

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por MARLENE FAGUNDES CARVALHO GONÇALVES e aprovada pela Comissão Julgadora em 22 de agosto de 1990.

Data: 22 de agosto de 1990

Assinatura: Dejane A. de Assis

"Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo"

**A representação da Escola feita pela
criança de baixa renda em
sua primeira experiência discente**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

1990

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: PSICOLOGIA EDUCACIONAL à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. REGINA ALCÂNTARA DE ASSIS.

COMISSÃO JULGADORA:

Regina de Assis



por R. Góes.

Este trabalho só se realizou porque muitas pessoas, às quais sou muito grata, fizeram-se presentes. Entre elas.

- As crianças, professoras, funcionários e diretoria da Escola Municipal de Educação Infantil, com os quais convivi durante este estudo, assim como a Secretaria Municipal de Educação, que foram solícitos e colaboraram para a realização desta pesquisa;
- A FAPESP, que financiou parte do projeto, e a Universidade Estadual de Campinas, que através da Bolsa de Incentivo Acadêmico permitiu que o trabalho tivesse continuidade;
- O Prof. ALBERTINO, amigo especial e grande incentivador, que ao mostrar-me o mundo das pesquisas, ao qual se dedica com tanto arrojo, apontou-me novos caminhos;
- A Profa REGINA, companheira de indagações e caminhos percorridos, que com sua disponibilidade, interesse e amizade, possibilitou a existência deste trabalho;
- Meus pais; CLAUDETE E ULYSSES, pelo incentivo e apoio incondicional desde muito cedo, despertando-me para a necessidade de buscar conhecer sempre mais;
- Minha sogra, MARIA, e MEUS IRMÃOS - em especial MARINA e família - que, dando uma retaguarda nas questões práticas da vida e dedicando atenção e carinho especial a meu filho permitiram-me uma maior dedicação a este trabalho;
- Meus primos ROBERTO, MARISA e filhos, que recebendo-me em sua casa com tanto carinho facilitaram-me a frequência ao Curso de Mestrado;
- Meus tios CLAUNICE e DORIVAL, pelo incentivo e carinho que recebo desde pequena, e que até hoje fazem-me sentir "menina querida", um ponto de apoio afetivo nas atribulações da vida;
- Meu marido, MARIO, companheiro de todas as horas, que deu seu apoio irrestrito em todos os aspectos da elaboração deste trabalho, colaborando também com críticas e observações perspicazes.

Dedico este trabalho,

- . às crianças, por me mostrarem diariamente um mundo do qual já tinha me esquecido...
- . às dez crianças com as quais convivi durante este estudo, por me deixarem ver do quanto são capazes...
- . a uma criança especial,
meu filho Mário,
que com apenas dezoito meses, muito me ensinou, mudando minha vida...

RESUMO

O desempenho insatisfatório das crianças de baixa renda nas classes de pré e início do 1º grau, bem como a ignorância a respeito dos aspectos importantes do seu desenvolvimento e da sua educação escolarizada apresentaram-se como problemas que exigiam um maior questionamento do próprio papel da escola. Uma boa contribuição para o encaminhamento desta discussão poderia ser dada pelas próprias crianças, sobretudo por aquelas que estão iniciando sua trajetória nas classes pré-1º grau, na busca, ainda que remota, do exercício de uma cidadania plena.

Para tanto, busquei captar as representações que os alunos fazem da escola de periferia, através de procedimentos que permitissem as manifestações de tais representações, quais sejam: **Desenho** da escola, interpretação de três **Ilustrações** de situações escolares apresentadas, comentários sobre **História** contada cujo tema central era a escola, **Dramatização**, ou seja, o "brincar de escolinha" das crianças. Dados obtidos em outros procedimentos, como **Entrevistas** com crianças, professores e famílias, e **Observação** da pesquisadora, foram coletados no sentido de contextualizar as próprias representações feitas pelas crianças. A pesquisa realizou-se em 1987 e desenvolveu-se através dos procedimentos que foram aplicados em três momentos: início, meio e fim do ano (com exceção da observação, que foi feita durante todo o ano letivo) a dez crianças de seis anos de uma chamada pré-escola, municipal, da periferia de Ribeirão Preto - SP.

Os resultados, apontados pelos alunos, nos indicaram que a camuflagem da função da escola; a desvalorização do produto infantil, e da própria criança; a crença na incapacidade de alcançar alguns saberes; a valorização do desenhar letras em

detrimento da linguagem escrita; a falta de cooperação entre os colegas; a submissão são alguns dos elementos com os quais a criança convive, e tem de aceitar para melhor adaptar-se à escola e ao mundo social. A criança deve então internalizar estes valores ou aprender a burlá-los, caso contrário, acabará sendo oficialmente marginalizada.

As consequências destas constatações apontam a necessidade urgente de uma rediscussão ampla do papel que a escola, e nela as classes de pré-1º grau, devem desempenhar na sociedade brasileira.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	6
2.1. Representação Cultural da Educação	6
2.1.1. Conceituação Geral de Criança	6
2.1.2. Expectativas da Família	8
2.1.3. Papel da Escola	11
a) Escola: Agente Normalizador	11
b) Representação do aluno de periferia feita pelos educadores	14
c) Cultura Popular x Cultura Oficial	16
d) Pré-1º Grau	21
2.2. Socialização e Representação	22
2.2.1. A Respeito do Conceito de Socialização	22
2.2.2. Representações Feitas pela Criança	26
a) Piaget	26
b) Wallon	33
c) Vygotsky	43
2.2.3. À guisa de conclusão	56
3. METODOLOGIA	63
3.1. Representação: Reflexão sobre a Teoria e Evidên - cias da prática	63
3.2. Abordagem metodológica	66
3.3. Trabalho de campo	68
3.3.1. Sujeitos.....	68
3.3.2. Período das tomadas de dados	70

3.3.3. Procedimentos	71
3.3.4. Categorias	78
3.3.5. Imprevistos	80
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	84
4.1. Representações feitas pelas crianças	85
4.1.1. Ilustrações	85
4.1.2. História	113
4.1.3. Desenho	126
4.1.4. Dramatização	145
4.1.5. Comparação entre os procedimentos usados ..	187
4.2. Crianças, Professoras e Famílias: Suas opiniões - <u>so</u> bre a criança e sua relação com a escola - <u>explici</u> tadas através das entrevistas.....	190
4.2.1. Turma A	190
4.2.2. Turma B	207
4.3. Avaliação Escolar dos Alunos	222
4.4. Informações Gerais sobre os Alunos Pesquisados ...	228
4.5. Observações da Pesquisadora	231
4.5.1. Observações da Escola em geral	231
4.5.2. Observações da Turma A	237
4.5.3. Observações da Turma B	242
4.6. Análise Comparativa dos Resultados	252
5. CONCLUSÃO	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
ANEXOS	267
1. Instrumentos Utilizados na Coleta de Dados	267
2. Ficha Padrão utilizada em 1987 nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Ribeirão Preto	284

"SE A PROFESSORA ME VISSSE VOANDO IA ME PÔR DE CASTIGO" –
A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA FEITA PELA CRIANÇA DE
BAIXA RENDA EM SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DISCENTE

1. INTRODUÇÃO

A questão dos problemas ocorridos em escolas de periferia, seja com o fracasso escolar do aluno, seja com as próprias condições – ou falta delas – das escolas, sempre esteve no centro de minhas preocupações. Logo que ingressei na graduação, optando pela área de Educação, enveredei-me por pesquisas, buscando entender o que se passava naquela situação: escola de periferia.

Teoricamente constatei que a questão do fracasso escolar é discutida com diversos enfoques, desde sua atribuição às condições pessoais e emocionais, psico-motoras, cognitivas – dos próprios alunos até a situação social, política, econômica e cultural da sociedade, sem deixar de passar, inclusive, pela escola.

Na prática, através de pesquisas em campo, percorri também diferentes caminhos, guiada tanto pela Psicologia Educacional (questão do aprendizado em sala de aula, relação professor-aluno) como pela Sociologia (situação sócio-econômica das famílias dos alunos, confronto entre as condições de vida de uma população de baixa renda e recursos da escola que a atendia).

No decorrer destes trabalhos estive em escolas onde se tratava os alunos com desprezo, chamando-os de "porcos", como vi também pessoas revestidas de um ar caridoso, chamando-os de "coitadinhos". Em ambos os extremos a função primordial da escola – transmitir os conhecimentos universais – perdia-se. Tinha-se

como missão transformar os "porcos" ou "coitadinhos" em "pessoas normais", segundo a visão daqueles educadores. E no primeiro caso usava-se muito a agressão (verbal, moral - "suas camisas parecem pano de chão" - e às vezes até física), e no segundo usava-se complacência demais ("eles vêm cansados do serviço, não vou forçar, deixo eles saírem mais cedo", "eles só precisam é de amor e atenção").

Ora, estamos falando aqui de valores, convenções, normas e crenças sociais, e de como estes são trabalhados pela escola. Eles vêm acoplados aos conhecimentos a serem transmitidos, tornando a escola responsável, em grande parte, pelo "ajustamento social" da criança. Isto porque ela acaba sendo uma representante da classe mais privilegiada economicamente, cujos valores predominam no meio social. A ela interessa então que destas escolas saiam pessoas preparadas a exercer trabalhos que exijam maior submissão, e uma habilidade menos intelectual que manual.

Mas esta tarefa da escola não é desempenhada de maneira pacífica. Ao contrário, há um choque cultural pois os alunos, por sua vez, são portadores de valores diversos, bem arraigados pois que foram constituídos em situações com alto grau de emoção, relativas à primeira fase de suas vidas, a da socialização primária (Berger e Luckmann, 1983). Assim eles têm, cada qual, sua história, suas experiências e que, pela distância social dos agentes escolares, os fazem diferentes. E não se trata de supor que estas diferenças sejam deficitárias. Há, então, a resistência dos alunos contra a imposição de valores feita pela escola, o que seria, segundo Berger e Luckmann (1983) uma socialização secundária. É uma tentativa de preservar sua bagagem cultural, o que acaba gerando intensos conflitos íntimos.

Ainda assim, o que parece predominar após este confronto é a dominação dos agentes escolares e submissão e obe-

3

diência do aluno. Ou este adapta-se ao esquema imposto, ou então é excluído da escola, sendo deste modo oficialmente marginalizado. É aí que a escola de periferia parece assumir papel de filtro social, pelo qual passam aqueles que superam o conflito e adaptam-se a um novo mundo social, e que, por vezes o distanciam de sua família.

