGJ e até os pais ficaram sabendo sobre nossa pesquisa.

SINOPSE DO TRABALHO REALIZADO COM AS CRIANÇAS						
TEMA	ASPECTOS HISTÓRICOS	DISCIPLINAS TRABALHADAS				
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	ARTES	HISTÓRIA
História do Chocolate	<ul style="list-style-type: none"> contextualização histórica e geográfica: a origem do chocolate no mundo o chocolate e suas inter-relações nas diferentes culturas: <ul style="list-style-type: none"> produção e expansão comercial usos e significado cultural consumo (dos sacerdotes astecas à população atual) <ul style="list-style-type: none"> emprego e forma de preparo chocolate e religiosidade <ul style="list-style-type: none"> deuses e rituais astecas Páscoa o sagrado e o profano prazer e pecado 	<ul style="list-style-type: none"> leitura e interpretação de textos diversos escrita de textos (teatro, receitas, resumos, propagandas) dramatização roda de conversa e debates músicas confeção de jogos planejamento e preparo de receitas feira do chocolate 	<ul style="list-style-type: none"> resolução de problemas estimativa e cálculo mental atividades com as 4 operações básicas jogos de estratégia jogos de percurso: antecipação, inferência, contagem crecente/decrecente, interpretação de mapas interpretação e execução de receitas de chocolate: quantificação e proporção 	<ul style="list-style-type: none"> localização e interpretação de mapas: Brasil em relação a outros países países e continentes grandes navegações e rotas marítimas teoria sobre a origem e formato da terra diferentes povos e culturas 	<ul style="list-style-type: none"> confeção de jogo desenhos pintura confeção de vestimentas e cenário teatral trabalho com sucata elaboração de <i>layout</i> de diferentes tipos de chocolate execução do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> origem do chocolate localização temporal evolução em diferentes épocas e culturas
DIMENSÕES/RECURSOS DESENVOLVIDOS						
<ul style="list-style-type: none"> socialização ludicidade resgate da auto-estima e do prazer de aprender contextualização espaço-temporal respeito aos próprios limites reconhecimento da possibilidade de sucesso pessoal interdisciplinaridade ampliação e transformação dos referenciais curiosidades, questionamento respeito às diferenças 			<ul style="list-style-type: none"> articulação dos saberes formais e informais autonomia cooperação, trabalho coletivo expressão identidade apropriação de saberes e poderes experimentação autonomia, criatividade cultura ressignificação da relação com o conhecimento 			

*Esta tabela foi realizada pela equipe de psicopedagogia no final de 2001.

4.4 Proposta de Atuação com as Famílias: Trabalho de Orientação Psicopedagógica para Pais

Foi coordenado por duas profissionais: uma psicopedagoga e uma psicopedagoga que também é psicóloga, e realizado uma vez por mês durante um ano.

Como explicitado nos objetivos psicopedagógicos, o resgate da auto-estima e a desculpabilização são os pontos fundamentais deste trabalho.

Nos encontros oferecemos dinâmicas grupais, leitura e discussão de textos, assim como a promoção de vivências com os filhos.

Neste sentido, buscamos promover o intercâmbio de saberes e poderes entre os pais, a desmitificação de rótulos e a apropriação de seu potencial como ensinantes. Ao mesmo tempo, visamos fortalecer sua autonomia, e a responsabilidade pelas conseqüências de suas escolhas, além de trabalhar o sentimento de culpa e de inadequação que possuíam em relação às dificuldades dos filhos e nos encaminhamentos cotidianos.

De forma a melhor visualizar estes conceitos, optamos por resumidamente, relatar como o **grupo de pais funcionou em 2001**. A cada encontro era realizada uma proposta de discussão que incluiu os seguintes temas: a importância dos pequenos gestos como pais; um outro olhar sobre a rotulação; a escola, seus saberes e o cotidiano; a importância do nosso repertório cultural; construindo um brinquito juntos; como foi trabalhar com nossos filhos; o nosso filho é uma criança-problema?

No quadro a seguir, podemos observar como os temas desenvolvidos em cada reunião foram englobados em três grandes propostas que contemplam os objetivos do trabalho com a família.

SINOPSE DO TRABALHO RELIZADO COM AS FAMÍLIAS EM 2001			
TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	DIMENSÕES
relacionamento familiar: diferentes formas de atuação dos pais e sua influência no desenvolvimento dos filhos	<p>auxiliar no fortalecimento do grupo família</p> <p>fortalecer a auto-estima e a capacidade de auto-determinação em relação aos filhos</p> <p>conscientização da importância da sua função como pais</p> <p>destacar as diferentes formas de cuidar e se vincular com os filhos</p>	<p>dinâmica psicodramática</p> <p>apresentação em duplas</p> <p>leitura e discussão de texto</p> <p>discussão grupal</p> <p>troca de experiências</p>	<p>é autônomo</p> <p>questiona</p> <p>participa no grupo</p> <p>compartilha experiências</p> <p>valoriza o seu papel de pai</p> <p>é consciente de seus potenciais</p> <p>é consciente de suas limitações</p> <p>afasta o sentimento de culpa</p>
idealização, estereotipia e rotulação na visualização das características dos filhos	<p>desenvolver estratégias, visando a quebra dos rótulos socialmente construídos</p> <p>promover um novo olhar sobre a criança</p> <p>evidenciar aspectos desconhecidos em relação a situações do cotidiano</p>	<p>discussão em duplas/grupo</p> <p>trabalho com palavras que impliquem rotulação (criança preguiçosa, inteligente/burra, desorganizada, etc.)</p> <p>dramatização</p> <p>troca de experiência</p> <p>troca de papéis</p> <p>observação de desenho sob ângulos diferentes</p>	<p>questiona</p> <p>participa</p> <p>relativiza</p> <p>desmistifica</p> <p>observa as diferenças</p> <p>valoriza o filho nas suas características</p>
a escola, seus saberes e o cotidiano	<p>evidenciar a importância dos “saberes escolares” no cotidiano</p> <p>desmistificar a relação entre poder, dinheiro e estudo</p> <p>promover uma discussão sobre a importância do estudo como promotor da qualidade de vida</p>	<p>trabalho em mini-grupos</p> <p>realização de diferentes atividades, tendo a vista a organização de uma festa</p> <p>distribuição das tarefas: ida ao “supermercado”, preparação da comida da festa, decoração da festa, lista de convidados, fazer convites</p> <p>realização da festa</p> <p>discussão dos saberes escolares no cotidiano, tendo como referencial o preparo da festa</p>	<p>participa das tarefas</p> <p>organiza</p> <p>utiliza recursos escolares (escrita, cálculo, leitura)</p> <p>auxilia os colegas</p> <p>explicita dificuldades</p> <p>procura soluções</p>

Esta tabela foi realizada pela equipe de psicopedagogia no final de 2001.

O trabalho realizado com os pais em 2001 teve alguns pontos de reflexão muito marcantes. Em um dos encontros discutimos sobre as rotulações dadas aos filhos, tais como: criança preguiçosa/criança responsável, criança burra/criança inteligente, criança educada/criança mal-educada, criança dependente/criança independente, etc. Nesta atividade, o grupo foi dividido em duplas. Cada dupla de pais discutia isoladamente e se propunha a assumir a defesa de uma rotulação frente ao grupo como um todo. Após algum tempo, as duplas faziam um círculo e explicavam o que significava a rotulação que “defendiam”. Isto propiciou um grande debate onde todos concordaram com o evidente: a criança considerada como responsável, inteligente, e independente tinha características “melhores”, o que revela que os pais também compartilham dos mesmos valores de outros grupos sociais e dos enfatizados pela escola. Ou seja, os pais dão provas de que, ao contrário do que alguns relatos dos professores afirmavam – como vimos no capítulo 3 – eles valorizam a responsabilidade das crianças, sua autonomia e inteligência. Contudo, estas atribuições também vieram acompanhadas de críticas quanto a sua hipervalorização, como foi a declaração de um pai que achava que aquilo que era considerado como criança educada, ou seja, aquela que “obedece e faz tudo o que os professores pedem” mais parecia, segundo suas próprias palavras, uma criança “boba” ou “bicha”. Este posicionamento propiciou uma acirrada polêmica. Pudemos, portanto, discutir que para além da frase utilizada pelo pai (que também podia significar preconceito), a rotulação não convocava o consenso esperado, isto é, cada pessoa tinha uma idéia diferente do que significava inteligência, educação, independência etc.

Outra situação de muito envolvimento por parte do grupo foi a preparação de uma festa. Esta proposta incluía: a listagem e “compra” de produtos num supermercado de faz-de-conta com dinheiro, a leitura das receitas para preparação dos alimentos, a listagem e escrita dos convites, o planejamento das quantidades de descartáveis, a decoração e arrumação etc. Isto é, propusemos uma série de atividades realizadas no dia-a-dia e aonde são necessários conteúdos pedagógicos como: leitura, escrita, cálculo, planejamento, criação, etc. que os pais acreditam não possuir. Em outras palavras, estas habilidades não são diferentes das aprendidas na escola; ao contrário, são conteúdos que eles possuem, mas que desconsideram.

Muitos se avaliam como analfabetos, mas depois nos demonstram todo seu conhecimento e habilidade, como nesta proposta.

No penúltimo encontro discutimos a importância de nosso repertório cultural; os pais lembraram muitas situações lúdicas de infância, assim como os costumes de seus estados de origem. Nesse dia, propusemos que o último fosse um encontro entre pais e filhos, onde pudessem mostrar toda sua cultura.

Assim, nossa última reunião, sem dúvida, foi o encontro mais significativo do ano 2001. Inicialmente houve a construção de brinquedos entre pais e filhos. O material que tinha sido solicitado pelas famílias no encontro anterior era: palha, milho, ossos de boi, argila, tinta, cola, tesoura, tecido, papel de seda etc. Foram construídas pipas, bonecas de sabugo de milho, monstrinhos e bonecos de osso, entre outros. Também, nesse dia, cada um levou alguma comida típica de sua terra. Foi muito interessante, já que a grande maioria não era paulista. As psicopedagogas tínhamos sido indagadas sobre a nossa origem pelo sotaque (carioca e argentino) e convidadas a trazer pratos típicos. Foi uma festa de sabores e aromas e, lembranças da infância!

4.4.1 Objetivos do trabalho com a família

- Detectar, através de entrevistas e reuniões periódicas com os responsáveis das crianças atendidas, a importância que a aprendizagem possui no âmbito familiar.
- Conscientizar a família da importância do seu papel como primeiros educadores, explicitando a dinâmica familiar em relação à aprendizagem e aos aspectos que contribuem para a solução ou manutenção dos problemas.
- Auxiliar no fortalecimento do grupo familiar, desenvolvendo sua auto-estima e capacidade de autodeterminação para que possam sentir-se livres e seguros para atuar no cotidiano dos filhos.
- Redimensionar junto à família os aspectos que interferem na construção dos problemas de aprendizagem, desmistificando suas possíveis crenças.

4.5 Trabalho com as Escolas

O pretendo trabalho com as escolas se resumiu à realização de entrevistas. Durante as mesmas procuramos principalmente, um contato direto com o professor para ouvir sua queixa em relação à criança.

Todavia, nos objetivos do Prisma constava não só a preocupação com a troca de informações sobre o aluno, mas a tentativa de elaboração de estratégias de atuação conjunta com vistas à superação da problemática da criança. Outro aspecto de destaque era a proposta de resgate do potencial de aprendizagem e da auto-estima da criança, bem como, a tentativa de quebra dos rótulos socialmente construídos. Ao longo do contato com os professores, o Prisma objetivava, também, o estabelecimento de parcerias, na tentativa de promover uma integração entre o EGJ e a escola. Contudo, esta integração foi muito incipiente e ocorreu apenas em 2001. Naquele ano, houve a participação de algumas crianças do EGJ na escola com este objetivo. A idéia se resumiu a dois eventos: levar à escola o conhecimento sobre a fabricação de papel reciclado em uma tarde especial, onde inclusive outras crianças do EGJ também estavam presentes; e o oferecimento de uma criança para decorar a festa junina da escola. Isto é, não houve uma proposta sistemática, apenas exemplos isolados. Já em 2002 não houve nenhuma proposta neste sentido.

Portanto, estes objetivos do Prisma não foram alcançados. Consideramos que a troca de informações aconteceu, especialmente através da entrevista proposta para esta pesquisa. Porém, a elaboração de uma atuação em conjunto não foi de fato efetivada devido principalmente, ao pouco contato mantido com os professores. Em relação a este ponto, consideramos que não seria possível alcançar um nível de discussão – que contemple estas propostas – em apenas um ou dois encontros anuais com a escola. Este trabalho exigiria encontros sistemáticos e periódicos e um maior conhecimento do cotidiano escolar, aspecto já discutido ao longo dos capítulos. Neste sentido, consideramos que o nosso trabalho com as escolas foi restrito e superficial, mas que dificilmente teria sido de outra forma, devido às concepções teóricas do Prisma que focavam sua ação na criança e na família.

4.5.1 Objetivos do trabalho com a escola

- Estabelecer contato com os professores das crianças atendidas, visando a troca de informações.
- Elaborar formas de atuação em conjunto.
- Explicar a natureza do trabalho psicopedagógico.
- Desenvolver estratégias, visando a quebra dos rótulos socialmente construídos, o resgate do potencial de aprendizagem e a auto-estima da criança.
- Fortalecer o professor em sua atuação.
- Divulgar o trabalho do EGJ.
- Estabelecer parceria com a escola.