Estamos, então, diante do problema de pesquisa: - como a escola impõe seus valores, de que meio utiliza-se para executar essa tarefa de ajustadora social? Como se dá, enfim, esta dominação social? E ainda, como é feita a interpretação destes novos valores pela criança? Até que ponto ela pode burlar essa dominação social?

Diante deste quadro, busquei estudos que pudessem trazer alguns elementos significativos para a questão levantada, quando então outro aspecto chamou minha atenção: os trabalhos de pesquisa sobre escolas de periferia normalmente abordam aspectos tais como método, atuação de professores, aspirações de pais, currículos, relações entre desenvolvimento cognitivo e situação sócio-econômica, etc. Poucos são os estudos feitos diretamente com a criança, no sentido de tentar apreender a escola através de sua própria visão e vivência. Isto eu pude observar também num trabalho de pesquisa por mim desenvolvido sobre a relação das condições de vida e recursos oferecidos pela escola: em entrevistas com os pais e professores, percebi que não davam importância à opinião ou sentimento do aluno em relação à sua própria escola.

Passei a estudar com maior interesse a criança em si, suas condições, capacidades, estágios cognitivos, etapas evolutivas, maneiras de construção e manifestação de representações. Apoiei-me inicialmente em Piaget, para depois fundamentar-me nas idéias de Vygotsky e Wallon.

Descobri então que as representações que as crianças fazem da escola, como fusão das diversas impressões numa unidade para a consciência (Wallon, 1979) podem ser a chave para a apreensão dos conflitos resultantes deste confronto entre alunos e escola de periferia, e suas conseqüências, trazendo assim, elementos significativos para a discussão do problema proposto.

Estas representações refletem uma visão de mundo própria da categoria social em que a criança está inserida, posto que as impressões são também apropriações de significados atribuídos socialmente (Wallon, 1979). E o elemento mediador mais importante neste processo tão dinâmico, a construção de representações, é a linguagem (Vygotsky, 1984).

Definida, pois, a necessidade de se captar as representações que os alunos fazem da escola de periferia, restava-me definir em que momento da vida da criança esta representação seria mais eloqüente em relação aos conflitos vividos pelo aluno no confronto com a escola. Optei pelo estudo com as que estivessem tendo um primeiro contato com a escola, aquelas que até então só tinham tido vivência predominantemente na própria família, sem qualquer experiência anterior de pré-escola, parques ou creches. Supunha que assim poderia captar suas representações num momento crucial, no qual não havia ainda influências resultantes da própria vivência escolar, mas que estariam se formando naquele momento, a partir de uma interação direta.

Vale lembrar aqui que, nas circunstâncias vividas neste estudo, a chamada pré-escola na realidade já apresenta características bem semelhantes às da escola: há um adulto que executa um programa de trabalho educacional, planejado para um número regulamentar de dias letivos, com objetivos a serem atingidos e avaliados (Assis, 1986 b).

Nesta perspectiva, esta opção poderia trazer-me algumas dificuldades: como apreender a representação que crianças tão pequenas – seis anos – fazem se o principal instrumento de análise que me permite desvendar aquele processo – a linguagem – não se encontra tão desenvolvido? Defini, então, os procedimentos de pesquisa com base noutras formas de representação possíveis de serem observadas, quais sejam: desenho, dramatização, interpretações de histórias e de ilustrações. Acrescentei ainda entrevistas e observação em sala de aula. Optei, em conjunto com a própria Secretaria Municipal de Educação, por uma Escola Municipal de Educação Infantil da periferia de Ribeirão Preto. Acompanhei dez crianças de seis anos desta escola durante o ano letivo de 1987, observando, registrando, propondo desenhos, histórias, brincando de escolinha e apreendendo suas maneiras de ver, pensar e sentir a escola, resultantes da sua própria relação com ela.

Apresento então o resultado deste trabalho, esperando que estas representações feitas pelas crianças possam preencher um vácuo nessa questão da dominação social através da escola, na medida em que trazem elementos aos pais e educadores – até a nível de política educacional – para a discussão deste papel da escola; contribuindo assim para uma maior consciência da prática educacional. E esta contribuição terá sido dada, então, pelas próprias crianças.

2. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

2.1. REPRESENTAÇÃO CULTURAL DE EDUCAÇÃO

2.1.1. CONCEITUAÇÃO GERAL DE CRIANÇA

É importante iniciar esta revisão bibliográfica destacando a concepção geral que se tem hoje de criança, pois a partir desta é que se levantaram os fundamentos e objetivos da escola como instituição.

Mackay (1973), Assis (1984), Assis, Martinic e Pérez (1983) e Snyders (1984) apresentam evidências nas quais se verifica a visão de que a criança é considerada um ser incompleto, imaturo, irracional, incompetente, acultural, não social e dependente, sendo que o adulto cria, inclusive, situações para que tais características manifestem-se.

Wallon (1978) lembra-nos que se o homem já coloca, naturalmente, em seus objetos de estudo sua própria interpretação dos fatos, que fará em relação à criança, como objeto de estudo — um ser que saiu dele e que deve tornar-se ainda semelhante a ele? Assim, o adulto tende a interpretar os elementos infantis conforme seus próprios interesses: para ele, a evolução mental da criança vai ao encontro da sua própria maneira de ser e pensar, como uma progressão natural, na qual existem características ou aptidões que a criança ainda não adquiriu. Caso a criança demonstre maneiras próprias de pensar e sentir, diferentes das concebidas pelo adulto, isto é tomado como "aberração".

Wallon (1978) questiona esta relação entre a mentalidade infantil e a do adulto. Para o autor, a criança vive no mundo dos adultos, e isto impõe uma certa "uniformidade de formação mental", que não deve ser confundida com uma evolução de cami

nho linear. A maneira como a criança assimila esse mundo dos adultos pode não ter nada em comum com o modo de pensar adulto; e mais, Wallon acreditava que as disponibilidades psíquicas da criança poderiam ser aproveitadas de maneira diferente, proporcionando até um tipo particular de desenvolvimento da razão e da sensibilidade.

Mackay (1973) também sugere que as crianças têm um modo próprio de interpretar o mundo, diferentemente dos adultos, e que estes ignoram tal competência, preferindo atribuir deficiências a elas. Essa competência, juntamente com a criatividade, imaginação, fantasia e experiências infantis são geralmente desprezadas pelos educadores e pela comunidade em geral, para dar lugar à interpretação que os adultos - da classe dominante - fazem do mundo. Segundo Queluz (1986, p.78), "há professores cujo despreparo para o exercício da sua profissão se manifesta na maneira como costumam negar as percepções que as crianças têm de si mesmas, dos outros e do ambiente (...).

"Neste momentos o que se está imprimindo na vida da criança é a noção de que ela não deve acreditar nos seus sentimentos e percepções, porque eles não correspondem à realidade. Mata-se nela a capacidade de confiar, de acreditar na sua maneira de perceber-se a si mesma, aos outros e ao mundo que a cerca."

O hábito de desconsiderar a "cultura das crianças" (Mackay, 1973) é consequência da desvalorização histórica da criança, como se percebe nos estudos de Ariès (1981), nos quais se revela uma criança considerada ora como um animalzinho doméstico, objeto de "paparicação", e ora como um adulto em miniatura, que é preciso disciplinar. Há, ainda, o trabalho de Snyders (1984), - que mostra a analogia entre a criança e outras cinco categorias bem desvalorizadas na nossa história: o escravo, o negro, o criado, o povo (operário), e a mulher. Interessante notar que os es-

cravos já foram libertados, os empregados e operários sindicalizados, negros e mulheres formaram associações que visam defender seus direitos. E quanto à criança, quem a representa e defende seus direitos? (Assis, 1986a).

2.1.2. EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA

No que diz respeito à família, percebe-se, segundo Adorno e Horkheimer in Canevacchi (1985, p.211) que esta "desenvolve em seu interior relações autoritárias que se articulam dialeticamente com o autoritarismo social, além de ser reprodutora do consenso acrítico". Para os autores a família acaba por ser a mais funcional "agência psicológica" da sociedade, pois já vai preparando a criança para a submissão a qual será levada mais tarde, no meio social.

Poderíamos considerar a escola uma outra poderosa "agência psicológica", pois aparece como intermediária entre a vida infantil e a adulta - é para lá que as crianças de modo de vida urbano são destinadas desde os 6 ou 7 anos, até o ingresso no trabalho produtivo.

É uma fase que foi socialmente instituída como necessária e aceita por todos, particularmente para a classe dominada, conforme constatamos na pesquisa de Gomes (1982), que categoriza a importância que trabalhadores atribuem à escola, da seguinte maneira: 1) "a escola como via de ascensão social" (31,2% dos entrevistados); 2) "a escola simplesmente é importante", sem justificativas (30,2%); 3) "a escola desenvolve socialmente a criança" (22,6%); 4) "a escola ensina coisas úteis" (14,7%); 5) "a escola tem pouca ou nenhuma importância (1,3% dos entrevistados).

Silke Weber (1976) vem enriquecer esta questão com

um estudo realizado no intuito de identificar os valores que diferentes classes sociais - alta, média e baixa - atribuem à educação, apreendendo, para tal, as imagens e representações feitas sobre a educação, de cada uma das camadas sociais definidas. A autora demonstrou "que as aspirações à educação resultam do processo de condicionamento realizado dentro de uma sociedade" (p. 128). Assim sendo, "as aspirações predominantes de uma determinada sociedade e os obstáculos à sua realização não são senão aspirações da classe dominante" (p. 129).

O trabalho de Quintella (1984) captou divergências entre opiniões de mães e professoras sobre o sistema educacional. A autora constatou que "a situação urbana em que vive e o apelo feito pelos modernos meios de comunicação de massa levam a que o grupo (de mães) por nós estudado tome como referência padrões e valores que não lhes são próprios. Contudo, sendo estes valores emprestados ou importados eles nada ou muito pouco têm a ver com as condições sócio-econômicas e culturais reais deste grupo, isto é, com seu modelo prático.

"Para este grupo, a escola teria por finalidade PREPARAR PARA A VIDA, aspirando com isso que seu papel fosse o de instrumento através do qual ela poderia fugir ou superar a condição de marginalidade, condição esta que corresponde em última análise ao modelo prático, à sua situação sócio-econômica real." (Quintella, 1984, p.80).

No estudo que realizei numa favela na periferia da cidade de São Carlos (Carvalho, 1986) constatei que as famílias, apesar de conhecerem pouquíssimo a escola de seus filhos, realmente atribuem a esta grande valor. Ela é considerada poderosa, que tem o saber, a verdade, ela sabe o que faz e pode "explicar a verdade" para seus alunos. É a possibilidade que vêem dos filhos ascenderem socialmente. Nas 10 entrevistas, 3 dos pais

afirmaram não ter nada de errado ou ruim na escola. Os outros 7 apontaram como críticas, questões não ligadas diretamente ao papel da escola: briga entre alunos, perigo no percurso favela-escola, sujeira, falta de apoio da escola na compra de materiais, etc. Ao mesmo tempo que são feitas estas críticas - muito sutilmente - as famílias justificam os problemas: quando dizem que a escola devia dar uniforme, logo em seguida acrescentam também "que ela dá o que pode".

Os problemas que surgem na escolarização das crianças são logo atribuídos aos alunos (inclusive por eles mesmos) e a família não se intromete na vida escolar do filho, pois ela não domina o saber que está sendo transmitido. Apenas procura garantir a frequência e obediência do filho na escola.

Ainda no mesmo estudo, constatei que o bom aluno é aquele considerado comportado e obediente - a submissão sendo continuamente inculcada nas crianças. Das famílias entrevistadas, 3 mostraram-se explicitamente a favor até do fato dos agentes escolares (professora, diretora, inspetor) baterem nos alunos, em função de se estabelecer a obediência.

Em relação às chamadas pré-escolas, as expectativas das famílias não se alteram muito. Assis (1978) em seu trabalho realizado em pré-escolas de Juiz de Fora - MG, também observou que os pais preferem uma estrutura tanto menos permissiva quanto maiores as crianças - entre 2 e 6 anos - pois crêem que assim seus filhos estarão mais preparados para o trabalho, que como os deles, será num meio autoritário.

Dauster buscando encontrar o significado da pré-escola através das representações da família, constatou sua validade como precursora da escola, no sentido de difundir hábitos escolares e até iniciar o processo de alfabetização. Sua importância é grande, pois a escolaridade significaria a "não reprodução

das condições de existência paterna", enfim, a ascensão social. E também porque a escolarização faz parte dos atributos da infância. "O **trabalho** prematuro e a ausência de **estudo** na infância, provocam a negação da **infância** enquanto infância. De forma análoga, a categoria social criança, constrói-se, positivamente, vis-a-vis à escola, pois **que é uma criança sem escola? Não é nada**"* (Dauster, 1985, p. 49).

Além disso, para a família a pré-escola significa, de imediato, a guarda, alimentação, cuidados médicos e educação da criança. "Pela ação educativa que lhe é atribuída, evidencia-se o seu papel 'civilizatório'" (Dauster, 1985, p.48).

De uma certa forma, as expectativas e postura das famílias não divergem muito do que é apresentado oficialmente como função da escola.

2.1.3. PAPEL DA ESCOLA

a) Escola: agente normalizador

Inicialmente é importante esclarecer o que é escola. Para Milner (segundo Silveira Jr., 1985, p. 284), falar de escola é falar: "1) de saberes; 2) de saberes transmissíveis; 3) de especialistas encarregados de transmitir saberes; 4) de uma instituição reconhecida cuja função é colocar frente a frente, de maneira regrada, os especialistas que transmitem e os sujeitos a quem se transmite". Negar estas características é negar a própria escola. Claro está que existem outras finalidades, mas querer torná-las principais é, como diz o autor, querer o fim dela própria.

(*) os grifos correspondem a falas de sujeitos de pesquisa.

Isto não significa que a escola seja uma instituição à parte ou alheia à sociedade; "à escola cabe a transmissão dos saberes que, embora assentados na continuidade, possam conter a versatilidade necessária para permanecerem compatíveis com o caráter de descontinuidade e ruptura que implica a emergência do Novo" (Ibid, p. 283).

Resguardada a principal função da escola, a que a caracteriza, passo a discutir como esta tem sido encarada e discutida nos meios intelectuais. As visões sobre o uso que se faz da escola classificam-na como: a) agente socializador que contribui para a reprodução social e cultural (Bourdieu e Passeron, 1982; Baudelot e Establet, 1972; Althusser, 1985); b) uma estratégia política que pode contribuir para a manutenção da classe dominante no poder, ou pode, ainda, promover uma nova estrutura societária' (Gramsci in Freitag, 1986); c) instrumento de correção das desigualdades produzidas pela ordem econômica (Dewey in Cunha, 1980).

Estas posições vêm sendo criticadas e discutidas amplamente. Interessa aqui, num primeiro momento, destacar a escola para populações de baixa renda de periferia urbana, ressaltando seu papel de agente normalizador, mais que socializador, pois que tenta ajustar os alunos às normas vigentes. Esta situação de escola de periferia é particularmente interessante pois, devido à distância social entre agentes escolares e população que frequenta a escola, torna-se mais fácil a desmitificação do papel da escola contido nos discursos oficiais, o que não se observa nas escolas que atendem às camadas mais favorecidas socialmente. Segundo Miranda (1983), "nos termos do discurso oficial a escola é a instituição destinada à transmissão do saber de geração à geração, aberta a todos os membros da sociedade, que nela encontram o meio legítimo de se profissionalizarem e ascenderem socialmente. Todo cidadão tem o dever de encaminhar seus filhos à escola

que é pública, universal e gratuita. Cabe à educação preparar os homens para a realização de uma sociedade aberta, democrática e liberal. Em face às desigualdades sociais, a escola viria corrigi-las, equalizando as oportunidades para os indivíduos de acordo com seus esforços e potencial..." (Miranda, 1.983). Aqui fica patente a contradição do DISCURSO ESCOLAR – o "degrau" para a ascensão social – e a PRÁTICA PEDAGÓGICA – que pelo processo de ensino, aprendizado e avaliação, compartimentaliza o saber, parcela a realidade, mascarando a dominação e a subordinação a que as crianças são submetidas sob a idéia de que são "tábulas rasas", prontas a serem preenchidas, ou ainda, que seu desenvolvimento mental não ocorre sem uma direção segura e determinada pelo adulto. Esta subordinação e dominação não se dá, necessariamente, a nível consciente dos agentes escolares (professor, diretor, funcionários da escola), mas aparece através da metodologia ou tecnologia de ensino, e embutida na idéia de "missão de escola", estando subjacente às concepções de mundo, disciplina e ordem na escola existentes.

Não se trata aqui de uma crítica à autoridade do professor em relação ao aluno, ao contrário. Quando esta é diluída, "na tentativa de suprimir os limites e a frustração inerentes a este processo (de produção de conhecimento) se suprime também ocasião de interesse, de paixão, de prazer. A contradição, o desenvolvimento desigual, o antagonismo são condições necessárias na constituição da história e do desejo de cada um. Suprimir o fracasso em nome da igualdade é também suprimir o sucesso, e no mesmo ato, suprimir toda e qualquer referência" (Souza, 1990, p.5). Um exemplo de artifício usado para tentar diluir esta autoridade própria do professor é o fato de incentivar o aluno a chamar a professora de "tia", dissimulando assim, a pretexto de ofe

recer mais carinho à criança, o papel do professor na condução do processo educativo (Novaes, 1984), embora muitos educadores sequer tenham consciência disso.

Não é a ausência de autoridade que faz valer o respeito pelo aluno em todos os seus aspectos e experiências, e nem tão pouco é ela que faz da escola um espaço agradável, onde se pode trabalhar construtivamente as diferenças existentes.

Assis comenta, citando os resultados de sua experiência com os projetos "Criança e Meio Ambiente" em Campinas e "Nezahualpilli" no México, que as crianças, "ao serem expostas a um ambiente onde a diferença de suas subjetividades era aceita e vivida de forma construtiva superavam expectativas de falha e fracasso" (Assis, 1989, p.3). Buscava-se, segundo a autora, a autonomia e a competência na construção de conhecimento, porém num ambiente social em que não se escamoteava a assimetria das relações entre adultos e crianças e onde as regras de convivência eram construídas e aceitas através do uso da linguagem e a partir do reconhecimento da existência de conflito e limites como inerentes à convivência entre todos" (ibid., p.4).

Mas resultados como estes ainda não são vistos frequentemente em nossas escolas públicas, e sim professores que abusam de sua autoridade, impõem suas idéias, subordinam seus alunos a seus valores.

b) Representação do aluno de periferia feita pelos educadores

Fortalecendo essa postura adotada pelos educadores está a idéia que eles próprios têm dos alunos e seus familiares, como consequência do fato destes agentes escolares serem portadores de certos padrões e valores culturais, e de uma ideologia de

15

um certo estrato dominante. Assim, eles têm uma visão de que aquelas camadas populares de estratos sociais desfavorecidos são destituídos de qualquer saber próprio e que, portanto, seria necessário inculcar-lhes um novo saber que os capacitasse para o desempenho de papéis conforme os padrões culturais dominantes.

Segundo Goffman (1982, p. 11), "a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem nelas encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos... Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso". É o que acontece também numa escola de periferia, na qual o primeiro contato do professor com seus alunos já ocorre após uma "categorização" destes últimos, conforme seu ambiente social. Daí resultam as expectativas dos professores que parecem prever o desempenho insatisfatório de seus alunos segundo estudos de Rosenthal e Jacobson (1973). Sobre essa questão, podemos enumerar ainda o estudo de Bastos (1980), que descreve os comportamentos apresentados pelos professores conforme suas expectativas, como por exemplo, isolar na classe aqueles alunos considerados sem possibilidade de aprender; o estudo de Mariz (1985), que observa, entre outras coisas, o descaso dos professores pela experiência extra-escolar da criança de baixa renda; o trabalho de Rasche e Kude (1986), que observou, através de uma pesquisa bibliográfica de estudos sobre expectativas de professores, que um dos aspectos mais graves desta questão é que o aluno procura correspondê-las,

mesmo quando elas são negativas, de maneira que a capacidade e criatividade do aluno acabam sendo cerceadas e inibidas. Ainda sobre o assunto, há o estudo de Mello (1982, p.38), que afirma que os professores "esperavam o fracasso do aluno por não conseguirem perceber uma forma de evitá-lo".

c) Cultura popular X Cultura oficial

Estes problemas surgem porque geralmente os educadores não percebem que existe uma cultura pertencente ao grupo social de que seu aluno se origina. Diferente sim, mas não necessariamente deficitária. A tendência dos agentes escolares é de esperar que o aluno ideal seja aquele que corresponda aos seus valores, e quando tal não ocorre - o que é muito freqüente numa escola de periferia, onde a grande maioria dos agentes vêm de classe social diferente do meio em que atuam - logo se atribue as falhas aos alunos.