4.6 Trabalho com os Monitores do EGJ

As crianças do EGJ eram acompanhadas no seu dia-a-dia por monitoras. Eram elas as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades realizadas no EGJ. Desta forma, as monitoras conheciam muito bem as crianças e tinham com elas um laço muito importante. Foi por este motivo que o Prisma contemplava reuniões periódicas com elas, realizadas uma vez por semana durante uma hora.

O objetivo principal era instrumentalizá-las para que pudessem interferir nas questões pedagógicas, tanto através do acompanhamento das lições de casa, quanto na forma de participação e relacionamento da criança com o grupo do EGJ. Ao mesmo tempo, o trabalho visou a troca de informações acerca da criança atendida e a identificação de encaminhamentos futuros.

4.6.1 Objetivo do trabalho com as monitoras

Instrumentalizar os monitores para que possam:

- Trocar informações acerca da criança atendida.
- Orientar e intervir nas formas de participação e relacionamento da criança com o grupo do EGJ.
- Acompanhar as lições de casa.
- Identificar crianças que possuam necessidade de atendimento psicopedagógico.
- Auxiliar na elaboração de estratégias que atendam as necessidades de grupo EGJ como um todo.

4.7 Supervisão

As supervisões ocorreram semanalmente com duração de duas horas.

Nesses encontros participavam as psicopedagogas e uma supervisora. O objetivo foi a discussão do trabalho grupal, das crianças em particular, do trabalho com as monitoras e as famílias. Também incluíam a discussão teórica e leitura de textos.

4.8 Reunião da Equipe Técnica Psicopedagógica

As reuniões eram semanais com duração de duas horas. Nos encontros preparávamos o material pedagógico utilizado no Prisma e discutíamos o andamento dos projetos.

4.9 O trabalho Desenvolvido em 2002 com as crianças e suas famílias: relato crítico de uma experiência

Procuraremos descrever e analisar com se desenvolveu o trabalho ao longo **do ano de 2002**, tendo em vista seus pressupostos teóricos e objetivos. Privilegiaremos o relato do processo grupal, já que é ali aonde se efetiva o trabalho com projetos.

Gostaríamos de destacar a forma dada ao texto que chamamos de “relato crítico de experiência” e, o abandono das tabelas reproduzidas, neste capítulo, com os trabalhos realizados em 2001. Acreditamos que estas não conseguem mostrar a riqueza do trabalho, sintetizando demasiadamente os acontecimentos. Por outro lado, propiciam o uso de frases prontas, palavras estereotipadas e rotulações, o que pretendemos abandonar. Isto ficou evidenciado através do uso de “indicadores” na tabela dos OBJETIVOS, ou de “dimensões” na TABELA DOS PAIS. As duas usavam palavras, tais como: é autônomo, é questionador, é participativo etc. Acreditamos que todas as discussões que promovemos ao longo desta dissertação no sentido do abandono de rotulações, indicam a necessidade de construir um relato crítico, dispensando o uso de tabelas.

4.9.1 O trabalho com as crianças: a inter-relação entre o processo grupal e a construção de projetos.

4.9.1.1 Apresentações e acordos iniciais

Nos primeiros encontros procuramos nos conhecer. Cada um falou seu nome, série, escola e algo que quisesse contar de si. Logo em seguida, exploraram a sala e os jogos que tínhamos. Mais adiante, em outro encontro, sugeri o registro desta atividade que agora incluía: peso, altura, idade, sexo, cor de cabelo, olhos, etc., data de nascimento, os gostos, o time que torce, escola e série onde estuda e como é sua família. Esta foi a primeira proposta de escrita realizada no grupo, onde já pude notar a importância do significado e do envolvimento durante a atividade: nenhuma criança se recusou e todos leram o que tinham escrito até com um certo orgulho. Este posicionamento apontava às questões antes discutidas, ou seja, a diferença de

produção das crianças, em estreita relação à proposta pedagógica e, não como algo inerente à criança e as suas dificuldades ou capacidades.

Outra proposta inicial foi quando discutimos sobre o que era o trabalho psicopedagógico. A seguir, propus que escrevessem sobre o que era psicopedagogia, as repostas foram: tirar as dificuldades, brincar, fazer atividades e festas, melhorar na escola, é para se cuidar é muito legal e divertido, é para avaliar as crianças (Anexo 12). Partindo da idéia que possuíam da psicopedagogia, tentamos discutir e explicitar o enquadre do trabalho psicopedagógico como diferente do escolar, sem notas e avaliações formais, e caracterizado como um espaço de aprendizagem e de construção de relações grupais. Portanto haveria brigas e afetos, discussões e estabelecimento de regras construídas em comum.

Em encontros posteriores, eu pedi que contassem sobre a escola, mas isto foi complicado, precisei fazer perguntas para que falassem e, em alguns casos, optei por não insistir. Esta atitude me fez perceber que este tema era difícil para eles e, portanto, não seria oportuno começar a falar das dificuldades. Precisávamos construir uma relação de confiança e, para isto, nada melhor do que brincar.

Um dos jogos mais procurados no início foi o jogo de damas. Houve discussão sobre suas regras, já que algumas crianças diziam que podia “se comer para trás” e outras, não – Ariela e Alberto contra Renato e Alessandro. Houve um impasse entre os “dois grupos”, o que fui tentando dissolver com a leitura das regras. Isto é, procurei trabalhar a questão da “posse do saber” como algo que não pertence a um e ao outro, mas que pode ser conferido.

Outra questão a ser acordada foi a divisão dos nossos encontros: metade do tempo para brincar e/ou fazer o que desejasse e a outra metade para a construção do projeto. Alguns propuseram que um dia fosse só para “brincar” e outro só para “trabalhar”. Apresentei meus motivos para discordar: o integrante que faltasse um dia poderia ser prejudicado, não “brincando” ou não “trabalhando” até a semana seguinte. Eu sabia que as ausências eram comuns devido à falta de dinheiro, suspensão das aulas, etc. Acabaram concordando. Todos estes aspectos até aqui relatados vão mostrando o caminho que estávamos começando a construir em relação à formação de um grupo, onde as relações e os afetos pudessem ser discutidos e onde

o ensinar e o aprender fosse menos conflitante. Contudo, sabemos que as relações só se aprofundam diante de conflitos e logo apareceu um...

Depois de alguns encontros, um dos membros do grupo (Alessandro) trouxe um problema. O horário de um dos dias do grupo era o mesmo do futebol no EGJ. Cabe destacar que este é um aspecto difícil de ser contornado, já que o EGJ possui muitas atividades, assim, evitar sua sobreposição, nem sempre é possível. Contudo, uma atividade com a qual nunca rivalizamos é a natação, já que eles adoram. No caso do futebol, fiquei de conversar com as monitoras e ver horários e participação em campeonatos. De qualquer jeito, além destas questões objetivas, o tema revelou uma outra questão que é: sempre perdemos ou deixamos algo quando escolhemos, e todos eles tinham escolhido participar do grupo, neste caso, algo deixaria de ser feito. Por outro lado, poderia também revelar algum tipo de resistência ao trabalho. Esta questão foi parcialmente resolvida: tentamos evitar que o horário dos campeonatos coincidissem com o do grupo, mas não foi possível que, alguns membros do grupo, perdessem esta atividade. De qualquer jeito, eles optaram por ficar no trabalho, uma vez que não existe a possibilidade de vir a um encontro e ao outro não. Mesmo assim, acredito que para Alessandro esta decisão não foi fácil. Inclusive, houve uma única vez em que tiveram um treino muito importante e vieram me pedir se eu permitiria que eles participassem, neste caso, eu aceitei.

4.9.1.2 Associação e EGJ: retrato de uma tensão social

Outro tema paralelo que surgiu foi a importância dada ao futebol por jogarem com os sócios e quererem ganhar deles como em campeonatos anteriores, fato levantado por Fabrício. Este aspecto trazia a tona uma questão, já apontada no capítulo 2, que era uma certa tensão entre o espaço do EGJ e o da Associação.

De alguma forma, as crianças percebiam que se tratava de duas classes sociais diferentes: a deles e a dos associados. Não era raro comentarem sobre seus carros e roupas.

Percebemos que eles se sentiam, em parte, excluídos da Associação e que muitos sócios nem sabiam, de fato, quem eles eram e o que faziam ali. Compreendi

então, o valor do jogo e da vitória sobre o associado, como uma forma deles serem vistos e terem destaque.

Foi a partir destas conversas com as crianças e, nas reuniões de equipe e de supervisão, que percebemos a importância de fornecer-lhes instrumentais para que pudessem ser *vistos e ouvidos* dentro da Associação. Pensamos no rádio como uma forma de *dar voz* àqueles que não eram ouvidos na sua diferença, para além do concreto ganhar ou perder. Surgia, assim, o projeto rádio.

4.9.1.3 A escolha e organização do tema-projeto

Voltamos esta nossa leitura ao grupo e levamos à discussão nossa proposta de trabalhar com o Projeto Rádio. Esta idéia foi acolhida com euforia pelo grupo que começou a falar de suas preferências musicais, da importância do rádio na transmissão de jogos de futebol e na existência de uma rádio popular no bairro de um dos integrantes do grupo (Alessandro). Paralelamente, foram falando mais sobre seus gostos em relação a esportes, comidas, passeios, cores, etc. Ariela destacou seu interesse por programas de fofocas de artistas e de dicas culinárias. Este gosto foi ridicularizado pelos meninos. Penso que sua posição no grupo não foi fácil, pois era a única menina, o que colocava de cara uma diferença e fato inédito, já que em outros anos sempre houve certo equilíbrio na quantidade de meninos e meninas.

Propusemos pesquisas sobre as estações de rádio em relação ao número no dial e ao nome. Levantamos Transamérica, Jovem Pan, Antena 1, Rádio USP, Alfa, Tropical, Eldorado, e a rádio popular que chamarei de “Pico Agulha”.

Um dos trabalhos propostos foi arrumar as estações do dial em ordem crescente e decrescente, contemplando as vírgulas. Foi um a atividade importante, já que conseguimos discutir sobre números decimais. O que significa o 37,3? Percebemos que o 3 estava no caminho entre o 37 e o 38, por exemplo. Uma das crianças (Fabrício) lembrou que isto era como os graus de temperatura. “Por exemplo, pode fazer mais de 34 graus e menos de 35”. Esta intervenção do Fabrício em muito diferia da visão de suas professoras de um aluno quieto e apático que não perguntava e não falava.

Ao mesmo tempo, procuramos obter textos sobre o tema rádio. Cabe destacar que como o espaço não é escolar se torna muito difícil a obtenção de material a partir deles, já que a biblioteca do EGJ é pequena, por isso a nossa participação foi muito ativa.

Procurando informações, soubemos de um projeto da ECA-USP que trabalhava com este recurso. Ficamos encantados de saber que outras crianças e adolescentes tinham conseguido fazer programas de rádio e até gravar em um estúdio. Foi assim que entramos em contato com Grácia Maria Lopes de Lima, psicopedagoga criadora do programa “Cala-boca já morreu” (2002). No encontro mantido com ela, conseguimos vislumbrar a abrangência de seu projeto que não se limitava a um tema, como no nosso caso. Tratava-se de uma forma de trabalho, onde todo o desenrolar das atividades na construção de um programa de rádio promovia uma outra relação com a aprendizagem e os membros do grupo. A partir deste contato surgiu o desejo de implementar, posteriormente, este trabalho no EGJ como um todo. Conversamos, então, com a coordenadora do EGJ que considerou que o nosso projeto serviria como trabalho piloto. Ofereceu-se para colaborar e entrar em contato com uma agência de dublagem que conhecia, já que, coincidentemente, tinha trabalhado em rádio. Posteriormente, agendou, também, uma visita a um programa de rádio. Contudo, a idéia de estender este projeto ao EGJ como um todo não se efetivou.

No grupo, fomos trazendo material sobre a criação do rádio no mundo e no Brasil. Paralelamente, estudamos a construção de sinais, signos e códigos ao longo do tempo (hieróglifos, sinais de aeroporto através de bandeiras, braile, sinais dos mergulhadores, etc.). Detivemo-nos no código Morse e levamos um aparelho de brinquedo que imitava estes sinais. Eles adoraram e fizeram ligações com o filme “Titanic”. Depois, vimos como funciona um rádio e sua evolução nos últimos anos. Trabalhamos, também, com os conceitos de: notícia, notícia-quente, manchete e entrevista (CHANTLER, 1998 e PARADA, 2000).

4.9.1.4 O lidar com as dificuldades escolares, o aparecimento de preconceitos e seu desdobramento

A partir desta pesquisa bibliográfica, cada um escolheu o que gostaria de ler. Fomos lendo um trecho e tentando entender seu significado, vimos que ler é mais do que decodificar, precisa haver compreensão e interpretação do texto. Algumas crianças tiveram grande dificuldade para ler, e ouviram críticas. Uns disseram que quem não sabia ler era burro. Foi um momento precioso para falar sobre os preconceitos e rotulações, os recursos de cada um, das dificuldades e facilidades como algo, às vezes, passageiro que pode ser revertido. Muitos falaram de suas dificuldades escolares, fizeram críticas à professora, tais como: ela é chata, só grita, quer que faça tudo perfeito, não explica; também falaram sobre as matérias que não gostavam que se concentraram em matemática e português. Foram comentadas atitudes agressivas por parte dos pais que os ameaçavam com não brincar, bater neles etc. se fossem mal na escola. Nesta discussão, abriu-se espaço, para o desmembramento do preconceito, ao não focalizar as dificuldades em problemas exclusivamente pessoais, e avançando sobre a responsabilidade da escola no ensino-aprendizagem.

Um aspecto que contribui para esta discussão foi a leitura da história do rádio. No texto, criado pela psicopedagogia a partir das leituras grupais, contávamos sobre Guglielmo Marconi, o seu inventor. Sua história propiciou muitas identificações. Giusepe, pai de Marconi achava as experiências e invenções do filho ridículas. Ao mesmo tempo, castigava-o, já que por conta delas, não fazia as lições de casa e ia mal na escola. Contudo, sua mãe acreditava nele e na importância de suas pesquisas. Depois de muitas dificuldades, inventou o rádio em 1898, que só chegou ao Brasil em 1922, para as comemorações do centenário da independência.

A partir deste texto, pudemos relativizar a importância do sucesso escolar em relação à inteligência e à criatividade. Ao separar estes dois componentes, pudemos questionar o estereótipo do fracasso e, considerar que Marconi deveria achar a escola tediosa diante de suas invenções. Ao mesmo tempo, o fato do descrédito de alguns não significa a verdade.

4.9.1.5 O desenvolvimento do trabalho: o andar do grupo e do projeto

Paralelamente, trouxemos um rádio e, a cada encontro, alguém era encarregado de escolher a estação e a programação. A maioria deles preferia ouvir música e houve muitos debates entre o rock e, o axé e o pagode. O mais velho (Alessandro) defendeu o rock, falando que a música era muito mais “maneira” e outros, o axé e o pagode porque dava “para entender a letra” (Alberto), também acharam que esses ritmos eram mais românticos (Renato e Ariela). Esta discussão serviu para falar sobre o que era estrangeiro e o nacional e sobre a diversidade de línguas e formas de comunicação. Foi nesses encontros que souberam que eu era estrangeira e pediam para falar frases em castelhano, o que acharam muito engraçado. Expliquei que minha língua materna era outra. Aproveitei para ampliar para a questão da origem de cada um. No grupo, quase todos eram paulistanos, menos uma criança que tinha nascido no nordeste (Renato). Todavia, quase todos os pais eram migrantes. Vimos, então, que quem vem de fora do país é imigrante e quem vem de outros estados é migrante.

Um dia chegaram eufóricos porque tinham visto na Associação, perto da piscina, uma balança. Queriam ir até lá. Especialmente o Renato insistiu muito. Depois de algumas negociações em relação às regras, aceitei ir e propus que levassem papel e lápis, já que iríamos anotar o peso de cada um. Também foi possível ver a altura e registrá-la. Todos quiseram que eu fosse pesada e medida. Voltando a nossa sala de atendimento, conversamos informalmente sobre o peso e altura de cada um. Alguns lembravam seu peso e altura em outros anos. Vimos quem era o mais pesado e o mais leve e arrumamos a seqüência; fizemos o mesmo em relação a altura. Surgiu então mais uma rotulação para um dos meninos, o Alessandro, que foi chamado de “baleia” e “gordão”. Nesse momento chegou Alberto que tinha ficado no EGJ para terminar uma atividade e estava nos procurando há algum tempo. Quando o viram alguns o chamaram de “chorão”, já que segundo eles tinha chorado quando a monitora falou que ele ia ficar até acabar. Começaram a brigar e se agredir verbalmente. Foi aí que eu intervi para discutirmos novamente sobre a rotulação, a colocação de apelidos etc. “Chorão” significava que o Alberto tinha ficado triste e “baleia” significava que o Alessandro pesava mais que os outros. O mais interessante foi perceber que quem tinha sido estigmatizado

(Alessandro) foi quem começou a chamar o Alberto de “chorão”, mostrando como ele tinha ficado mexido e respondido, em espelho, a uma rotulação. De qualquer maneira, acabamos percebendo que, apesar de tudo, a mais gorda e alta era eu.

Para tanto, fizemos uma tabela onde constaria o nome de cada um, e seu peso e altura. Isto é, ela teria dupla entrada. Foi trabalhoso, mas interessante. Todos gostaram do resultado, já que se podiam visualizar bem os dados. Nesta atividade até Renato que foi definido pela sua professora como alguém que não consegue registrar nada, o fez.

Outro dia, conversamos sobre a experiência da coordenadora do EGJ com rádio, já que souberam disto e lhe perguntaram como tinha sido esta vivência. Conversamos sobre como se faziam os sons de chuva, clima de terror, vento, cavalo, etc. no rádio, já que não havia o recurso visual. Algumas crianças tentaram fazer sons com o corpo e com os móveis da sala.

Começamos a pensar em criar uma história e representá-la. O tema da história-novela foi uma discussão muito acirrada. A maioria queria que fosse de terror ou de polícia. Falaram sobre um programa de televisão que traz casos de morte, violência etc. Pensamos em como adaptá-lo ao rádio e, analisando sua linguagem, vimos que diziam o tempo todo: Vejam só, vejam só!!, ou seja, nesse programa, o recurso utilizado era o apelo visual para situações que chocassem o telespectador. Como fazer isto no rádio? Por outro lado, Ariela queria que fosse uma história romântica. Como contemplar todas estas idéias, seria isto possível?

O grupo resolveu o impasse: seria uma história de terror num castelo, haveria policiais e “marginais” e também algum tipo de romance. Começaram a falar sobre a história e junto com isto surgiram brigas e discussões. Renato ficou extremamente nervoso porque queria ser a personagem principal: o seqüestrador. Outros também queriam este papel. Foi uma situação muito difícil, já que Renato partiu para a agressão física, tendo que afastá-lo até que se tranquilizasse. O grupo ficou dividido, alguns falaram que então não fariam nada, outros se sentiram protegidos pela minha intervenção e falaram que não gostavam de brigas.

Tentei acalmar o grupo, falando que escolheríamos tudo a partir de um consenso. Isto significava acordos e não a imposição do mais forte ou mais violento, cada um precisaria ceder um pouco. No nosso grupo todos tinham que ter assegurados os mesmos direitos. O importante era que eles estavam tendo boas idéias e era preciso organizá-las.

Analisando esta situação, vejo que a cena refletiu a violência a que são submetidos no dia-a-dia pela sua condição de pobreza e exclusão e, a percepção de que só através do exercício do poder e da força se consegue algo, mesmo que isto signifique o desrespeito do outro. Como não reproduzir esta dura realidade no grupo e oferecer uma alternativa?

Primeiro precisaríamos entender o que estávamos fazendo. Propus uma certa organização: escrever a história, o que incluía enredo, cenários, determinação do tempo, diálogos e escolha de personagens. Outro ponto a definir é quem seria escriba. Ariela se ofereceu e o grupo aceitou.

Durante seu trabalho como escriba, Ariela se mostrou muito insegura, apresentando dúvidas constantes sobre ortografia e caligrafia. O interessante foram as discussões do grupo diante da escrita de palavras e regras gramaticais, tais como: parágrafo e letra maiúscula, travessão para os diálogos e pontuação. Um outro ponto que surgiu a partir da escrita foi a necessidade de um narrador e de que nos diálogos se explicitasse quem era a personagem, já que o ouvinte não a veria.

Nesta altura, o semestre estava quase se encerrando. Havia uma novidade a ser comunicada e discutida: a entrada do Henrique que tinha mudado de período na escola e, portanto, não podia permanecer no seu grupo a tarde. Todos apoiaram sua entrada, já que o conheciam e gostavam dele. Ariela permaneceu em silêncio. Indagada sobre sua opinião, disse achar injusta a entrada de mais um menino. Expliquei que tinha sido uma coincidência a questão do sexo, mas não de sua entrada, já que não podíamos deixá-lo de fora da psicopedagogia. Ela acabou concordando, mas não me pareceu convencida.

Nos últimos encontros fizemos oficinas de jogos de matemática e português, tais como: senha, a palavra é..., conta certa, força etc. Senha foi o jogo que eles mais

escolheram e, ao mesmo tempo, consideraram difícil. Fabrício foi quem mais rápido conseguia achar a combinação de cores, que é o objetivo deste jogo.

Por último tivemos a nossa visita ao estúdio que foi vivida com muita ansiedade e alegria. Lá puderam perguntar sobre todo o equipamento. Presenciaram uma gravação ao vivo, na qual precisa haver um silêncio absoluto, que conseguiram respeitar. Diante desta atitude do grupo pensamos na visão das professoras: para algumas delas eram crianças mal-educadas, que não tinham sido ensinadas pela família. O comportamento do grupo, ao contrário, nos surpreendeu pela adequação e controle.

Ficaram admirados ao perceber que o dublador fazia mais de seis personagens diferentes! Também notaram a tonalidade da voz ao expressar sentimentos e os sons complementares que o estúdio já possuía gravados. Perceberam as constantes interferências do diretor e a edição final. Houve, contudo, uma crítica pertinente por parte do grupo: a não permissão para que eles experimentassem a voz e gravassem. Este fato aconteceu, apesar da promessa do responsável pelo agendamento da visita de que poderiam fazê-lo. No dia, alegaram pressa para terminar a gravação e o alto custo da sala e do ator. Mesmo com esta explicação, sentimos raiva e frustração.

Na volta das férias um novo desafio: a aceitação e integração do Henrique ao grupo. Nos primeiros encontros nos apresentamos novamente e Henrique fez o mesmo. Também lhe explicaram como trabalhávamos e como andava nosso projeto.

Jogamos muitos jogos e Henrique introduziu um que depois seria uma constante no grupo: o jogo de cartas.

Posteriormente, propus um trabalho com o “curtograma” como uma forma mais elaborada de tipo de registro e de apresentação de cada um (Anexo 13). Esta proposta pede para colocar em um quadro dividido em quatro partes: coisas que gosta de fazer e faz, coisas que não gosta de fazer e não faz, coisas que gostaria de fazer e não faz e, coisas que não gosta de fazer e faz. No primeiro item apareceram especialmente atividades físicas como correr, andar de bicicleta, nadar e brincar; no segundo, arrumar a casa e a cama, lavar louça e buscar irmã na escola; no terceiro apareceram itens associados ao dinheiro e o reconhecimento social, como ser artista,

fazer um clone, ter dinheiro e/ou carro e viajar; no último, ir à escola e ao EGJ, andar de trem, acordar cedo e comprar coisas que a mãe manda. Em relação ao segundo item, acredito que colocaram coisas que não gostam de fazer, mas fazem de fato, negando, assim, um pouco a dureza da rotina diária.

A partir desta atividade, surgiu a questão de gostar ou não da escola. Foi nesta época que Ariela começou a relatar no grupo como achava seus professores “chatos” e como a escola lhe parecia um lugar entediante. Ao mesmo tempo, começou a faltar na escola, o que só soubemos muito mais tarde.

Retomamos a rádio-novela. Começamos a testar as vozes em um gravador. Eles acharam muito engraçado se ouvir. Treinamos a proximidade ao microfone, o volume e a dicção.

Paralelamente, a história continuava a ser escrita e modificada em alguns pontos. Um deles foi a criação de uma personagem para Henrique e a rediscussão sobre o que cada um faria. Finalmente definimos, sem possibilidade de modificação, os personagens. Acordamos, então:

Ariela: Narrador;

Alessandro: Fredy Kruger;

Renato: Homem aranha;

Henrique: Bobby;

Fabício: Jason;

Alberto: Polícia e Chuck;

Liliana: Carla.

Outra questão que surgiu foi quais personagens seriam “do bem” e quais “do mal”.

Sinteticamente a história conta como Bobby foi seqüestrado, ao passar por um castelo mal-assombrado por Chuck, Fredy e Jason. Estes já tinham combinado o

seqüestro há algum tempo. Pedem o dinheiro a Carla, sua namorada, para liberá-lo. Ela fica desesperada e eles ameaçam matá-lo se ela não cumprir o acordo. Carla leva o dinheiro ao cemitério, como combinado. Eles entregam o namorado e ameaçam matá-la se ligar para a polícia. O casal se beija. Ela vai ao orelhão e liga para o Homem Aranha pedindo que pegue o furgão com os seqüestradores e o seu dinheiro. O Homem Aranha prende os seqüestradores com sua teia. Nesse momento chega a polícia e os leva presos. Carla agradece Homem Aranha com um beijo. O nome da novela é: História de terror (Anexo 14).

Passamos a limpo o texto inteiro, porém em letra cursiva. Então, Henrique se ofereceu para escrevê-lo no computador. Sua atitude colaborativa foi espontânea e, justamente, numa tarefa que suas professoras diziam que não queria: escrever, copiar, passar a limpo. Todavia, esta tarefa resultou ser, para ele, muito difícil e longa, devido a seu não domínio da digitação.

Depois ensaiamos a leitura sem o gravador: primeiro do texto inteiro, depois da parte de cada um e, por último, a história toda com a entrada de cada personagem. Tudo isto foi difícil e nos levou muito tempo. No final de um encontro, Ariela foi ficando na porta, enquanto o grupo ia à frente. Disse que queria me contar algo: o exame não tinha dado nada! Senti um alívio grande em suas palavras. Tratava-se de um eletro-encefalograma que sua mãe insistiu em fazer, a pedido da pediatra, apesar de minha insistência para que não o fizesse. A médica achava que a “lentidão e os problemas escolares” da Ariela poderiam ser fruto de um problema neurológico. Através do seu desabafo, percebi como é difícil e cruel a tentativa de enquadrar o sujeito na anormalidade, situação que deveria despertar mil fantasias e, agravada, no caso dela, por seu pai ser um paciente psiquiátrico e alcoólatra.