Mas diferenças não são necessariamente déficits. A participação da criança no processo produtivo e de socialização na família e na comunidade, o tempo de escolarização e atividades cotidianas diferenciam-se "segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Sendo essa inserção social diferente é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização" (Souto in Kramer, 1984, p.15).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança (formação de funções psicológicas superiores) resulta basicamente da internalização ("reconstrução interna de uma operação externa") das "atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas" (Vygotsky, 1984) o que significa que não há, forçosamente,

estágios de desenvolvimento idênticos para todas as crianças.

Muito se tem discutido com o intuito de deslocar a questão dos problemas pessoais dos alunos (deficiências cognitivas, sociais, culturais ou emocionais) para a relação aluno-escola e implicações sociais dessa relação. Conseqüentemente, são trazidas à tona questões relativas não só à desconexão entre conteúdos da escola e as experiências dos alunos, mas também à repressão dos elementos da cultura dos alunos, de suas famílias e de sua classe social (Lopez, Assael e Neumann, 1984).

A dificuldade encontrada nesse ponto é análoga à questão apontada por Anna Freud em relação aos processos socializantes mais amplos a que são submetidas as crianças em geral: "os processos socializantes, conquanto protejam a criança contra tendências potencialmente delinqüentes, também restringem, inibem e empobrecem a sua natureza original" (Anna Freud, 1982, p. 157). Tal repressão não se justifica ao considerarmos a importância dos elementos, inclusive culturais, trazidos pelos alunos para a escola.

Nesse sentido, alguns estudos têm sido feitos, tais como o de T. Carraher e Schliemann (1983), no qual os autores refutam explicações de ordem cognitiva para o fracasso dos alunos desfavorecidos socialmente. Ao contrário, numa outra pesquisa, T. Carraher, D. Carraher e Schliemann (1988), afirmam terem descoberto uma competência numérica de crianças de baixa renda quando atuam num contexto natural. Assim sendo, atribuem o fraco desempenho desses alunos na escola, à incapacidade desta de aferir a real capacidade da criança e de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal e o prático, do qual o aluno já dispõe. Os autores questionam o rótulo "deficiente" atribuído aos alunos "que não exibem o raciocínio formal em tarefas piagetianas". Acrescentam que se se aceita que os alunos de classes populares não "progri-

dem na vida" porque são deficientes, não se reexamina a escola, já que apenas os "deficientes" não progridem, e conseqüentemente, não se reexamina a sociedade, aceitando-a, simplesmente, como uma meritocracia (Carraher, Carraher e Schliemann, 1986).

Outros estudos também apontam a necessidade de se analisar a escola para uma maior aproximação sobre seus mecanismos que poderiam ser responsáveis, em grande parte, pelo desempenho insatisfatório dos alunos, tais como Penin (1983); Gatti et alii (1981); Poppovic (1981); Lopez et alii (1984); Crespo (1982); Carvalho (1984).

Que se faça um aparte aqui para esclarecer que não se pretende radicalizar essa questão, deslocando toda a responsabilidade dos fracassos para a escola. Conforme Anna Freud (1982, p. 101) "algumas crianças(...) fogem da escola, ou evitam a escola, porque temem o professor ou os colegas, porque o rendimento escolar é mau, porque esperam críticas, castigos, etc. Aqui, a causa do comportamento anômalo está enraizada nas condições externas da vida da criança e é eliminada com a melhoria destas condições. Em contraste com esta simples (sic) situação, há outras crianças que vadiam ou fazem gazeta não por razões externas ou internas. Estão sob o domínio de um impulso inconsciente que as compele a buscar uma meta imaginária, usualmente um objeto perdido do passado, isto é, embora descritivamente FUJAM DE seu meio circundante, na acepção mais profunda elas estão CORRENDO PARA a realização de uma fantasia. No caso delas, nenhum tratamento ou aperfeiçoamento das circunstâncias externas mas tão só a determinação do desejo inconsciente poderá eliminar o sintoma".

Outra questão, bem diferente dessa levantada por Anna Freud, é a de "privação cultural". Esta abordagem fundamenta-se na crença de que as crianças de classes populares fracassam na

escola por causa de "desvantagens sócio-culturais", ou seja, lacunas advindas da situação de pobreza. Ela foi amplamente difundida no Brasil nas décadas de 60 e 70, implementando-se, como consequência, a idéia de educação compensatória. Isto porque não se considerava que as classes populares têm uma cultura própria, que não é reconhecida pela escola. Há inclusive, uma discussão sobre a questão da criança marginalizada ser ou não deficiente, surgida da constatação feita por Patto (1984) de que os trabalhos brasileiros apresentam duas conclusões opostas: "(a) uma que defende a tese de que o ambiente em que vivem é lesivo ao seu desenvolvimento intelectual e (b) outra que demonstra a inexistência de deficiências no funcionamento cognitivo das crianças pertencentes às classes subalternas". No primeiro grupo, Patto situa Ramozzi-Chiarotino, que observou "perturbações no processo de cognição" das crianças de baixa renda; e no segundo grupo a autora coloca os trabalhos de D. Carraher, T. Carraher e Schliemann.

Patto (1984) discute se a posição defendida por estes últimos não estaria a serviço da classe dominante, no sentido de relegar a segundo plano os "danos cognitivos impostos ao oprimido".

Estou supondo aqui que os chamados danos cognitivos só são observados dependendo do ponto de referência que se adota. Se na escola, ou em testes aplicados com o fim de verificar estágios cognitivos do aluno, forem utilizados: materiais estranhos e diferentes dos que estão habituados, um processo lógico que o aluno não domine (por exemplo, maneiras diferentes de se apresentar operações matemáticas) ou ainda uma linguagem não familiar a ele, decerto aparecerão danos cognitivos. Por outro lado, em situações com as quais as crianças de baixa renda encontram-se mais familiarizadas, seu desempenho não permitiria supô-las com "danos cognitivos", conforme se constata no trabalho já citado de

D. Carraher, T. Carraher e Schliemann (1988).

Acredita-se que, pelo contrário, as atribuições de deficiências cognitivas e privação cultural é que acabam por provocar a marginalização social destes alunos de classes populares.

Gilberto Velho (1981) aponta o trabalho dos órgãos de comunicação de massa na divulgação e ênfase do problema da existência de marginalizados - "desviantes", "quer em termos estritamente psicologizantes, quer em termos de uma visão que pretende ser 'culturalista' ou 'sociológica'", mas que tem uma perspectiva fundamentalmente patológica. Ressalta que não se pode isolar o comportamento humano, estudá-lo por frações apenas sociológicas, psicológicas, biológicas ou culturais, isoladamente, pois é importante não se perder de vista a inter-relação dessas áreas para se ter uma visão ampla da questão. O desvio só poderá ser entendido através da análise do "caráter DESIGUAL, CONTRADITÓRIO e POLÍTICO de todo o sistema sociocultural" (Velho, 1981, p.28), não sendo mais possível atribuir automaticamente a responsabilidade do desvio à inadaptação cultural do indivíduo ou à sociedade, isolada, simples e magicamente. Ferreira também deixa entrever a necessidade de se "conhecer com profundidade como se tem elaborado culturalmente o estigma social e os mecanismos utilizados para torná-lo aceito pelos diferentes grupos sociais, inclusive pelos próprios atingidos" (Ferreira, 1979).

Quanto mais baixo o nível sócio-econômico da família da criança maior a dificuldade de superar esta imposição do estigma, ou de não aceitar o rótulo de "burro" ou "incapaz" recebido pela criança. A impressão é de que as crianças de um nível sócio-econômico um pouco mais alto que as faveladas são mais hábeis ao driblar as diferenças - até porque estas são menores - tendo a assumir os novos valores impostos como os corretos; e is-

so com o respaldo da família, que supõe que este seja o caminho para a ascensão social. Daí ocorrem verdadeiras tentativas de adaptação das crianças aos novos valores apresentados pela escola, e que às vezes os distanciam de suas próprias famílias. Tudo isso implica em conflitos íntimos e intensos para as crianças, conseqüentes do choque cultural que enfrentam.

d) Pré - 1º Grau

Interessa enfatizar, num segundo momento, a escola de periferia destinada às crianças de 4 a 6 anos, a chamada pré-escola. Interessa porque a linha divisória entre os conhecimentos e os valores a serem transmitidos não está, nesta fase, tão delimitada, é mais tênue; e também porque este seria o primeiro contato da criança com uma instituição escolar. Apesar de ser chamada pré-escola, esta instituição, tal como se apresenta na nossa realidade hoje, já tem características típicas de uma escola, inclusive toda a carga de expectativas sobre o sucesso ou fracasso: existe reprovação, passagem de ano e até simulação de uma formatura. Por causa disso passei a usar a denominação da da por Assis (1986b) para essa instância da escolarização de crianças de 4 a 6 anos: pré-1º grau.

É nesta instância que a criança ingressa no processo de socialização promovido pela escola. Segundo Kramer (1986, p.80) "a contribuição da pré-escola se coloca, fundamentalmente, na sua tarefa socializadora". Em geral esta tarefa é camuflada sob a idéia de "função social", que não passa de um trabalho assistencialista (Assis, 1986b; Campos, 1986) que tende a substituir o trabalho dos pais na educação dos filhos (Assis, 1986b). Que situação mais propícia para se pensar na implantação

de novos valores, no sentido de garantir a manutenção da ordem so
cial!

Muitos estudos vêm tentando propor alternativas pa
ra o pré-1º grau, que garantam um bom desenvolvimento infantil,
considerando a criança como ser social que é. Isto "significa con
siderar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que
pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações
definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma lin
guagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabeleci
das, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de
valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu
contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nes
se contexto" (Kramer, 1986, p. 79).

Ainda assim, o que hoje se vê - principalmente nas
escolas oficiais - é a preocupação de ajustar a criança ao 1º
grau, valorizando assim o modelo de obediência às regras e aos
agentes escolares que se relacionarão futuramente com a criança.

2.2. SOCIALIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO

2.2.1. A RESPEITO DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO

Para Berger e Luckmann (1983) socialização seria a
introdução de um indivíduo num mundo objetivo de uma sociedade ou
de um setor dela, o que se dá só após a compreensão dos outros, e
da apreensão do mundo como realidade dotada de sentido. O indiví
duo assumiria, então, o mundo no qual outros já vivem.