Em alguns encontros, as crianças começaram a trazer a mochila e usar parte do tempo para fazer lição e pedir ajuda. Desta forma, pudemos atender dúvidas e questões específicas: Alessandro trouxe dúvidas de espanhol e um trabalho de artes; Ariela, um texto de português, assim como o Fabrício; Renato e Alberto, problemas de matemática; o único a não trazer nada foi Henrique.

O grupo ficou satisfeito com a história, porém queria algo mais. Resolvemos, então, complementar nossa rádio-novela com notícias. Precisaríamos definir quais e

de que tipos saíram. Foi então que surgiu o interesse por conhecer uma rádio de verdade. Alessandro tentou agendar uma visita à rádio de seu bairro, mas não foi possível já que eles não tinham estrutura para receber-nos. Surgiu a proposta da rádio USP e de uma especializada em notícias. Tentamos na primeira, mas o agendamento era muito demorado. A segunda foi fácil, devido ao contato da coordenadora do EGJ com esta rádio.

A visita foi extremamente interessante, já que puderam entender o *clima* de uma rádio com entrevistas ao vivo, anúncios, fundo musical, etc. Nós já tínhamos lido sobre reportagem e procura de notícias, onde soubemos que o que vemos foi produzido bem antes. Agora tínhamos o produto final ao nosso alcance: estávamos no ar, ou seja, ao vivo!

Fomos muito bem recebidos pelos jornalistas e equipe técnica. Vimos o estúdio de vários programas. No dia, o outro grupo da Psicopedagogia também estava presente, o que promoveu a integração e o clima de festa. Por último teve o convite deste grupo para participar de um piquenique. Todos comentavam sobre a visita. Renato mostrava o autógrafo que tinha conseguido de um artista e lamentava não ter podido fazer uma entrevista. Quando, em outro dia, contaram sobre a visita no grupo, quiseram saber por que Fabrício não tinham ido. Ele comentou que perderam a hora. Renato prontamente aconselhou: “dorme às 10 da noite para você acordar às 6!!!”. Foi interessante perceber a organização e bom senso do Renato, justamente num item no qual seus pais reclamavam: o fato de ir dormir tarde e não querer acordar cedo.

Neste mesmo encontro, Fabrício comentou sobre o que considerava uma injustiça do EGJ: não o deixaram participar do campeonato do EGJ por comportamento, mas sua irmã podia! Esta proposta incluía também o futebol. Renato respondeu que ele era diferente da irmã, ela era bem mais quieta, “ele sabia fazer bagunça” e esse devia ser o motivo. Ele próprio assumiu que era muito “bagunceiro” e contou sobre uma briga no EGJ. Toda esta situação começou a revelar uma maior aceitação da diferença e das dificuldades de cada um e, uma maior integração do grupo com a tentativa de apoios e “conselhos”.

Foi justamente nesta época que propuseram a comemoração do dia da criança, fazendo uma festa. Eles mesmos organizaram os itens necessários e viram quem iria trazer: guardanapos, pratinhos e garfinhos, copos, salgados, doces, refrigerante e o bolo. Aqui eles apresentaram autonomia, organização e cálculo, características que seus professores não visualizavam nestas crianças. A festa foi um sucesso! No dia, jogamos cartas: o jogo do burro, no qual eu perdi quase todas as vezes. Que bom, poder brincar com esta palavra tão pesada! Enquanto jogávamos, Ariela comentou sobre sua melhora na escola. Ao mesmo tempo, confidenciou que ser filha única era “muito chato”. Podíamos, então, ter amigos!

Continuando com o trabalho do rádio, resolvemos fazer os desenhos das personagens em duplas. Os desenhos ficaram muito bons e alguns resolveram fazer mais do que um (Anexo 15).

Algumas crianças começaram a escolher músicas para a novela, já que nossa idéia era gravar em um estúdio de verdade. Nessa época, voltamos a entrar em contato com o pessoal do projeto de rádio da USP que disponibilizou um local. As crianças ficaram radiantes, embora percebessem que a distância talvez fosse um grande empecilho.

Definimos os possíveis temas das notícias, que foram: previsão do tempo, notícias policiais, dicas de culinária, astrologia, notícias em geral, fofocas de artistas, dicas de beleza e saúde, notícias esportivas, trânsito, entretenimento, música, emergências e denúncias. Cada um teve oportunidade de escolher o que desejava. Ficou assim: Alessandro: previsão do tempo; Renato e Alberto, policial; Ariela, dicas de culinária; Fabrício e Henrique, notícias em geral (anexo 16). O nome do nosso rádio era: Transbrasil Notícias e, o *slogan*: Transbrasil Notícias: A melhor do Brasil.

Gravamos, então, a rádio-novela e as notícias. O resultado seria um teste, vimos que ainda tínhamos muito a melhorar. Começamos a pensar em como ir ao estúdio que era em outra cidade. Ficaria muito caro. Alessandro se ofereceu para ver com seus amigos da lotação, eu fiquei de pesquisar peruas e micro-ônibus, até a coordenadora do EGJ se ofereceu para conseguir algum desconto. A atitude do Alessandro novamente nos surpreendeu pela sua autonomia em pesquisar valores.

Num outro dia, apresentou a proposta do preço e do que seria cobrado a cada um do grupo, percebendo que seria inviável pelo alto custo.

Em outra oportunidade, resolvemos trabalhar com matemática de forma diferente. Cada dupla montava um problema que não seria resolvido por ela própria. Assim, a dupla que o recebesse poderia resolvê-lo em conjunto. Foi uma experiência interessante, já que formular o problema não é fácil e pressupõe conhecer o resultado, por outro lado como eles quiseram fazer problemas difíceis, em muitas ocasiões outras duplas ajudavam em sua resolução. Sob outro ponto de vista, a atividade propiciou a experimentação de um lado mais ativo em relação a criação de exercícios e sua avaliação, tarefa comumente realizada pelo professor.

Um outro trabalho significativo foi o desenho e escrita da sala de aula (Anexo 17). Algumas das crianças tiveram um posicionamento mais crítico em relação à escola, relatando cenas do cotidiano escolar. Contaram sobre as “bagunças” em sala de aula e como os professores são chatos e/ou bravos, gritam e ficam irritados, chamando até o diretor. Outras desconsideram o professor e o ensino, falando somente sobre os colegas “legais” ou “chatos”. De qualquer forma, foi um momento que propiciou a discussão sobre o contexto da sala de aula e, não a proposta reducionista de incluir somente suas características individuais, enquanto alunos.

Paralelamente, o ano estava acabando. O grupo fazia e refazia as contas para obter o dinheiro para ir ao estúdio, mas não dava. Foi uma grande frustração perceber esta impossibilidade. De qualquer forma, cada criança tinha uma cópia do texto e havíamos gravado o nosso programa. Assim, o trabalho não estava perdido. Este seria nosso elo, já que algumas crianças inclusive sairiam do EGJ, como Henrique e Fabrício. Henrique voltaria ao nordeste, já que seus pais tinham se separado e, Fabrício iria para um EGJ mais perto de sua casa, assim sua mãe não precisaria gastar dinheiro na condução e acordar tão cedo, ele disse.

O grupo nunca mais seria o mesmo. Chegava um momento difícil que é o da despedida que inclui a percepção de quanto alcançamos e daquilo que não foi possível e a noção de que não estaremos mais juntos.

Como última atividade gravamos o que cada um tinha achado do trabalho ao longo de 2002. Todos eles consideraram que tinham melhorado na escola, conseguindo definir em quê. Ou seja, não somente falavam sobre a matéria, mas especificavam os conteúdos: problemas, contas, leitura, escrita, interpretação de texto, fazer as lições etc. Outra tônica foram as críticas à escola e aos professores: “ela apaga (a lousa) e não deixa a gente fazer” (Renato), “a professora escreve muito rápido”(Ariela), “professor é chato” (Ariela e Renato), “ela começa a reclamar” (Henrique), “a escola é “bagunceira” (drogas)” (Henrique), “as lições são difíceis” (Alberto e Davi), “ela cansa, se estressa rapidinho” (Jeferson), “os moleques me batiam” (Fabrício), “a professora parou de gritar” (Jenifer). Todas estas falas tinham sido resultado das nossas conversas e de nosso trabalho.

Finalmente quiseram organizar uma festa de despedida. No dia, as crianças estavam alegres, comeram e jogaram. Na hora de ir embora me beijaram e perguntaram se me veriam o ano que vem no EGJ. Ao assegurá-lhes que sim, pareceram aliviados.

4.9.2 O trabalho com os pais

Tivemos ao todo oito encontros no ano. O horário era sábado à tarde das 14h00 às 16h00, o único possível, devido aos diferentes tipos de trabalho e horário dos pais durante a semana, o que incluía o sábado de manhã. Muitos vinham sem almoçar, portanto, colocávamos como parte do encontro um lanche. Este momento descontraído propiciava conversas informais e a troca entre os pais.

Nestas reuniões participava também o grupo de psicopedagogia da tarde, o que perfazia um total de, no mínimo, 14 pessoas. Assim, havia duas psicopedagogas na coordenação dos encontros.

Algumas mães que vinham do serviço de longe se atrasavam um pouco e outras moravam distantes, o que não nos permitia mudar o horário da reunião para mais tarde. Desta maneira, permitíamos a sua entrada com atraso, colocávamo-as a par do que estava sendo discutido, o que levava, às vezes, a esticar o horário da reunião até às 16h30.

De forma geral, as mães não faltavam às reuniões e sempre comentavam sobre seu desejo de vir na próxima. Em algumas ocasiões traziam filhos e sobrinhos que ficavam em outra sala brincando e, eram chamados a compartilhar nosso lanche.

Por último, cabe destacar que o primeiro encontro aconteceu logo depois da entrevista de anamnese e o último, no final do ano quando já tínhamos realizado todas as entrevistas com as mães. Desta forma, o processo do grupo de pais também nos influenciou, e nos fez refletir sobre a forma como tínhamos abordado a família no primeiro encontro e, sobre os conteúdos que o grupo de mães ia construindo a cada encontro, o que nos surpreendia por sua postura crítica.

4.9.2.1 Estreitando vínculos e parcerias com os pais: trabalhando os mitos e a escolarização dos filhos.

No primeiro dia houve a nossa apresentação e a do trabalho em si. O tema central da reunião era: O que é psicopedagogia, para quê serve?

As mães também se apresentavam após uma conversa em duplas. Muitas não se conheciam e queriam saber quais mães estavam no grupo do filho.

Na segunda parte do trabalho propusemos que procurassem em revistas, desenhassem e/ou escrevessem o que era psicopedagogia. Poderia ser em duplas ou individualmente. Por último, haveria uma discussão no grupão sobre isto.

A psicopedagogia seria um trabalho que pudesse dar, aos filhos, apoio, ajuda nas lições e melhoria na aprendizagem, e em relação ao grupo de pais, a possibilidade de troca entre eles e formas de ajudar seus filhos. Algumas mães trouxeram, nos recortes escolhidos de revistas, fotos de famílias nucleares, aparentemente “felizes”. Foi a partir da mostra destas fotos que algumas disseram que se sentiam responsáveis pela dificuldade do filho por não conseguirem acompanhar as lições e ajudá-los na escola. A questão que surgiu foi a sobrecarga do emprego, por não estarem com seus companheiros. Apontaram que desejavam ter uma família “normal” com marido e que, talvez assim, seus filhos não tivessem problemas. Apareceu, portanto, o mito da família feliz. Percebemos que o estereótipo da família culpada era forte neste grupo e precisava maior aprofundamento. Esta atitude das mães nos fez refletir sobre a nossa entrevista inicial aonde tanto

indagamos sobre a estrutura da família, a relação pais e filhos, as questões de desenvolvimento etc., teríamos nós também sido portadores deste discurso culpabilizador? Até que ponto acreditávamos na responsabilidade ou não da família na problemática da criança?

Outros projetavam todo o problema da escola na criança “rebelde ou preguiçosa”, destacando a importância do estudo na vida. A partir disto, foram trazidos à discussão alguns estereótipos, como o da criança preguiçosa e que “não sabe fazer as coisas da escola”. Como contraponto, perguntamos como era o filho em casa: algumas mães disseram que seus filhos também eram “preguiçosos em casa”, enquanto outras apontavam sua “esperteza” para fazer compras, pegar condução e ajudar nas tarefas domésticas.

Um tímido grupo apontava para a responsabilidade da escola nos problemas do filho e dos professores que ensinam mal. Todavia, todos foram unânimes em defender a escola e o estudo como forma de obter melhor emprego. Tentamos relativizar este conceito, mostrando que nem sempre o estudo era garantia de melhores empregos, mas que, com certeza, era indispensável em uma sociedade letrada como a nossa.

No segundo encontro, o tema em destaque era: O que é família?

Pedimos a cada dupla que representasse uma família com massinha. A segunda comanda era a representação de uma família diferente ou até maluca. Pretendíamos, desta forma, que viessem todos os seus fantasmas e os mitos que possuíam sobre a “família feliz”, como um grupo sem problemas, especialmente em relação às dificuldades de aprendizagem. Enquanto trabalhavam o fundo musical era o tema “Família” do grupo Titãs. Por último haveria apresentação dos trabalhos e discussão. Foi uma experiência extremamente interessante pelo alto grau de aprofundamento do tema.