Para os autores há uma primeira socialização (so
cialização primária) que é experimentada na infância. A socializa
ção secundária seria formada por processos que introduziriam um
indivíduo já socializado em novos setores da sociedade. Afirmam

ainda que a socialização primária é bem mais marcante que a posterior (secundária) porque ocorre em circunstâncias que envolvem, além do aprendizado cognitivo, alto grau de emoção. Já a socialização secundária é a que ocorre em instituições - como a escola, por exemplo - que têm a intenção de distribuir socialmente o conhecimento.

Então, segundo os autores, o que temos é a passagem de um ser biológico para um ser social.

Piaget mostra o processo de socialização no mesmo sentido que Berger e Luckmann: a criança, como sujeito com estruturas de pensamento pré-existentes socializa-se a partir de sua descentração. E isto apesar dos autores terem referências bem diferentes - o primeiro teve grande influência do racionalismo, enquanto que os últimos fundamentaram-se no materialismo histórico.

Wallon já nos mostra a questão da socialização sob um outro aspecto. Desde o início da infância, a criança tem necessidades e desejos, e "é por intermédio das pessoas de seu meio que ela consegue satisfazê-los" (Wallon in Werebe, 1986, p.141). Portanto, "sua primeira atividade eficaz só pode ser a de desencadeá-los e é inevitável que todas suas possibilidades psíquicas do momento estejam orientadas neste sentido. É, pois, pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia" (Ibid., 141 e 142). Com o decorrer do desenvolvimento da criança é que ela vai tomando consciência de si própria, constituindo-se como sujeito, inserido num determinado contexto social. Então a criança aqui passa de um ser social para um ser que se constitui como sujeito.

Se por um lado a questão da afetividade e emoções predominantes na primeira fase da vida da criança, citada pelos autores, é indiscutível, por outro há profunda discordân-

cia.

Para Wallon não há, como para Berger e Luckmann, a preocupação da criança com a compreensão do outro e apreensão do mundo. Há, sim, necessidades imediatas, que a fazem tentar comunicar-se com as pessoas à sua volta. Esta questão é importante porque revoluciona, de certo modo, a visão predominante que se tem de socialização.

Como a escola atuaria neste processo citado por Wallon? Ora, ela estaria impondo valores pessoais à criança enquanto esta estivesse em pleno processo de constituição de sua subjetividade. E como a criança já vem passando por este processo desde seu nascimento, já possui valores próprios, apreendidos e constituídos desde então. Este processo é sempre dinâmico, e apresenta-se mais conflituoso quanto mais os valores novos apresentados sejam diferentes dos seus até então.

A escola, principalmente a destinada à população de baixa renda, como sendo a intermediária entre a vida infantil e a vida adulta — ao menos na área urbana — assume então o papel de ajustadora social, pois pretende transmitir ou impor os valores predominantes na sociedade, que normalmente são aqueles pertencentes à classe dominante. Mas, como já nos alertava Mannhein, "é inteiramente errado pensar que o destino do pensamento dependa exclusivamente das oportunidades de educação.

"O pensamento é um processo social em que as experiências espontâneas de indivíduos e grupos, em situações de vida diversificadas, e a integração indispensável da vontade à ação, desempenham um importante papel. O destino do processo cognitivo está em grande escala baseado numa relação onde a luta e a competição de grupos é que decidem sobre a eficácia social de idéias diferentes" (Mannhein, 1961, p. 305).

Assim sendo, a escola deve ser encarada aqui não

só como a transmissora de valores, mas também como mais um ambiente onde estas lutas se travam. E sua importância ainda aumenta quando se observa o tempo que os alunos passam nessa situação escolar.

Então, ao entrar para a escola – e aqui estamos falando especialmente do pré-1º grau, que seria sua primeira experiência escolar – a criança depara-se com agentes escolares que pretendem impor-lhes valores diferentes daqueles considerados até então, vendo-se obrigada a redefinir seus conceitos. Neste processo, a criança vai formando a consciência de sua identidade. Por não perder totalmente a identificação com seu grupo de origem, é que a criança não aceita, simples e passivamente, tudo o que lhe é apresentado.

Daí a existência de conflitos enormes e difíceis de serem superados pela criança nessa situação. Quanto mais baixa a classe social do aluno – e portanto maior a diferença entre a sua classe social e a dos agentes escolares – mais conflituosa é a situação.

Para tentar apreender o que a criança sente ou pensa nessa situação faz-se necessário um estudo das representações que ela faz da escola.

Estudos recentes vem mostrando a importância de se abrir caminhos neste sentido. Segundo Smolka, "os 'ingênuos' – comentários infantis revelam justamente as relações de força no jogo das interações, na sala de aula. O que, por sua vez, revela a internalização de valores, o funcionamento de um discurso social. É nesse jogo, contudo, que vão se processando, que vão se elaborando as representações de funções e papéis sociais pelas crianças". (Smolka, 1989, p. 16).

2.2.2. Representações feitas pela criança

Muitas são as idéias sobre o conceito de REPRESENTAÇÃO. Limitei-me aqui a apresentar pontos significativos para essa pesquisa, dos trabalhos de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. A discussão destas diferentes concepções de REPRESENTAÇÃO cresce em importância quando se observa a grande influência de Piaget em estudos deste tipo, assim como o crescente número de trabalhos com o conceito de representação elaborados por cientistas soviéticos, incluindo Vygotsky. Wallon aparece aqui por ser um opositor das idéias de Piaget e por ter marcado uma geração na Europa com seu trabalho, apesar de ser quase desconhecido no Brasil. É óbvio que essa discussão não se esgota facilmente, mas considero importante levantá-la, no sentido de buscar maior esclarecimento sobre o assunto, enriquecendo assim esta pesquisa.

a) PIAGET

Piaget nasceu na Suíça - Neuchâtel - em Contexto 1896. Começou suas pesquisas sobre o pensamento infantil em 1920 aproximadamente, em seu país. Em 1929 foi nomeado Diretor do Bureau Internacional da Educação. "Consagrou-se essencialmente ao estudo das primeiras manifestações da inteligência, desde os esquemas sensório-motores até às formas elementares da representação, da imitação e do pensamento simbólico (Dolle, 1983, p. 35). Por volta de 1940 desenvolveu e formalizou o Método Clínico para a investigação da gênese das formas lógicas de pensamento. Avança em suas pesquisas até o ano de sua morte, 1980.

Tendo vivido num país capitalista, no século XX, demonstra marcadamente a influência de Kant. Principalmente com a questão do inatismo, do pressuposto da pré-existência da estrutura do pensamento, da inteligência que se estrutura, e do racionalismo, em detrimento das sensações, tão valorizadas pelo empirismo.

Contexto

Piaget, em seus estudos, conclui que a REPRESENTAÇÃO é a "reunião de um 'significante' que permite a evocação e de um 'significado' fornecido pelo pensamento" (Piaget, 1978, p. 345).

Representação

Esta representação faz parte de uma evolução contínua da criança, desde a inteligência sensório-motora à inteligência representativa. Quando a criança atinge este último estágio citado, então completa a ligação entre significante e significado.

Tal ligação é feita, inicialmente, através do SÍMBOLO, que é um elemento mais particular, mais próximo à imagem mental que a criança forma de determinado objeto evocado. O símbolo é, portanto, motivado, e tem alguma semelhança com o significado.

símbolo

Posteriormente o indivíduo é capaz de fazer tal ligação com o uso de SIGNOS - ou "sinais verbais" - que seriam símbolos coletivos, arbitrários e impostos socialmente. A linguagem, por exemplo, é um sistema de signos.

signo

Antes de se chegar ao estágio da inteligência representativa a criança faz atribuições de significações, mas que não são consideradas repre-

sinal

sentações, pois são feitas de maneira perceptiva, cujos significantes e significados não são diferenciados. O significante, nesta fase não é ainda um símbolo ou um signo, mas um SINAL, uma impressão sensorial associada a condutas condicionadas, incorporada rigidamente a um esquema. Pode ser ainda um ÍNDICE - ou indício - que também está ligado à percepção direta, mas é separado da ação, constitui uma parte do significado ou um antecedente temporal, ou um resultado causal dele. Daí o fato de se dizer que a representação só aparece mais tarde.

sinal

índice

Para Piaget, a passagem entre os estágios da inteligência sensório-motora e inteligência representativa resulta basicamente da IMITAÇÃO e do JOGO SIMBÓLICO.

A IMITAÇÃO constitui "uma prefiguração da representação", ou seja, "uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamentos" (PIAGET, 1986, p.49). Ela é o instrumento de aquisição de significantes. No início a criança imita na presença do modelo, para mais tarde partir para a imitação diferida (ou retardada), aquela que ocorre na ausência do modelo.

Imitação

A imitação é a grande responsável pela representação e pela função que a gera: Função Simbólica ou Semiótica. Um conjunto de condutas da criança demonstra o aparecimento da capacidade de reunir significantes e significados, e que acabam por constituir a Função Semiótica: Imitação Diferida, Jogo Simbólico, Desenho, Imagem Mental e Linguagem. Tais formas de manifestação da função citada

atuam da seguinte maneira:

"A IMITAÇÃO DIFERIDA - acomodação que se prolonga em esboços imitativos - fornece os significantes que o jogo ou a inteligência aplicam a diversos significados, conforme os modos de assimilação, livre ou adaptada, que caracterizam estas condutas" (Piaget in Battro, 1978, p. 132).

Imitação

Diferida

O JOGO SIMBÓLICO constitui "uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações" (Piaget, 1978, p.116). Tem em si um prazer funcional, age como mediador entre coisas novas e a visão pessoal da criança, podendo esta fazer, deliberadamente, uma substituição de esquemas novos por esquemas já conhecidos.

Jogo

Simbólico

Piaget classificou os jogos simbólicos em três fases, sendo que na primeira fase há: a) projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos; b) projeção de esquemas de imitação em novos objetos; c) assimilação simples de um objeto a outro; d) assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos; e) combinações simples transposição de cenas reais; f) combinações compensatórias - permite o desferrar-se da realidade; g) combinações liquidantes - para liquidar situações desagradáveis; h) combinações simbólicas antecipatórias. Na fase dois: a) combinação simbólica ordenada - mais coerente; b) imitação exata do real; c) simbolismo coletivo - diferenciação e ajustamento de papéis. E na fase três: coroamento final do simbolismo lúdico - jogo de regras.

Tal classificação mostra-se importante pois nos deixa entrever que funções Piaget atribui ao jogo simbólico, e seu papel na elaboração da representação.

O DESENHO apresenta uma fase intermediária entre a tentativa de representar o real graficamente e a busca de um prazer funcional.

Desenho

Para o autor, "o desenho de criança até 8-9 anos é essencialmente realista na intenção, mas (...) o sujeito começa desenhando o que SABE de um personagem ou de um objeto muito antes de exprimir graficamente o que nele VÊ" (Piaget, 1986, p. 57). Ou seja, a criança passa primeiro pela fase do "realismo intelectual" - termo que Piaget empresta de Luquet - "em que o desenho sobrepujou as dificuldades primitivas mas em que apresenta, essencialmente, os atributos conceptuais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual" (Piaget, 1986, p. 57); partindo depois para a fase do "realismo visual", na qual a criança representa o objeto conforme pode vê-lo. Daí o fato de Piaget acreditar que a noção de topologia (vizinhança, separação, etc.) aparece primeiro que a noção da geometria euclidiana (projetiva, perspectiva, etc.).

A IMAGEM MENTAL é uma imitação interiorizada, sendo uma manifestação da função semiótica na medida em que esta imagem "não é nem elemento do pensamento propriamente dito, nem continuação direta da percepção, é símbolo do objeto, que ainda não se manifesta no nível da inteligência senso-motora (Piaget, 1967, p. 85).

Imagem

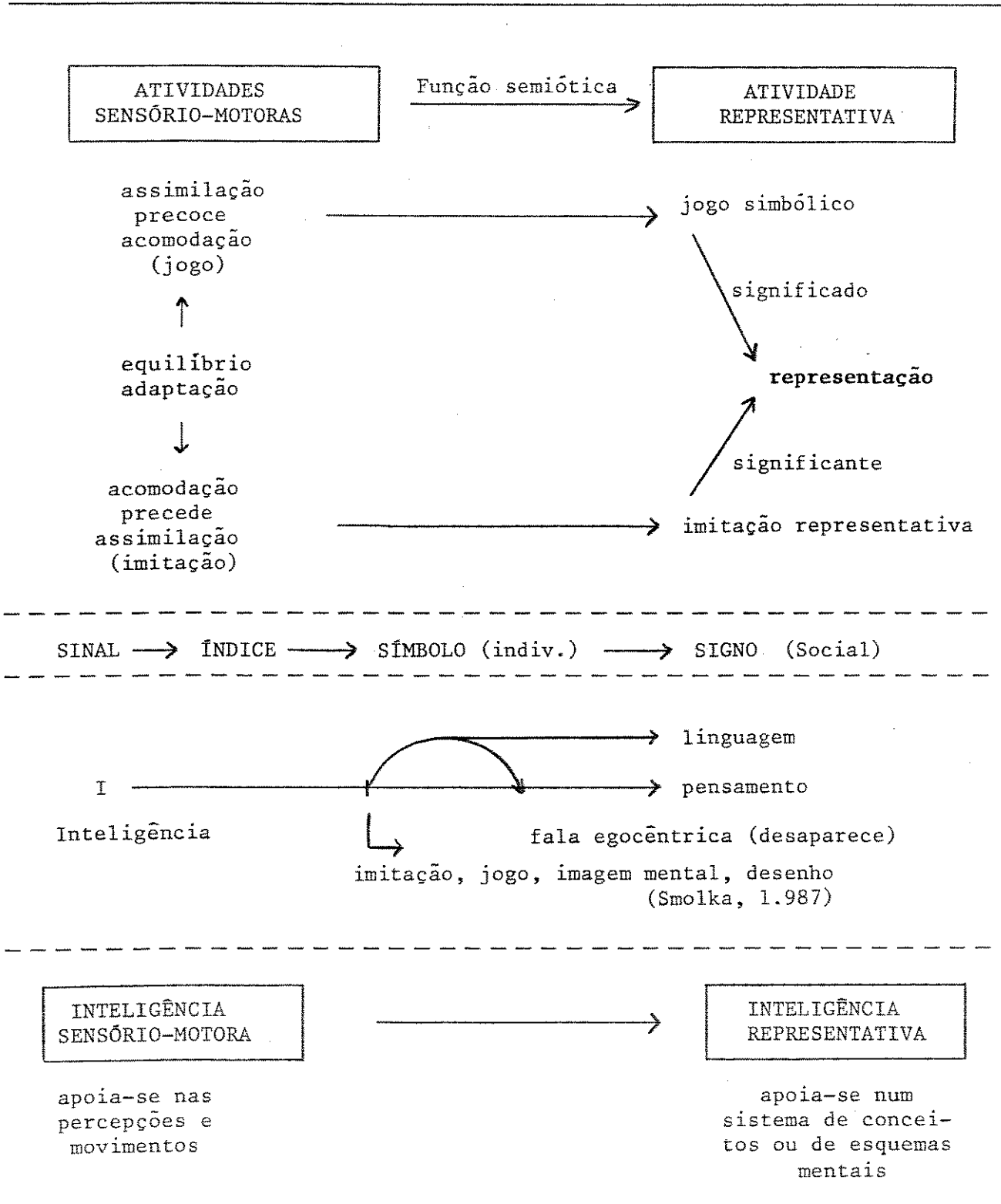
Mental

A LINGUAGEM "permite a EVOCAÇÃO VERBAL de acontecimentos não atuais" (Piaget, 1986, p. 48), surgindo aproximadamente na mesma época que as outras formas da função semiótica.

Para Piaget, "a linguagem é, necessariamente, interindividual, sendo construída por um sistema de SIGNOS (= significantes "arbitrários" ou convencionais)" (Piaget, 1967, p. 84). Ele considera o signo e o símbolo como dois aspectos da elaboração da significação: o social e o individual, respectivamente, sendo que o símbolo mostra-se necessário, mas não suficiente, para o aparecimento do signo.

A linguagem é encarada pelo autor como apenas uma forma particular da função simbólica, que se correlaciona surpreendentemente com o modo de pensar. Ainda assim, a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento (...) mas (...) quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas (...). Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo, que um dos dois termos se apoia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas todos dois dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela" (Piaget, 1967, p. 92).

QUADRO I - SÍNTESE DE PASSAGEM DA ATIVIDADE SENSÓRIO-MOTORA À ATIVIDADE REPRESENTATIVA, SEGUNDO PIAGET.



b) WALLON

Contexto

Wallon nasceu na França (Paris) em 1879. Fez medicina, seguindo a tradição médico-filosófica da psicologia francesa. De 1914 a 1918 foi mobilizado médico do exército francês. Nesta época já demonstrava sua preocupação com a educação, relacionando-a com psicologia sem precedência de uma sobre a outra.

Em 1935 e 1936 organiza a publicação das primeiras conferências pronunciadas no Círculo da Rússia Nova, intitulada "A la lumière du marxisme".

Foi presidente da Sociedade Francesa de Psicologia (1927) e da Sociedade Francesa de Pedagogia (1937).

De 1939 a 1945 participa ativamente na resistência francesa, à testa do Front Nacional - Universitário, contra a ocupação alemã.

Em 1944 foi Secretário-Geral do Ministério da Educação Nacional, no Governo da Liberação. Introduziu, nessa época, a psicologia escolar na França. Em 1947 apresenta à Assembléia Nacional, como Deputado de Paris, o Projeto Langevin-Wallon de reforma de ensino.

Aposentou-se oficialmente em 1949, mas continuou suas atividades científicas em seu Laboratório de Psicobiologia da Criança até 1953 quando então, por motivo de saúde, passou a exercer suas atividades em sua residência.

Morreu em 1962, em Paris, quando preparava um artigo para a revista ENFANCE, também criada por ele.

Wallon trouxe grandes contribuições à Psicologia mormente do domínio do desenvolvimento social e do desenvolvimento da consciência da pessoa. Wallon acreditava inspirado em Darwin - que "(...) o bebê humano é antes de mais nada um ser social. O que significa um ser dependente do meio de seus congêneres, que por esta razão, desenvolve capacidades precoces, não apenas como receptor capaz de decifrar mensagens, mas também como emissor suscetível de ser considerado e compreendido pelas informações que transmite" (Werebe, 1986, p. 10).

Para Wallon, representação é uma ligação entre um significante e um significado, não como uma reunião de duas realidades primitivamente separadas, mas como um DESDOBRAMENTO. A representação se dá na forma de uma apreensão imediata, de uma fusão das diversas impressões do objeto (significante) uma unidade para a consciência (significado).

Representação

O autor relaciona a possibilidade de representação à inteligência discursiva na medida em que esta opera sobre ou por meio da representação. Essa representação não surge através de uma passagem simples e contínua da inteligência prática (das situações) à inteligência discursiva. Ao contrário, os estágios do desenvolvimento constituem núcleos de maturação de funções que centralizam em funções específicas, conforme as condições sociais e culturais em que o indivíduo se insere (Sirgado, 1987).

Para ser possível a representação faz-se necessária a existência de um instrumento de

significação, para sobrepor o significante ao significado.

Poderíamos dizer que o SÍMBOLO é um instrumento com tal poder, mas enquanto substituto de realidades. Ele não é em si mesmo uma representação, visto ser algo concreto, mas já traz uma função representativa. O instrumento que permite o acesso ao plano da representação de fato é o signo. Este pode não ter semelhança alguma com o objeto que representa, é arbitrário, convencional, e implica cumplicidade e entendimento entre indivíduos. Ao mesmo tempo que o signo sobrepõe a representação ao real não seria nada e não teria sentido sem a representação que ele pode evocar.

símbolo

signo

Numa fase inicial da criança, da inteligência prática ou das situações, também surgem elementos ligados à significação, tal como o SINAL. Só que este é ainda apenas uma parte que induz ao todo, não pode ser considerado sequer como de função representativa. O sinal está fortemente ligado com a atividade do sujeito.

sinal

Nesta fase há ainda o INDÍCIO, que também não implica a representação, mas apenas uma realidade perceptível. Está ligado à situação, sendo um vestígio distinto do todo. O indício ainda não pressupõe um desdobramento entre objeto e imagem. Por mais separado que esteja do seu objeto no tempo e no espaço, é ainda parte dele.

indício

Para se chegar à representação foi percorrido um longo caminho. Quando um bebê emite um sinal, que inicialmente é parte do movimento cor

trajetória

poral em função das suas necessidades, é necessá -
rio que haja alguém para captá-lo e torná-lo signi
ficativo conforme seu meio cultural e suas expe-
riências. Assim a criança vai apropriando-se desse
significado ligado ao sinal emitido. Mais que isso,
há nesse momento a importante questão da afetivida
de, pois os sinais não são só dirigidos ao conheci
mento, mas provocam ressonância no corpo do outro.
É a necessidade do contato corporal, e sua satisfa
ção compensando a imaturidade e incapacidade ini
cial de uma apropriação imediata dos significados.
Daí a presença e importância do social. Quando a
criança é capaz de se apropriar do significado dos
outros para os próprios sinais, passa então ao ní
vel do simbolismo. Aqui se dá a passagem do ato
motor ao pensamento - da inteligência prática à
representação. O pensamento da criança vai se cons
tituindo a partir de apropriações dos significados
instituídos na sociedade. É através do sistema de
sinais, formado na interação de indivíduos, que se
chega ao sistema de símbolos e significações, até
chegar, entre outras coisas, à linguagem verbal.
Para Wallon toda ação é social, do contrário não
tem sentido. (Sirgado, 1987).