Na primeira proposta, a maioria acabou fazendo sua própria família, representando cada membro. A segunda permitiu o aparecimento do pensamento divergente e questionador. Uma mãe fez uma família de caminhoneiros que moravam no próprio caminhão. Outra fez uma família de animais (cachorros). Foram

construídas famílias de ciganos, de drogados, roqueiros, de ladrões e de pessoas que não tomam banho. O grupo queria discutir a “anormalidade” e vimos que não bastava falar que eram ciganos ou roqueiros para apresentá-los como problemáticos. A família de animais também era uma família. Por outro lado, a família de drogados ou ladrões poderia ser uma família nuclear e não por isso as crianças estavam felizes. Percebemos a relatividade dos modelos e como a organização externa não definia o que se passava de fato na família em relação aos relacionamentos.

Através desta atividade, todos nós – psicopedagogas e pais– pudemos discutir sobre os nossos mitos e preconceitos, o que, sem dúvida, foi importante. Percebemos, assim, a relação que existia entre nossas crenças e a pressão da sociedade que julga só pela aparência, valorizando apenas a suposta família nuclear feliz. Em outras palavras, o grupo tinha propiciado nossa reflexão crítica, mas e a escola? Que papel ela assumiria? Sendo ela portadora de tantos preconceitos contra estas famílias, não tornaria a reforçá-los? Acreditamos que trazer a cena do cotidiano escolar dos filhos teria sido fundamental, mas sabemos que a Prisma destacava apenas a importância de trabalhar a criança e sua família.

Na terceira reunião levamos o tema da rotulação e o preconceito nas relações. Lemos a História do Igor (Anexo 18). Tratava-se de um pequeno texto inventado por nós de uma criança-problema. As pessoas da família vão relatando o que pensam sobre ele. Falam: o pai, a mãe, a avó, o tio. Por outro lado, os professores da escola também o fazem: a professora Helda, o professor Camilo e a professora Cida.

A consigna foi ouvir a história com atenção para depois, cada dupla ou trio, escolher uma personagem do texto. Os pequenos grupos tiveram um tempo para discutir a sua personagem e depois levá-la a discussão do grupo como um todo. Surgiram discussões interessantes e, cada um teve uma visão diferente sobre os familiares ou professores, concordando ou não com o posicionamento. Após esta discussão, fizemos um jogo no qual existiam três tipos de cartas; amarelas, azuis e verdes. Amarelo, significava: características boas do Igor; azul, características ruins; verde, características misturadas (como a própria cor que é uma mistura do amarelo e do azul). No jogo, cada um escolheu um papelzinho com uma situação específica, como: Igor assistindo uma aula da professora Hilda; Igor fazendo salgadinho com a

avó; Igor fazendo um jogo com a irmãzinha; Igor conversando com o tio e a namorada; Igor brincando no recreio na escola nova; Igor no supermercado com a mãe. A proposta foi pensar na situação a partir do que a carta propunha.

Foi um jogo muito rico que propiciou várias reflexões. Primeiramente, que cada personagem tinha uma visão diferente do Igor e que, ao mesmo tempo, Igor agia diferentemente com cada pessoa. Por outro lado, se o nosso olhar para o Igor incluísse as características ruins, este seria apenas um aspecto do Igor porque ele também poderia ser “bom” ou “misturado”, dependendo de em que situação ele estava e com quem. Com esta temática procuramos introduzir nossa crença de que o olhar sobre ou outro influencia suas atitudes. Uma das mães resumiu esta idéia: “quando a gente gosta favorece o lado bom, senão a gente briga”.

A qualidade do diálogo foi o tema do quarto encontro. Através da leitura de um conto de fadas conhecido: “A Bela Adormecida”, procuramos discutir o relacionamento entre pais e filhos. Após ouvir a história, cada dupla pensou se gostaria de mudar alguma parte da história e por que. A partir de suas falas, percebemos que houve uma tendência forte à retirada do perigo do conto. Muitas mães acharam que não deveria ter a bruxa, o bom seria se só existissem as fadas. Outras achavam que a Bela Adormecida não deveria ter ido à festa. Outras, ainda, tirariam a roca. Duas mães acharam que ela deveria saber que era a princesa porque assim tudo poderia ter sido evitado e ela seria mais “atirada”, menos “coitadinha”...

A partir destes aspectos levantados, introduzimos para discussão as seguintes idéias: sempre há perigos, não podemos cercar todos eles; justamente porque o perigo é retirado totalmente (queimar todas as rocas) é que exerce atração. Outro aspecto diz respeito ao diálogo entre seus pais e a Bela que parece quase inexistente na história. Sua atitude demonstra desconfiança na capacidade da Bela de aprender a lidar com a realidade, os pais a consideram frágil? Como é com nossos filhos? Qual nossa atitude diante das suas dificuldades? Também consideramos que não tem possibilidade de superá-las? A discussão levantada pelas mães não focalizou a questão escolar, mas outros aspectos da vida dos filhos. Em geral, confirmaram sua confiança na capacidade do filho de resolver problemas, já que num dia-a-dia de tantas dificuldades, assim, o faziam.

A quinta reunião pretendeu discutir o olhar do professor sobre a criança. O tema era: “A escola: o que os professores pensam sobre os alunos e o que os pais pensam sobre o que os professores dizem”. Como vieram pouquíssimas mães (três), resolvemos conversar individualmente com cada uma delas sobre os filhos e o andamento no grupo. Esta resolução foi tomada de comum acordo, já que não achamos justo mandá-las embora sem fazer nada.

Na sexta reunião, portanto, retomamos o tema não discutido da quinta. Este tema foi proposto como resultado das entrevistas que já estavam em andamento com os professores, onde nós começávamos a perceber – cada vez mais – a influência dos preconceitos e das ações do professor na construção da queixa escolar. Pedimos que pensassem sobre a professora do filho, tentando caracterizá-la. Quem quisesse poderia se fantasiar com roupas, maquiagem, bijuteria, etc. As mães adoraram esta situação e todas quiseram se disfarçar. Deveriam pensar no nome, estado civil e idade da professora, para se apresentarem ao grupo com um nome fictício.

As duas psicopedagogas faríamos o papel de repórteres e tudo seria gravado. A pergunta era: O que você acha do aluno...? A mãe, no papel de professora, teria que responder.

Na segunda parte da reunião, após tirarem os adereços seriam elas mesmas: as mães das crianças. Como mães, deveriam dizer o que achavam das declarações das professoras. Enquanto professoras, elas oscilaram entre só se referir às características ruins do “aluno” e, começar a perceber suas conquistas. Algumas citavam o trabalho psicopedagógico como propulsor da mudança. Nós como “repórteres” intervimos, questionando àquelas que não relatavam nenhum aspecto positivo na fala.

A “mãe-professora” do Henrique nos diz: “Em tudo ele presta atenção, menos em escrever...atrapalha a aula”. A do Davi relata: “ele tem dificuldades no aprendizado, troca palavras... mas, por outro lado, ele é meigo, doce... ele passou na “psicopedagógica” também e está se tornando uma criança bem ativa em relação à escola, agora ele faz as lições que não fazia antes” ; a da Ariela: “ela então saiu do reforço porque melhorou bem... ela tem se empenhado mais. Ela não é bagunceira na escola. Ela não é bem atenciosa porque talvez ela tenha dificuldade de se relacionar, de perguntar alguma coisa, ela não pergunta, ela é medrosa, ela fica com medo.

Talvez por isso não seja uma boa aluna, mas vai passar”. A mãe-professora do Renato considera que: é um ótimo aluno... ele mudou bastante. Ele é bom em matemática. De português ele é muito bom. Agora o problema dele, não sei se saiu cedo (de casa), é que ele dorme (na escola)”. O comentário sobre o Fabrício traz a fala real da professora dele: “Eu tenho de subir na carteira dele para ele me ver. Ô Fabrício está me vendo aqui? Acorda! Na escrita ele está fazendo uns textos muito interessantes, criativos, mas ele está muito preguiçoso, ele enrola”. Sobre o Jeferson foi dito: “Ele gosta de brincar muito, mas por causa da brincadeira, ele não consegue fazer algo, não adianta chamar a atenção porque continua a mesma coisa. Escreve, sim, mas não como eu gostaria que fosse. Ele era muito terrível.” O Alessandro foi retratado assim: “Só brinca e briga. Não faz nada.” Diante do relato só dos aspectos negativos lhe perguntamos: “Na sua escola tem mais alunos bons alunos ou ruins? Ela respondeu: “Eu acho que tem mais ruins”. Com esta intervenção pretendíamos que pudesse pensar não só no seu filho, mas em problemas da classe como um todo, que sabíamos existiam. A “mãe-professora” do Alberto nos contou o seu percurso como aluno: “no primeiro ano, ele chegava a deitar no chão para fazer a lição. Eu chamei a mãe dele e disse que ele fazia a lição incompleta e tudo. E a mãe dele falou que ele sempre foi assim, sempre gostou de ficar no chão... até para dormir. Aí continuou a mesma coisa, preguiçoso e tudo. Aí conforme ele entrou numa escola que a mãe dele arrumou para ele, ele melhorou muito... agora ele está melhorando um pouco”.

Todos estes comentários nos revelaram, tanto o conhecimento das mães sobre as professoras do filho, quanto a forma crítica como as mães as viam. Estes posicionamentos reforçaram, mais uma vez, a sua participação no cotidiano escolar dos filhos. Muitas trouxeram apenas depoimentos negativos. Nossa dúvida consistiu em entender se, neste momento, estavam refletindo a opinião da professora ou a delas próprias. Todavia, esta atividade serviu apenas como um recurso mobilizador, de forma a ampliar o debate sobre a diferenciação entre a queixa da família e a da escola.

Já no “papel” de mães, elas se soltaram mais. Criticaram as professoras que faltam, que não ensinam direito, que dão aulas pouco interessantes, que enchem a lousa e nem se preocupam se o aluno copiou, que só vêem o aluno na indisciplina ou

na lição errada e não o elogiam quando faz um bom trabalho, não corrigem as lições e mandam para a classe especial sem pensar em como isso vai afetar a criança. Foi um exercício produtivo se colocar no papel de professora e de mãe, percebendo as diferenças de posição e opinião. E mais do que isso, sentimos que as mães começavam a visualizar o espaço da reunião como um espaço confiável para formular as críticas á escola, no início tímidas e que, a cada encontro, ganhavam força. A escola tinha, sim, responsabilidade em relação ao problema do filho.

A mãe da Ariela revela: “Eu acho que ela (a professora) acha que a Ariela tem pouca capacidade e ela está pouco preocupada se vai ensinar ou não, deu para entender? Às vezes ela escreve rápido e ela nem pergunta se terminou ou não. Às vezes ela pede a lição e a Ariela faz. E ele não vê as lições, não vê se ela faz ou não. Às vezes a gente faz o maior sacrifício para fazer os trabalhos e...” “Ela deu nota?”, “Ih, mãe, ela nem olhou! Isso desanima a criança. Eu ajudo, procuro as lições dela todos os dias, procuro encaminhar ela e isso desestimula.” Este depoimento impressiona pela sua criticidade e ousadia em perceber os entraves produtores de dificuldades no cotidiano das crianças. Esta mãe nos ofereceu um conhecimento sobre a realidade de sala de aula que não possuíamos, mesmo porque não conseguimos, nem ao menos, realizar a entrevista com os professores da Ariela, como explicitamos no capítulo 3.

Sobre seu filho, a mãe de Renato diz: “Apesar dele ter sido muito ruim, ele era muito ruim, tinha reclamação direto, ficavam me chamando na diretoria por causa dele, mas depois ele mudou bastante. Ele mudou muito 100%. E sobre a aula ele não repetiu de ano, já passou. Tem boas notas. E as professoras passam tarefas para fazer em casa, ele faz todas.” Nesta fala, percebemos todo o resgate de uma criança, para além das marcas negativas que possuía através da avaliação de escola e professores.

O depoimento sobre o Alberto é contraditório: “Eu concordo com a professora completamente. Ele é assim mesmo. Às vezes ele precisa de uma coisa para se incentivar a não ser o que ele é... preguiçoso, mas ele está melhorando muito. De 100%, ele melhorou 50%. Mas como outra mãe falou, às vezes a professora dá trabalho, eu ajudo, ele chega e eu pergunto se a professora gostou. Ele fala: nem leu. O caderno dele, às vezes a professora escreve que não fez a lição completa. Eu vou e

faço outra lição e aquela ela nem corrigiu, não dá um incentivo, mas por parte de meu filho, eu acho que ele deixa a desejar, não só a professora como ele também.” Percebemos muita preocupação na fala desta mãe em relação ao filho, mas também críticas à professora.

A mãe do Fabrício diz concordar com a professora: “Eu acho que bateu o que ela falou. Eu também falei... O raciocínio lógico dele só funciona na base do empurrão. Ele sabe fazer, tem criatividade? Tem. Preguiçoso nato. Em casa eu falei: levanta, vamos trabalhar. É tudo para eu fazer sozinha! Aí eu falei para ele: enquanto eu torço a roupa, você já estende as outras roupinhas. Eu vou terminando as outras coisas, pegando lixo do banheiro, da cozinha. O que aconteceu? Ele começou a brigar comigo, a bater o pé e a me xingar”. Nesta fala, ela não trouxe as críticas à escola e à professora, aspectos sobre a dificuldade do filho levantados por ela em outras reuniões. Suas críticas se centraram no filho. Acreditamos que, em alguns momentos, e pela dureza do seu dia-a-dia, ela acabava atuando em espelho e cobrando seu filho demasiadamente.

A mãe do Alessandro diz concordar com a professora, porém percebe a diferença entre seu filho como aluno e como pessoa. “Da escola tudo bem. Assim dele não querer fazer a lição. Porque em casa também ele não quer fazer”. Diante de nossa intervenção que apontava a colaboração do Alessandro em casa e no bairro, ela responde: “Faz. Todo mundo gosta. Ele vai, não tem preguiça para ir...o problema dele é só na escola, fazer lição, estudar, isso ela não quer. Falaram para mim na reunião que ele só brinca... na rua, o vigia pediu para ele ir lá embaixo buscar um galão de gasolina e ele foi rapidinho. Ele deixa de brincar para fazer bico. Mas na escola, não. Ele é inteligente para outras coisas, mas na escola, não”.

Sobre o Henrique-aluno, a mãe diz concordar com a professora. “Bom, em parte ela tem razão. Porque realmente ele é preguiçoso, não gosta de escrever...” Mas em outros momentos percebe que a questão escolar ultrapassa as características internas do Henrique. “Então, a escola não é o problema porque eu tenho mudado ele de escola mais do que o normal. Esse ano ele está aqui, ele não está se adaptando. No próximo ano vou ter que mudar de escola porque não está dando certo. Foi uma questão de família. Este ano foi o ano que mais teve problema (de família), então não

deu certo”. A mãe relata que a família está passando por grandes dificuldades de relacionamento. Consideramos que todas estas questões influenciam e, de certa forma, agravam a difícil situação do Henrique, devido também às constantes mudanças de escola.

A mãe do Jeferson demonstra concordar, em parte, com a professora.”A única coisa que concordo é que ele é preguiçoso. È que ele não gosta de fazer a lição. Assim, em termos de dizer que é criança danada, de levar para aquela sala (especial) novamente, isso aí eu não concordo. Isso jamais, nem que eu tenha que tirar, mas para lá jamais”. Este depoimento traz as marcas de ter visto seu filho na sala especial. Este é o ponto mais importante para esta mãe, que seu filho *jamais* volte para lá.

Sobre o Davi, também paira o medo de sua mãe de que ele seja transferido para a classe especial devido às suas dificuldades. “Tudo que a professora falou tem alguma coisa a ver. O Davi é uma criança bastante ativa, bastante inteligente, tem coisas que ele faz que você fica boba, é ativo. Só que na escola é preguiçoso para escrever, ele é muito preguiçoso para escrever. Em matemática ele gosta muito, gosta de fazer as contas, mostra para mim todo feliz da vida. Em português ele não consegue encaixar, ler assim, corretamente, ele não sabe ainda. Está na 3ª. série e inclusive ele falou para mim: “mãe, a minha professora está falando que no ano que vem eu vou para uma escola especial”. Eu já não concordo se ele realmente estiver falando isso. Eu acho que no decorrer do tempo ele vai ter mais habilidade para ler e escrever, porque ele tem inteligência. Estudo vai ter que ir com muita paciência e sempre elogiar ele também”.

Finalmente, podemos dizer que esta reunião foi sumamente importante pela possibilidade de troca entre as mães e, a percepção de que as opiniões das professoras sobre os filhos, de forma geral, não diferiam muito. Nosso principal objetivo era que pudessem transformar a queixa em relação ao filho em um posicionamento crítico que, incluísse as condições de ensino e as atitudes da professora, diante das dificuldades das crianças. E isto foi alcançado.

A sétima reunião foi uma confraternização entre pais e filhos. As crianças tinham nos pedido para participar e nós também julgamos isto válido. O tema era: A transformação.

Lemos inicialmente a história de uma lagarta que se transformava em borboleta e tudo o que precisou enfrentar para consegui-lo. O nosso objetivo era poder discutir como cada um foi mudando de postura e acreditando em seus recursos.

Abrimos para a discussão, destacando os conceitos de transformação *versus* medo, coragem e a necessidade de incentivo. Por outro lado, vimos que crescer não é fácil, mas é nossa condição como seres humanos. Admitimos que como pais queremos o crescimento dos nossos filhos, embora, às vezes, também tenhamos dúvidas e o processo não seja tão claro para nós. Nesta reunião, a escola ficou de fora da discussão. Acreditamos que teria sido muito interessante abordar as seguintes questões: A escola também participaria deste desejo de crescimento dos alunos? Como os professores veriam estas crianças? Perceberiam suas capacidades e transformações? Seria a escola um lugar propício para isto? Introduzir estas perguntas teria nos levado a um posicionamento mais crítico sobre a queixa.

A segunda parte da reunião era uma oficina onde eles deveriam tentar retratar o que pensavam sobre o tema. A idéia era que cada criança trabalhasse com sua mãe.

Os materiais eram: argila, sabão de coco para esculpir, colagem de materiais diversos, contas, agulha e fio de náilon para enfiar. Os trabalhos ficaram muito interessantes, mas o mais importante foi o processo de construção. Frisamos a importância da criação, cooperação, respeito e incentivo durante a tarefa. As mães acharam tão bonito o produzido que pediram para levar e enfeitar a casa. As crianças adoraram e queriam repetir a experiência. Combinamos, então, a sua participação na festa de despedida.

A última reunião do ano foi a nossa festa de encerramento, onde cada mãe fez questão de trazer algo para a hora do lanche. Nesta reunião, elas não nos permitiram que trouxéssemos nenhum tipo de alimento.

O clima era de festa, portanto, pensamos em trabalhar algo mais leve e divertido. As crianças também quiseram um tempo para enfeitar a sala. Assim, tínhamos pouco tempo.

Levamos o livro “A Bruxa Salomé”. Nesta história uma mãe muito pobre pergunta a cada filho o que quer ganhar de presente, já que sairá para fazer compras

no mercado. Cada um pede algo diferente. Antes de sair, adverte seus filhos para que não abram a porta. As crianças acabam abrindo-a diante do pedido de uma bruxa para pegar fogo e acender seu cachimbo e, da visão de um saco de ouro. A bruxa as transforma em diferentes alimentos e as leva para longe. A mãe, ao voltar para casa, percebe que a bruxa esteve ali. Um pássaro lhe mostra onde estão seus filhos e lá descobre que precisa destruir o feitiço. Para tanto, tem que adivinhar no que cada filho se transformou. Logicamente ela consegue e traz seus filhos de volta para casa.

As perguntas que conduziram a discussão foram: Como a mãe conseguiu ajudar os filhos? Como ela descobre quem eles eram?

No grupo, destacamos que cada filho tinha um pedido diferente de acordo com seus desejos e características. Por outro lado, a mãe parece conhecê-los muito bem, porque percebe cada um deles na sua diferença. Este conhecimento não significa considerar suas características como melhores ou piores. Tentávamos, assim, discutir a diferença de cada criança, seja como filho, seja ou aluno não como deficiência, senão apenas como o que nos torna únicos.

Depois cada criança fez um desenho de sua mãe, do jeito que ela a via. Desenharam as mães de várias formas: “cobra porque de vez em quando ela vira cobra na hora da lição”, “quando ela está nervosa e quando está contente”, “quando minha mãe vira furacão”, “um cachorro porque amo cachorros”, etc. As mães também desenharam os filhos: “como coelho porque meu filho tem orelhão e dentão e também gosta de cenoura”, “de sol, porque faz a gente pensar”, “de furacão quando ele sai e quando ele entra”, “de coração, cheio de amor”, “brincando e vendo TV porque ele gosta”, “do meu cachorro porque ele gosta de mim e tem ciúmes”. Eles pediram para levar os desenhos, desejo que foi atendido. Terminou, assim, a nossa última reunião de pais.

Constatamos o longo caminho que juntos tínhamos percorrido na tentativa de reverter ou minimizar o problema da criança. O que tínhamos alcançado? O que havia ficado de fora das discussões?

Consideramos que, ao longo dos encontros, o grupo foi construindo um clima de confiança e desculpabilização, ao mesmo tempo em que as discussões

consolidaram o pensamento crítico. Os pais puderam perceber que a dificuldade do filho tinha vários determinantes, sobretudo, da relação de ensino-aprendizagem. Sabemos que apenas abordamos o papel da escola na construção da queixa, mas que, apesar disto, o grupo de pais foi onde mais se oportunizaram as análises sobre as condições de ensino. Porém, a principal conquista foi a consolidação da crença na capacidade do filho para aprender.

4.9.3 As reuniões com as monitoras do EGJ

Nos encontros semanais ocorridos ao longo de 2002, nosso maior objetivo foi trocar impressões sobre as crianças atendidas no Projeto Prisma. Algumas monitoras também tinham preconceitos em relação a elas, visualizando só os aspectos negativos. As rotulações faziam com que as monitoras reforçassem o lugar do “problemático” no grupo de EGJ. Aos poucos, houve uma mudança de olhar e de atitude das monitoras. Por sua vez, as crianças também puderam se mostrar de outra forma no EGJ.

Alessandro, por exemplo, era visto como alguém sem “interesse por nada”. Ao questionarmos esta suposta falta de interesse e começar a conhecer a sua rotina no EGJ, percebemos que ele gostava de ser atencioso, ajudar na cozinha, na horta e na composteira. Assim, aos poucos fomos conhecendo seus desejos, o que abriu espaço para o relato de seu trabalho como cobrador de lotação, o que lhe conferiu destaque no EGJ.

Renato que era considerado “terrível e mal-criado”, passou a ser enxergado também como alguém carinhoso com as crianças e as próprias monitoras. Paralelamente, seu interesse pela leitura que, antes era visto como um comportamento para se isolar e se excluir do grupo, passou a ser compreendido como a procura de desenvolvimento de uma capacidade.

Fabrizio foi valorizado pela sua responsabilidade em relação aos cuidados com a irmã e com a lembrança dos horários em que sua mãe deveria tomar a medicação psiquiátrica. O fato da mãe perder a hora de manhã (por conta dos fortes remédios) e chegar atrasada ao EGJ foi discutida: ela estaria quebrando uma regra ao

permanecer na porta e tentar entrar mais tarde ou demonstraria uma impossibilidade real de chegar no horário e esta seria a forma como ela poderia comparecer?

Alberto pôde ser visto para além do seu lado “chorão” e entender que seu choro diário não era “manha” e sim, a demonstração de uma angústia. Neste sentido, as intervenções das monitoras para poder esclarecer as brigas e situações complicadas nas quais ele se colocava, ajudaram-no muito.

Ariela surpreendeu a todos quando soubemos que não estava indo à escola já algum tempo. Ela fingia entrar no prédio e saía por outra porta; no horário de saída, chegava alguns minutos antes de tocar o sinal e ficava esperando a chegada da mãe. Desta forma, sua mãe nem desconfiava que ela não estivesse na escola. Durante o horário de aula, Ariela passeava por um centro comercial com outra menina do EGJ. A visão das monitoras de uma menina tímida, “até bobinha” que quase não falava se contrapôs a este “novo” comportamento da Ariela. Pudemos, assim, discutir e analisar de forma crítica sua atitude, entendendo o que nos revelava: para além da quebra de uma regra, havia ousadia e inteligência e, algo a ser dito.

Henrique que sempre estava com a irmã, pôde encontrar um espaço para ele no grupo do EGJ. Aos poucos, ele contou sobre as responsabilidades do seu dia-a-dia, passando a ser valorizado pela ajuda que prestava à mãe na feira e nas compras de aviamento, na Rua 25 de março.

O comportamento de Jeferson deixou de ser considerado “infantil” e como alguém que se faz de “engraçadinho” e, passou a ser visto como o de um adolescente em busca de sua identidade. Este olhar contribui de certa forma para uma mudança significativa na maneira de se pentear, vestir e até se perfumar.

Jenifer que era chamada pelo grupo do EGJ de “fusão preto”, passou a ser vista como alguém que encarnava toda a humilhação a que estas crianças são submetidas no cotidiano, pela sua condição social e racial. Desta forma, as monitoras puderam discutir no grupo o que significava esta rotulação e os direitos que são negados aos cidadãos pela pobreza e/ou raça.

Davi foi o caso que mais mobilizou nossas discussões. Sua precária situação econômica, a suspeita de agressões por parte do pai, o envolvimento dos pais com

drogas, as constantes faltas ao EGJ e à escola, o fato da mãe não saber onde estava, já que às vezes voltava muito tarde para casa, fizeram com que, as monitoras e a coordenadora do EGJ, pensassem em encaminhá-lo ao conselho tutelar. Questionamos muito a validade deste recurso no caso do Davi e pensamos se, pelo contrário, isto não agravaria a situação, já que sua mãe por diversas vezes havia manifestado seu desejo de colocá-lo em algum tipo de internato. Como opção, oferecemos o acolhimento à família para conversar, e a permanência do Davi no EGJ do jeito que ele pudesse *estar*. A coordenadora também solicitou a entrega de cesta básica mensal, acionando os voluntários da Associação. Davi mostrava toda a força mortífera que tem o julgamento precipitado, a condenação e o pessimismo para o futuro de alguém que já começava a ser visto como marginal, apesar de seus nove anos. Discutimos, então, a sua história como a de alguém que estaria indo ao encontro das “profecias auto-realizadoras” (PATTO, 1997).