Os significados são, então, atribuídos
socialmente. "A explicação dos signos, e também em
grande medida a dos símbolos só pode ser históri
ca" (Wallon, 1979, p. 184).

Do sinal e indício ao símbolo e signo
há uma grande distância, que é demarcada por um

simulacro

elemento intermediário, o SIMULACRO. Com este já se pode considerar o duplo do objeto, preso a ele pela ação que o torna concreto. Aí começa a se realizar "a representação na medida em que esta se forma ao lado do objeto ou, na maioria das vezes, em participação com ele" (Ibidem, p. 185). As atividades que são exercidas no simulacro se desenrolam na imitação.

Para Wallon, "as etapas sucessivas da IMITAÇÃO correspondem muito exatamente, ao momento em que a representação, que não existia, deve chegar a formular-se" (Ibidem, p. 137). Mais que isso, "(...) a imitação, que é a imitação verdadeiramente iniciadora, não pode ser literal, não é a cópia, traço a traço de um modelo, cuja imagem estaria actualmente presente ante os olhos ou ante o espírito. PRECEDE A REPRESENTAÇÃO E CONSTITUI UM AJUSTAMENTO DOS GESTOS A UM PROTÓTIPO QUE NÃO É UMA FIGURA, MAS SIM, UMA NECESSIDADE LATENTE, NASCIDA DE IMPRESSÕES A MIÚDO MÚLTIPLAS NA SUA ORIGEM, E FUNDIDAS SIMULTANEAMENTE NO APARELHO ONDE SE INSI-NUARIAM COMO ESTIMULANTE DUM ESBOÇO CONFIRMADO E RETIFICADO SEM CESSAR. A resultante destas impressões é única. Mas é ainda apenas um poder concreto e latente, que só o acto, ao reproduzir-se, revela a si próprio. E não é ainda uma representação" (Ibidem, p. 153).

Imitação

Assim sendo o autor classifica (baseando-se em Koffka) a imitação em dois tipos: imitação espontânea - por si mesma - e imitação inteli-

gente - motivada. Na primeira há a passagem da percepção para o movimento. Seria a participação - perceptivo-postural da criança nas coisas, já que sua atividade não é ainda gesto capaz de modificar o meio, e o modelo acaba por se impor à criança. Na segunda, o modelo "deixa-se escolher. É o 'querer' ou o 'dever imitar' que se sobrepõe ao 'poder imitar'" (Ibidem, p. 156).

A imitação, enquanto situada entre o modelo e o ato que se opõe a ele pois foi trabalhado pela criança, vai mostrando a possibilidade de um equivalente feito de imagens e símbolos, enfim, deixando entrever o desdobramento entre objeto e imagem.

É lento o processo de formação das relações entre objeto e imagem. "A representação é o fruto dum trabalho, de que a imitação pode ser considerada como o prelúdio, e também como o antagonista" (Ibidem, p. 160) devido aos conflitos existentes.

Para Wallon, os ritos ilustram a relação entre imitação e representação. Para ele, "A REPRESENTAÇÃO ASPIRA A MODIFICAR OU A DIRIGIR O CURSO DAS COISAS", só que enquanto não há o domínio dela, busca-se através de atos imitativos (rituais) - que fazem parte da elaboração da representação - modificar o rumo das forças da natureza.

Nos rituais há, muitas vezes, a utilização de máscaras, que servem como símbolo na imitação, dando ao objeto um duplo, mas que, ao mesmo tempo em que apresenta uma semelhança, não per-

de sua característica própria. É a contradição presente na representação: diferenciar o real do que é ficção.

Tal fato reflete-se também no jogo infantil. Quanto maior a diferença entre o significado atribuído ao objeto do próprio objeto, maior o prazer do jogo. Aqui o real não predomina, mas sim a vontade da criança, o significado por ela atribuído.

A criança apresenta uma descontinuidade entre as diferentes imagens de uma mesma realidade, e que são mais estáticas: é o pensamento sincrético. Conseqüentemente as representações infantis são mais abstratas. Não se adapta a variabilidade dos objetos. Tal fato torna-se evidente no desenho da criança, no qual ela coloca os elementos como os conhece e não como os vê. Segundo Luquet, é o realismo intelectual precedendo o realismo visual. Para Wallon, isto ocorre porque a criança, para chegar ao realismo visual, tem de aprender a imobilizar e discernir cada aspecto de todos aqueles que já viu do objeto. Ela precisa aprender a colocar na imagem toda a realidade de maneira coerente, não apenas justapondo os aspectos, deve desenvolver a capacidade de seleção, identificação e simbolização.

Na fase do realismo intelectual a criança desenha de memória, acrescentando detalhes de maneira pouco sistemática. Este realismo é "na criança uma forma rígida, mais ou menos dispersa e estereotipada, da representação" (Ibidem, p.

197).

"A representação insere-se em todo um conjunto que pôde ser denominado, em sentido lato, como função simbólica (...). A representação não está ligada às coisas por uma espécie de similitude essencial, pois ocupa lugar numa cadeia em que se sucedem os substitutos das coisas, os quais permitirão manejá-las tanto melhor quanto mais se prestarem ao manejo das operações mentais. A representação não utiliza só a função simbólica da linguagem, porquanto ela própria é um certo nível da linguagem e da função simbólica. Todavia, a linguagem propriamente dita é o exemplo mais demonstrativo que as discussões já clássicas costumam apresentar para dar conta da função simbólica". (Ibidem, p. 185-186).

Linguagem

Para o autor, uma representação que não for expressa por palavras, seja uma simples palavra ou expressão verbal de uma intenção, não poderá ser fixada pela consciência.

Além disso, a linguagem tem uma origem social, acabando por introduzir na consciência dos indivíduos convenções, experiências grupais e de vida coletiva.

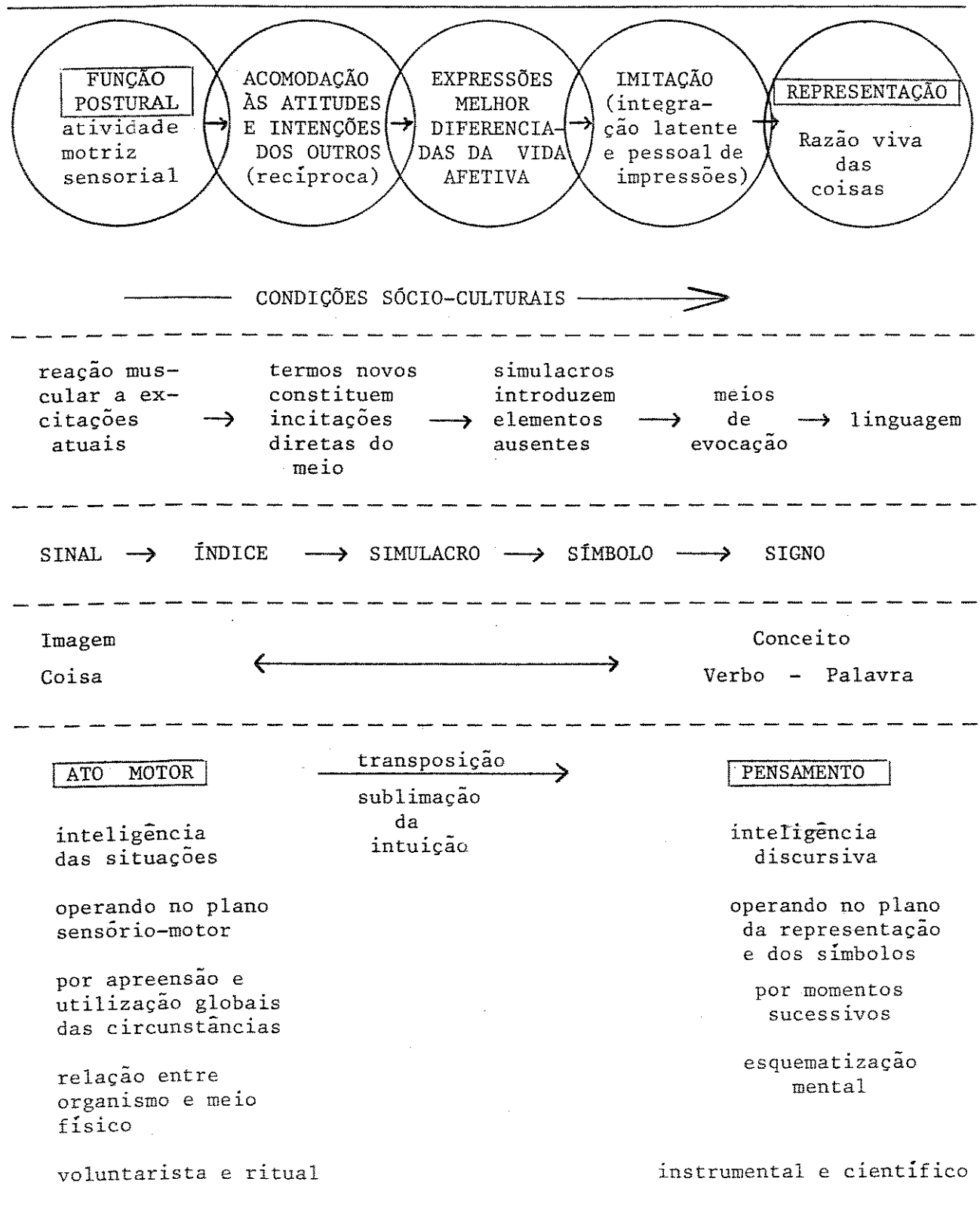
A linguagem assume, então, uma posição primordial nessa questão, não sendo apenas um mero fator da função simbólica, mas, mais que isso, é através dela - linguagem corporal inicialmente mas verbal em grande parte - que se dá a apropriação do significado.

A função simbólica é, pois, "o poder de encontrar para um objecto a sua representação e para esta representação um signo". (Ibidem, p. 187). E um sistema de signos é que compõe a linguagem.