4.9.4 Conclusão

Acreditamos que o trabalho do Prisma, apesar das críticas efetivas, promoveu mudanças e conquistas. Por um lado, com as crianças buscou um trabalho pedagógico comprometido com a capacidade e não com o problema e, através do relacionamento intergrupar, trabalhou a cooperação, a criatividade e o respeito pelo outro. Por outro, em relação aos pais, objetivou a reflexão sobre a dificuldade do filho, e a integração entre pais e filhos através do reconhecimento das diferenças, como algo inerente ao ser humano.

Reconhecemos que foi especialmente o processo grupal o principal responsável por estas conquistas. Cabe destacar que, apesar de termos encontrado poucos relatos de experiências psicopedagógicas grupais, pudemos estabelecer diálogos conceituais com os processos descritos através destes artigos.

Portanto, consultando bibliografia específica sobre grupos em psicopedagogia, as publicações encontradas foram: Weiss (1985) e Weiss et al. (1989), Henriques e Annes (1990) e, Pego (2003). Todavia, estes artigos versam mais sobre aspectos gerais do andamento do grupo que de propostas específicas de trabalho.

Um dos pontos destacados nos textos como atitude inicial do grupo é *a evitação dos materiais relacionados à leitura, escrita e cálculo*. (WEISS et al., 1989, p. 16). Este comportamento também ocorreu no nosso grupo que tinha muita dificuldade para falar sobre o assunto. Acreditamos que a rotulação excessiva e o apontamento de crianças tidas como problemáticas influa fortemente nesta atitude. Paralelamente, notamos que, à medida que o grupo construía um vínculo, as crianças pareciam mais livres para experimentar.

Num segundo momento, os artigos destacam a aproximação entre os membros do grupo e em relação aos conteúdos escolares, situação também vivenciada por nós. É interessante perceber que, à medida que algumas questões são asseguradas às crianças, especialmente em relação ao respeito pela singularidade e a crença na sua capacidade, um novo investimento na aprendizagem pode aparecer. Esta atitude reforça nossa crença na importância e o interesse que as crianças conferem à escola e ao aprender e que não aparecem em nível inicial de análise quando as visualizamos através do preconceito “desinteresse”.

Por último, vislumbra-se – na análise sobre o processo grupal – um espaço para a tolerância e a diferença, articuladas à percepção da capacidade e à possibilidade de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. É um momento muito bonito onde se ressignificam ações e posições (PEGO, 2003, p. 2). Isto é, onde o não-saber pode ser reconsiderado como fruto de dificuldades na relação de ensino-aprendizagem e a aprendizagem se torna algo possível.

Aprendizagem, como sabemos, é uma apropriação ativa da realidade, para, transformando-se, poder transformá-la. Esta apropriação ocorre pela inserção no cotidiano, ou seja, pela inserção nas condições concretas de nossa existência. (GAYOTTO, s/d, p. 36).

Esta descoberta, contudo, aponta para o fim do trabalho quando parece que, de fato, estávamos apenas começando.

Nossa avaliação final do trabalho incluía os seguintes tópicos, como metas a serem alcançadas:

- resgate do prazer de aprender;
- ampliação do potencial criativo;
- apropriação de saberes informais e escolares;
- mudança de posicionamento da criança em relação ao aprender (do papel passivo para o ativo);
- desmistificação dos rótulos socialmente construídos;
- fortalecimento do grupo familiar.

Acreditamos que mais do que estes itens, conseguimos estabelecer um vínculo forte com estas crianças e suas famílias que, antes de tudo, confiaram em nós e se propuseram a trilhar este caminho conosco. Aprendemos muito com eles, através de seu testemunho de sua vida e da disposição para escutá-los na sua tímida denúncia diante de tantos preconceitos e condições tão precárias de vida.

Percebemos que a questão da queixa envolve muitos fatores, mas que nunca podemos deixar de olhar para a questão essencial que é a relação de ensino-aprendizagem. Assim, pensamos que uma das marcas principais dos grupos psicopedagógicos é a possibilidade de se construir uma outra relação com o saber.

Todavia, apesar de todas estas conquistas, questionamos o papel do Prisma em relação à possibilidade de reverter a queixa do professor, construída através de concepções e práticas produtoras do fracasso. Assim, trabalhar com sua auto-estima, com o resgate do prazer, com a modificação de vínculos relacionais etc. sem modificar as relações escolares que produzem e reproduzem as dificuldades identificadas, faz com que tanto esforço não se sustente. A criança muda conosco por que se estabelecem relações diferentes e, assim, ao ser tratada e olhada de outra forma, ela vai podendo mostrar um lado positivo. Mas como será seu relacionamento com o professor? Já que não promovemos ações e discussões na escola, o que acontecerá com esta criança? Como será seu dia-a-dia?

Paralelamente, consideramos que este tipo de trabalho poderia ser implementado na escola. Partindo de concepções que reafirmam a importância de

conhecer cada aluno na sua individualidade, seus gostos, características e estilo de aprendizagem, acreditamos que oferecer um ensino de qualidade não pode passar longe desta postura. Estar atento às relações que se dão no grupo é outro aspecto que ajuda o professor na construção de um relacionamento com a classe, de forma a propiciar a troca e a colaboração entre os alunos e um relacionamento próximo entre professor e alunos. O trabalho com projetos também enriquece a classe e a escola como um todo, à medida que promove curiosidade, investigação, inter-relação entre disciplinas e possibilidade de aprender conteúdos menos formais.

Outra possibilidade de implementação dentro do espaço escolar seria utilizar esta proposta como estratégia da chamada “recuperação”. Sabemos que esta tentativa, normalmente, pouco “recupera” e, de fato, mais promove a estigmatização e a construção de uma certeza: “esse aluno não tem jeito”. Repetir da mesma forma, os mesmos conteúdos da classe só reforça a não-aprendizagem, o desinteresse e o desânimo de ambos: professores e alunos. Assim, utilizar outras metodologias e outra relação com este grupo de alunos que não conseguiu aprender é oferecer uma nova oportunidade para professores e alunos, já que aprender é fruto de uma relação de ensino-aprendizagem.

Portanto, se acreditamos que a escola é a instituição por excelência responsável pela aprendizagem dos alunos, cabe a ela, criar todas as formas possíveis de atingir seus alunos para que de fato aprendam. Desta forma, é necessário, sim, criar diversas formas de ensinar, já que sabemos que não existe o aluno ideal que aprende de uma forma padrão.

Um espaço que inclua a criação, o lúdico e o relacionamento grupal oferece um cenário privilegiado para a expressão da capacidade do sujeito. É nisto que acreditamos primordialmente, na possibilidade que todos têm de aprender, mesmo que de formas diferentes.

Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se por às diferenças. (FREIRE, 2003, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi produto de um processo de construção extremamente singular com mudanças no seu percurso. Nosso objetivo era obter uma compreensão sobre a queixa escolar, suas causas e possíveis ações na reversão deste quadro. Para tanto, propusemo-nos a analisar um projeto de intervenção, chamado Prisma.

Paralelamente, gestava-se a mudança de referencial teórico, a crítica à coleta de dados de campo já efetuada e, sobretudo, a revelação de problemas com o instrumental de avaliação do Prisma. Considero, entretanto, que este percurso *às avessas* enriqueceu o trabalho e me fez pensar concretamente nos chamados *erros construtivos*. Permitir-se errar, mudar o rumo, fazer-se perguntas e se expor faz parte do processo de aprendizagem e revelam a singularidade de cada construção.

Cabe destacar que minha dupla inserção como psicopedagoga e pesquisadora teve momentos de conflito e muita dificuldade. O fato de estar *dentro* do projeto e, por outro lado, a necessidade de *distanciamento* necessário a uma pesquisa requer a construção de um posicionamento extremamente complexo. Considero que, nem sempre, consegui resolver adequadamente esta tensão entre o meu duplo papel.

Partimos de premissas parciais que consideravam a queixa escolar, apenas, como produto de preconceitos. Paulatinamente fomos ampliando nosso olhar. Isto ocorreu devido a dois fatores fundamentais: as leituras críticas sobre a produção do fracasso escolar e, o contato com os sujeitos desta pesquisa – crianças, pais e professores. Foram eles, principalmente, que nos mostraram, aos poucos, o caminho a ser percorrido.

O contato com uma bibliografia que analisava criticamente os pressupostos teóricos contra a cultura das camadas populares e suas formas de falar, de raciocinar e de se organizar em família, assim como, o preconceito com que eram consideradas suas precárias condições de vida, faziam com que todos estes aspectos fossem vistos como problemas, carências e patologias. O fenômeno, portanto, era intrínseco à criança e, diante disto, o professor muito pouco ou, mesmo em algumas situações “mais graves”, nada, poderia fazer. Frente a esta situação se fazia necessária, ora a oferta de propostas pedagógicas “compensatórias”, ora o encaminhamento a profissionais especializados – já que o problema era da criança que precisava ser tratada – ora a promoção de tentativas de obter provas que indicassem distúrbios neurológicos ou psíquicos ou, ainda, outro tipo de problemas que apontasse como única saída a necessidade de avaliações, testes, tratamentos, ou seja, a medicalização dos problemas de aprendizagem. Para este pressuposto teórico, as condições de ensino da escola, as concepções e ações do professor presentes no cotidiano escolar, ficariam de fora. Fazendo nossas as palavras de Freller (1997) podemos afirmar que – para estes posicionamentos teóricos – o êxito escolar significaria saúde, assim como o fracasso escolar significaria doença.

Na análise do instrumental do Prisma fomos percebendo que se apoiava em muitos destes pressupostos: na detecção de problemas de relacionamento entre pais e filhos; na noção de desenvolvimento normal e anormal e, no pressuposto de que problemas no desenvolvimento teriam relação com dificuldades escolares; na necessidade de testes e avaliações para detectar problemas ou distúrbios; ou seja, na crença de que o problema se encontrava na criança e sua família. Apesar deste instrumental utilizado oferecer uma visão limitada das crianças e suas famílias – reafirmando as antigas teses que localizam dificuldades escolares das crianças como tendo causas internas ou familiares – o projeto de intervenção revelou crianças inteligentes e interessadas que, frente a oportunidades de aprendizagem diferentes, estabeleceram outras relações.

Cabe destacar que, ao examinarmos todo o material do Prisma, seja as entrevistas de anamneses, seja a avaliação das crianças, constatamos que não havia graves problemas nestas crianças e em suas famílias. As crianças, inclusive, mostraram-nos suas habilidades, conhecimentos e recursos. Estes resultados foram

promotores de reflexões que nos levaram a realizar entrevistas com pais e professores, como forma de entender a queixa de maneira mais abrangente.

Nas entrevistas pudemos conhecer, via discurso, um cotidiano permeado de entraves na relação de ensino-aprendizagem. Consideramos que as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula são fundamentais e influenciam diretamente na aprendizagem do aluno. Assim, apesar, de não termos ido conhecer a realidade escolar *in loco*, pudemos compreender que existiam muitos outros fatores na produção da queixa que apontavam para fatores internos da escola. As metodologias, as relações entre professor e aluno, as condições laborais, a avaliação do professor etc. tinham sido desconsideradas na nossa pesquisa e agora nos eram reveladas parcialmente, via discurso. Paralelamente, as entrevistas com os pais nos forneceram críticas à escola e ao professor, apontando para um relacionamento complicado entre professores e famílias. Também nos mostraram uma outra criança que não apenas a “problemática” que se comportava de forma diferente do que na escola.

As duas entrevistas, portanto, ofereceram-nos dúvidas, questionamentos, paradoxos, contradições que revelavam a convivência entre posicionamentos preconceituosos e aqueles para além do preconceito e da rotulação. Ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, apontavam para acusações e um jogo de empurra-empurra de responsabilidades – entre família e escola – em relação ao problema da criança. Observávamos, assim, posturas excludentes para com determinados alunos, tanto por parte de pais, quanto de professores que, diante da queixa escolar, consideravam que existia algum “problema sério” na criança que a impediria de aprender. Este problema teria relação com a saúde ou doença da criança e não com as políticas públicas ou as ações do professor em sala de aula.

Entendemos esta tentativa de mútuas acusações como infrutífera, já que não é possível estabelecer uma relação causal que confirme a relação entre as diversas formas de organização familiar e os chamados problemas de aprendizagem. Em outras palavras, não existe nenhum tipo de investigação que avalize a relação causal entre a “desestruturação” familiar e o tipo de rendimento escolar dos alunos. Não queremos com isto dizer que, as condições de vida da população de baixa renda não

sejam penosas e que as famílias de camadas populares não sofram inúmeros problemas. Submetidos à condições extremas de vida, vivendo muitas vezes no limite da sobrevivência, têm de enfrentar as mais duras provações; contudo, os efeitos dessas dificuldades sobre as suas crianças e seu desempenho escolar, não pode ser compreendido sem a contrapartida da escola, ou seja, sem a análise do que se passa com essas crianças que sofrem privações materiais, na escola.

Constatamos, mais uma vez, a importância destas duas instituições na formação das crianças e o peso de suas afirmações. Pensamos, portanto, que esta troca de acusações é sintoma de um mal-estar instalado na nossa sociedade, frente ao fracasso de tantos alunos, especialmente os de camadas populares.

Paralelamente, nós também já tínhamos começado a conhecer, mesmo durante o mapeamento, uma criança com habilidades, que agora confirmava toda a nossa suspeita de seu verdadeiro potencial e começava a nos trazer fragmentos de um dia-a-dia escolar com problemas. Assim, no decorrer do trabalho com as crianças do Prisma e suas famílias, pudemos vislumbrar aspectos muito diferentes dos formulados pelos professores. Constatamos o envolvimento e o interesse destas crianças durante o projeto rádio. Isto é, a forma com que o trabalho foi realizado, construindo e proporcionando situações de aprendizagem interessantes para elas, produziu outros vínculos e permitiu que elas revelassem suas capacidades e quisessem aprender conosco. Construimos muitas coisas juntos, mais principalmente a constatação da capacidade de aprendizagem destas crianças. Já em relação aos seus pais, observamos a preocupação e a valorização da escola para eles. Vimos que conheciam muito bem os professores e que acompanhavam de perto lições e pesquisas escolares, mesmo com um dia-a-dia de tanto trabalho.

Questionamos, contudo, nossa crença na resolução dos problemas escolares quando, na verdade, propusemos um outro trabalho escolar que foi bem sucedido: oferecemos situações de aprendizagem significativas, trabalhamos os preconceitos e a auto-imagem negativa e permitimos que as crianças agissem diferentemente do que fazem na escola porque as relações estabelecidas conosco, eram outras. Todavia, na escola, provavelmente o professor continuará a ver seu aluno da mesma maneira, ou

seja, continuará a formular queixas. Como as crianças se sentirão diante dos velhos e conhecidos preconceitos? Não sabemos, já que isto não foi pesquisado.

Paralelamente, pensamos que a escola não deve perder sua função que é promover a aprendizagem de todos seus alunos. Desta forma, qual o lugar do Prisma? Cabe a sociedade civil a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos? De que maneira, o nosso projeto contribuiu para despontecializar o professor no exercício de seu ofício? Não teria sido mais proveitoso para estas crianças a tentativa de implementação destas teorias e propostas na sua escola?

Não temos todas as respostas para estas perguntas, mas acreditamos que o Prisma se propôs, essencialmente, a exercer uma função *reparadora* daquilo que a escola não conseguiu ou não considerou que fosse sua função, ou seja, que seus alunos “problemáticos” aprendessem. Este lugar poderia também ser visto como compensatório, de forma tal, que a escola começasse a visualizar no trabalho de ONGs e outro tipo de associações e grupos, a solução para o problema destas crianças. Isto criaria um tipo de relação de dependência e subordinação de uma instituição a outra, o que promoveria confusão de papéis e até, mesmo, a ingênua crença na possibilidade de substituição do trabalho da escola por estas instâncias. Consideramos esta possibilidade inverossímil, devido à importância que a escola tem em nossa cultura e sociedade, o que lhe garante e legitima sua função. O problema, portanto, não seria este, mas o crédito na possibilidade desta premissa, e de que estas instituições seriam concorrentes da escola.

Outro possível movimento seria considerar este tipo de ações como *invasoras*, o que promoveria o fechamento da escola e a não tentativa de soluções, já que o problema existe de fato e clama por soluções. Acreditamos inclusive, que a saída para este entrave passe por reflexão, discussão e estudo e, não, pela sua negação.

Nossa intenção nesta dissertação foi uma tentativa de se pensar sobre o fenômeno da queixa; não pretendíamos esgotar a sua compreensão, já que reconhecemos as lacunas do nosso percurso. A realidade que não investigamos, ou seja, o cotidiano escolar continua sujeito à necessidade de novas pesquisas. Reconhecemos que, o recorte de nosso tema e a metodologia empregada, limitou o entendimento do cenário escolar e, de certa forma, foi injusto com ele. Temos notícia

da multiplicidade de experiências bem sucedidas em relação à propostas criativas e inovadoras para trabalhar com crianças de camadas populares. Não queremos nos desculpar, mas reconhecer que escolhemos trilhar este caminho por fazer parte de nossa realidade profissional.

Empreender um estudo que analisasse estas bem sucedidas práticas também seria interessante, já que os professores muitas vezes desconhecem – não só os mecanismos produtores de dificuldades, mas as ações promotoras de aprendizagem – ou seja, as práticas que levaram ao sucesso de seus alunos.

Finalmente, consideramos que – pese a todos os entraves relatados– a escola continua a desempenhar seu papel educador, é ela a responsável pela transmissão e reconstrução dos grandes conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. É lá onde as crianças descobrem referenciais diferentes dos familiares. É no seu interior, onde a grande maioria das crianças brasileiras encontra um espaço privilegiado para a convivência social, o contato com diversas formas de pensamento, de relação com a cultura, onde enfim, pode também aprender a se relacionar com seus pares. Talvez, seja justamente a partir da consciência da importância do papel da escola e dos professores que ela poderá rever suas metodologias, concepções e relações, promovendo, assim, soluções para seus próprios problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da Inclusão. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A E PASSOS, L.F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- _____. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- ARAÚJO, U. F. Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BLEICHMAR, E. D. Psicoterapia de grupo de crianças. In: HUGUET, C. R. e VOLNOVICH, J. (Orgs.). *Grupos, infância e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BOGDAN, R. & BILKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1975.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CAMILLO, A; TELLES, V.E. & FRAYSE, J. A. O psicodiagnóstico: instrumento de revelação? *Anais do I Congresso de Psicologia – CONPISC*. São Paulo: Gestão da Palavra Aberta II, 1989.
- CARRAHER, T. et al. *Na vida dez, na escola zero*, 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- CHANTLER, P. *Radiojornalismo*. São Paulo: Summus, 1998.
- COLLARES, C. A Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Idéias*, n. 6, São Paulo: FDE, 1990, p. 24-28.
- _____.; MOYSÉS, M. A. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- DORIN, E. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *A escola: relato inacabado de um processo de construção*. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC, 1996.
- FRANÇA, Gisela W. (Coord.). Fracasso escolar: uma questão médica? *Idéias*. n. 6, São Paulo: FDE, 1990, p. 29-31.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.
- FREITAG, B. *Educação, escola e sociedade*, São Paulo: Moraes, 1986 [Capítulo 1, Quadro teórico].
- FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GAYOTTO, M. L. C. *A técnica de grupo operativo*. Instituto Pichon-Rivière: Centro de estudos dos fenômenos grupais: família, instituição, comunidade. s/d, [mimeografado].
- GOLDANI, M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 91, p.7-22, nov.1994.
- GOMES, J. V. Relações família e escola – continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Idéias*, n. 16, São Paulo: FDE, 1993, p. 84-92.
- _____. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 91, 1994, p. 54-61.
- GWINER, P. “*Pobremas*”: Enigmas matemáticos (I, II, III). Rio de Janeiro: Vozes, 1989 e 1990.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- HENRIQUES, L. A E ANNES, J. P. Atendimento grupal em psicopedagogia terapêutica. *Revista de Psicopedagogia*. São Paulo, n. 18, jun. 1990.
- IBGE. Estatísticas. Disponível em <http://www1.ibge.net/brasil/tabelas/educacao_e/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/>. Acesso em 26 abr. 2003.
- INEP. Artigos. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é “crítico”. Estudo do Inep mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental. A desigualdade educacional. Acesso em 23 abr. 2003.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.
- LIMA, G. M. L. de. *Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica*. 2002. 124p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- LOVISOLO, H. Escola e família constelação imperfeita. *Ciência Hoje*. São Paulo, v. 6, n. 31, 1987, p. 52-56.
- MACHADO, A. M. Problematizando a intervenção. In: *Crianças de classe especial: Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- _____. A queixa escolar no alvo dos diagnósticos. *Idéias*. n. 28, São Paulo: FDE, 1997, p. 141-156.
- _____.; SOUZA, Mariele P. Rebelle de (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. E SOUZA, M. P. R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MELLO, S. L. de. Classes populares, família e preconceito. *Revista de Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, 1992, p. 123-130.
- MORAIS, M. de L. S. Fórum de saúde mental. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- MOYSÉS, M A A. e COLLARES, C. A L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. *Idéias*. n. 19, São Paulo: FDE, 1993, p. 9-25.
- _____. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- OSORIO, L.C. *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PARADA, M. *Rádio: 24 horas de jornalismo*. São Paulo: Panda, 2000.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia* (uma introdução crítica à psicologia escolar). São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. [cap. III e IV].
- _____. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de rebeldia e submissão. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- _____. A família e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia – USP*. v. 3. n. 1/2, 1992.
- PEGO, M. G. T. Psicopedagogia institucional. Reflexões sobre o trabalho psicopedagógico com grupos. *Psicopedagogia on-line*. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos?entrID=444>>. Acesso em 17 set. de 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin: A educação e a complexidade no ser e do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PIÉRON, H. *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- POROT, A. *Diccionario de psiquiatria. Clínica y terapéutica*. Tomo I. Barcelona: Editorial Labor, 1977.
- POPPOVIC, A. M. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 21, jun. 1977, p. 41-46.
- REGO, T.C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, Educação e as práticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

- ROCKWELL, E. E EZPELETA, J. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. 1987. [mimeografado].
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SMOLKA, A.L. E NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SOUZA, B. de PAULA. *Educação não-formal e aquisição de educação básica: o Espaço Gente Jovem*. 2002. 199p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- SOUZA, M.C.C.C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica*. São Paulo, ano III, n. 5, 1999.
- SZYMANSKI, H. Encontros e Desencontros na relação família-escola. *Idéias*. n. 28, São Paulo: FDE, 1997, p. 213-225.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VISCA, J. *Técnicas proyectivas psicopedagógicas*. Buenos Aires: Jorge Pedro Luis Visca, 1997.
- WEISS, M. L. L. Experiência de atendimento psicopedagógico clínico, em forma grupal. *Revista Psicopedagogia*. n. 9, ano 4, São Paulo, 1985.
- _____. et al. Multirepetentes: o crescimento na aprendizagem através de grupos de tratamento psicopedagógico. *Revista Psicopedagogia*. n. 17, ano 8, São Paulo, jul. 1989, p. 15-21.
- WOOD, A. *A bruxa Salomé*. São Paulo: Ática, 1994.

ANEXOS

1. Associação: Relatório de Atividades– 2001
2. EGJ – Resultados qualitativos
3. EGJ – Desenvolvimento Social
4. Associação – Plano de Trabalho
5. EGJ – Conteúdos e Estratégia
6. EGJ – Funcionamento
7. Ficha de avaliação psicopedagógica

Anexos dos trabalhos de avaliação das crianças do Projeto Prisma:

8. Textos das crianças
9. Família Educativa
10. Par Educativo
11. Problemas

Anexos dos trabalhos das crianças do Projeto Prisma

12. O que é psicopedagogia?
13. Curtigrama
14. História de terror
15. Desenhos dos personagens
16. Notícias do rádio
17. A sala de aula
18. Texto da reunião de pais

ERRATA

No RESUMO, onde se lê Patto e colaboradores (1990) deixar somente Patto (1990).

Na página 4, 2º parágrafo: “Para” ao invés de “Pra”.

Na página 13, último parágrafo, mudança da frase: “Assim, o preconceito dos professores em relação aos alunos poderia **revelar**, de forma indireta, as críticas a que o professor é submetido; paralelamente, o preconceito dos pais, em relação aos seus próprios filhos, poderia funcionar como **denúncia** frente à discriminação a que seus filhos são submetidos”.

Na página 17, 1º parágrafo, acrescentar “escolar” à palavra “queixa”.

Na página 20, 3º parágrafo, acrescentar: “[...] com as crianças e suas famílias ao longo de 2002”.

Na página 26, último parágrafo, acrescentar: “Desta forma [...], mas principalmente os elementos singulares da queixa que seriam pautados na relação aluno-professor-conhecimento”.

Na página 32, na citação, SOUZA (caixa alta).

Na página 39, 3º parágrafo, acrescentar: “Paradoxalmente, [...] e chamado Programa ALFA”.

Na página 71, acrescentar a palavra “ESCOLA” antes de PROF. ARNALDO e PROF. SILVA.

Na página 76, 2º parágrafo, retirar “e colaboradores”, deixando apenas Patto (1984 e 1990).

Na página 77, 1º parágrafo, onde se lê (1980) trocar por (1975).

Na página 80, 3º parágrafo, onde se lê “Penso”, colocar “Pensamos”.

Na página 82, logo depois da frase em negrito, alterar o nome “Jefferson” para “Jeferson”.

Na página 83, 4º parágrafo, na frase em negrito, alterar para: **“Ficamos sem saber que outros aspectos relacionados à escolaridade dessas crianças estavam envolvidos na produção de suas dificuldades escolares”**.

Na página 128, 4º parágrafo, trocar a palavra “ele” por “eles”.

Na página 146, 1º parágrafo, onde se lê “Jéferson”, trocar por “Jeferson”.

Na página 155, 2º parágrafo, alterar a frase para: “A leitura que fazemos é que para Fabrício fica muito difícil apresentar outro tipo de atitude devido às constantes exposições a que é submetido, já que a professora é outra, mas a classe de alunos é a mesma”.

Na página 179, 4º parágrafo, onde se lê “tratadas” alterar para “[...]tratados na escola”.

Na página 180, última frase, alterar para “[...] Prisma junto às crianças com queixa escolar”.

Na citação da página 235, última frase, onde se lê “[...]por às diferenças”, alterar para “[...]opor às diferenças”.

Nas REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS retirar: _____; SOUZA, Mariele P. Rebelle de (Orgs).

Nas REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS acrescentar: MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? *Idéias*, n° 6, São Paulo: FDE, 1990, p. 2931.