A linguagem está muito ligada à afetividade do indivíduo, pois em seu início relacionava-se às necessidades da criança - era imperativa, na tentativa de satisfação de desejos. Posteriormente, quando surge a representação, a linguagem assume outra forma, tendo passado por diversas etapas para sua aquisição.

O autor ressalta que a linguagem não está "ligada ao pensamento, como se fosse apenas o seu decalque sensório-motor. Apresenta também diferentes níveis funcionais. Se é verdade que a linguagem se une à representação como meio de a evocar, como seu substituto nas operações mentais, e, enfim, como uma delimitação que lhe permite classificar-se diversamente em sistemas diversos de representações, também pode ficar estranha a ela e não adquirir significação senão na afectividade do sujeito" (Ibidem, p. 192).

QUADRO II - SÍNTESE DA PASSAGEM DO ATO MOTOR AO PENSAMENTO, SEGUNDO WALLON.



c) VYGOTSKY

Vygotsky nasceu em 1896, na cidade de Orsha, no Nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia. Graduou-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura. De 1917 a 1923 lecionou literatura e psicologia em Gomel. Criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. Mudou-se para Moscou em 1924, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e depois no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado. Dirigiu um Departamento de Educação de Crianças Deficientes Físicas e Retardadas Mentais em Narcompros. Entre 1925 e 1934 Vygotsky coordenou um grande grupo de cientistas que trabalhava nas áreas de Psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Simultaneamente cursou Medicina. Foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Morreu em 1934.

Contexto

A grande contribuições de Vygotsky foi enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento. Ele sugeriu "os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ao insistir em que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Finalmente, ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história

da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada". (Vygotsky, 1984, p.7)

Assim embasado, Vygotsky tentou fazer a relação entre mudanças históricas na sociedade e na vida material e mudanças na consciência e comportamento humano, de maneira a transformá-la numa questão psicológica concreta.

Ele teve a influência de Darwin, na idéia de continuidade evolutiva entre animais e homens, que propiciou novas áreas de estudo científico do comportamento animal e humano.

Para Vygotsky "os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humano" (Ibidem, p. 16).

Para este autor a representação implica o uso de signos incorporado à ação, a utilização de signos - com seus significados - mediando a vontade e a atividade a se realizar.

Representação

Não há aqui passagem contínua ou separação abrupta entre inteligência prática (ação com uso de instrumentos) e desenvolvimento de processos simbólicos. Ao contrário, Vygotsky "atribui à atividade simbólica uma função ORGANIZADORA específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento" (Ibidem, p. 27) através do uso dos signos.

Tanto os signos como os instrumentos são caracterizados pelo autor por sua função mediadora. A grande diferença entre eles é que os pri-

meios são orientados internamente - não modificam o objeto da operação psicológica, enquanto os segundos são orientados externamente - a influência humana sobre o objeto da atividade. O uso destes meios artificiais para atividade mediada, provoca alterações nas funções psicológicas, atingindo comportamento superior - função psicológica superior.

Vygotsky enfatiza primordialmente a fala, atribuindo-lhe um papel essencial, junto à ação, para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Linguagem

Através da fala a criança passa a controlar seu ambiente, produzindo mudanças nele tanto quanto no seu próprio comportamento.

Pensamento e Linguagem entrelaçam - se constantemente, embora cada qual tenha sua trajetória. Mas é no SIGNIFICADO que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal.

"A distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento é a presença no último de um reflexo GENERALIZADO da realidade que é também a essência do significado das palavras e de que, por conseguinte, o significado é um acto de pensamento no sentido completo de expressão. Mas, simultaneamente, o significado é uma PARTE INALIENÁVEL da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano" (Vygotsky, 1979, p. 16).

Inicialmente, a criança não faz distinção entre pensamento, forma verbal e significado. Não separa nome dos objetos dos atributos destes. A fala apresenta então uma função nominativa, e, no nível semântico, apresenta uma referência objetiva. Somente mais tarde, quando a criança diferencia significação de nomeação, e significado de referência, respectivamente, é que então é capaz de formular seu pensamento e compreender o pensamento do outro. Sua capacidade "para comunicar através da linguagem encontra-se diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras no seu discurso e na sua consciência" (Ibidem, p. 170).

Vale a pena aqui explicitar melhor o que o autor chama de SIGNIFICADO, colocando-o em oposição a SENTIDO. Vygotsky utiliza-se da definição de Paulham. "Segundo este autor, o sentido duma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda, o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra no edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso"

Significado

(Ibidem, p. 191).

Ocorre que os significados das palavras evoluem, "passam a ser formações dinâmicas (...), transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona. Se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre pensamento e a palavra também se modifica" (Ibidem, p. 164), o que nos deixa entrever o dinamismo entre pensamento e palavra, um processo no qual ambos sofrem alterações, podendo ser considerado como desenvolvimento no sentido funcional.

Para Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo vai do social para o individual. A linguagem tem como função primordial a comunicação, o contato social, e é deste modo que aparece na criança, em forma de discurso social. Nesta fase estão presentes as formas sociais cooperativas de comportamento. Quando a criança transfere tais formas de comportamento para funções psíquicas pessoais internas surge o discurso egocêntrico. Este, por sua vez, acaba por conduzir ao discurso interior, que tem uma função específica. Nele predomina o SENTIDO das palavras sobre seu significado. É dinâmico, instável, feito de significados puros em detrimento das palavras. Enfim, o discurso interior é um plano distinto do pensamento.

Trajetória

A importância da IMITAÇÃO para Vygotsky é relativa ao aprendizado da criança. Para ele, a imitação desempenha um papel importante na zona

Imitação

de desenvolvimento proximal da criança, que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A imitação aqui não assume um papel meramente mecânico - "uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento (...). As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas " (Vygotsky, 1984, p. 99). Assim sendo, a imitação é relevante na evolução do indivíduo, para seu aprendizado, que passa ser um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (Ibidem, p. 101).

Dentre os sistemas de signos - tais como o brinquedo (jogo), desenho e escrita - um signo visual antecede a todas as formas: o gesto. Toda atividade representativa simbólica tem gestos indicativos.

Função
Simbólica

No brinquedo, por exemplo, alguns objetos podem substituir outros, tornando-se seus signos, não importando se há semelhança ou não. O que o faz significativo é a utilização dos objetos associado a gestos representativos - aí está a chave para a função simbólica do brinquedo das crianças. Para que isso possa ocorrer, os objetos devem permitir a realização de estrutura gestual, caso contrário, eles serão rejeitados pelas crianças.

Jogo

Uma das funções do brinquedo, segundo Vygotsky, é a satisfação de necessidades da criança. "A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente. (...) na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. (...) se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (...) Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo". (Ibidem, p. 106).

No brinquedo a criança passa a agir cognitivamente, não mais numa esfera visual externa dependendo dos incentivos fornecidos pelos próprios objetos, mas depende agora de motivações e tendências internas. Os objetos perdem então sua força determinadora. "A CRIANÇA VÊ UM OBJETO, MAS AGE DE MANEIRA DIFERENTE EM RELAÇÃO ÀQUILO QUE ELA VÊ. ASSIM É ALCANÇADA UMA CONDIÇÃO EM QUE A CRIANÇA COMEÇA A AGIR INDEPENDENTEMENTE DAQUILO QUE ELA VÊ" (Ibidem, p. 110). Enquanto na criança pequena o objeto predominava em detrimento do significado (para ela ambos eram indissociáveis), na idade pré-escolar, do brinquedo, isso se inverte. O significado passa a predominar, operando com objetos normalmente desvinculados de tal significado. O mesmo

ocorre com a ação, o significado também predomina sobre a ação nesta fase, uma ação passa a substituir outra ação.

O autor acrescenta ainda que "a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

"O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo" (Ibidem, p.113).

Para Vygotsky toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, como também todo jogo de regras contém uma situação imaginária oculta. A evolução do jogo se faz da primeira para a segunda situações citadas.

Em relação ao DESENHO, o autor afirma que a criança o faz inicialmente de memória, não desenha o que vê, e sim o que conhece. O desenho obedece aos esquemas da linguagem verbal, ou seja, os primeiros desenhos da criança lembram sua fala inicial, que apenas comunica aspectos essenciais

Desenho

do objeto. Daí o autor concluir que o desenho pode ser um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita.

Não há evidências, para Vygotsky, de que a criança reconheça no desenho a representação de um objeto, pois as crianças agem inicialmente, em relação ao desenho, como se estes fossem os próprios objetos.

Através de suas pesquisas, o autor traçou a linha evolutiva que a criança percorre até chegar à escrita: inicialmente utiliza-se de traços indiferenciados, sinais indicativos, rabiscos simbolizadores, que são depois substituídos por pequenas figuras e desenhos, até chegar, por fim, aos signos. É a descoberta da capacidade de desenhar a fala, além da possibilidade de desenhar coisas que permite o aparecimento da escrita.

Escrita

Para Vygotsky, os sinais escritos denotando diretamente objetos ou ações seriam símbolos de primeira ordem; a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras seriam os símbolos de segunda ordem, para os quais a criança tem de evoluir no aprendizado da escrita. Num primeiro momento estes símbolos escritos de segunda ordem "funcionam como designações de símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário" (Ibidem, p. 131).

Enfim, a fala assume a representação simbólica primária, e todos os outros sistemas acabam por utilizá-la, sendo criados a partir dela, isso devido à sua ligação intensa com o pensamento.

Apesar da íntima ligação entre um e outro, "a corrente do pensamento não é acompanhada por um desabrochar simultâneo do discurso. Os dois processos não são idênticos e não há correspondências rígidas entre as unidades do pensamento e do discurso (...) O pensamento tem a sua própria estrutura e a transição entre ele e a linguagem não é coisa fácil. (...) Ao contrário do discurso, o pensamento não é constituído por unidades separadas" (Vygotsky, 1979, p. 195-196). É possível conceber uma idéia num só pensamento, mas para exprimi-la faz-se necessário o uso de palavras separadas. "No seu espírito o pensamento encontra-se presente na sua globalidade num só momento, mas no discurso tem que ser desenvolvido por fases sucessivas" (Ibidem, p. 196).

Pensamento
e Linguagem

O autor ressalta que a fala aparece como mediadora de todas as funções psicológicas da criança. "A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala" (Vygotsky, 1984, p. 36). É assim que a percepção natural passa a ser percepção verbalizada - rotulada - quando então, em seguida, a fala assume a sua função sintetizadora, que é instrumental para se atingir a percepção cognitiva.

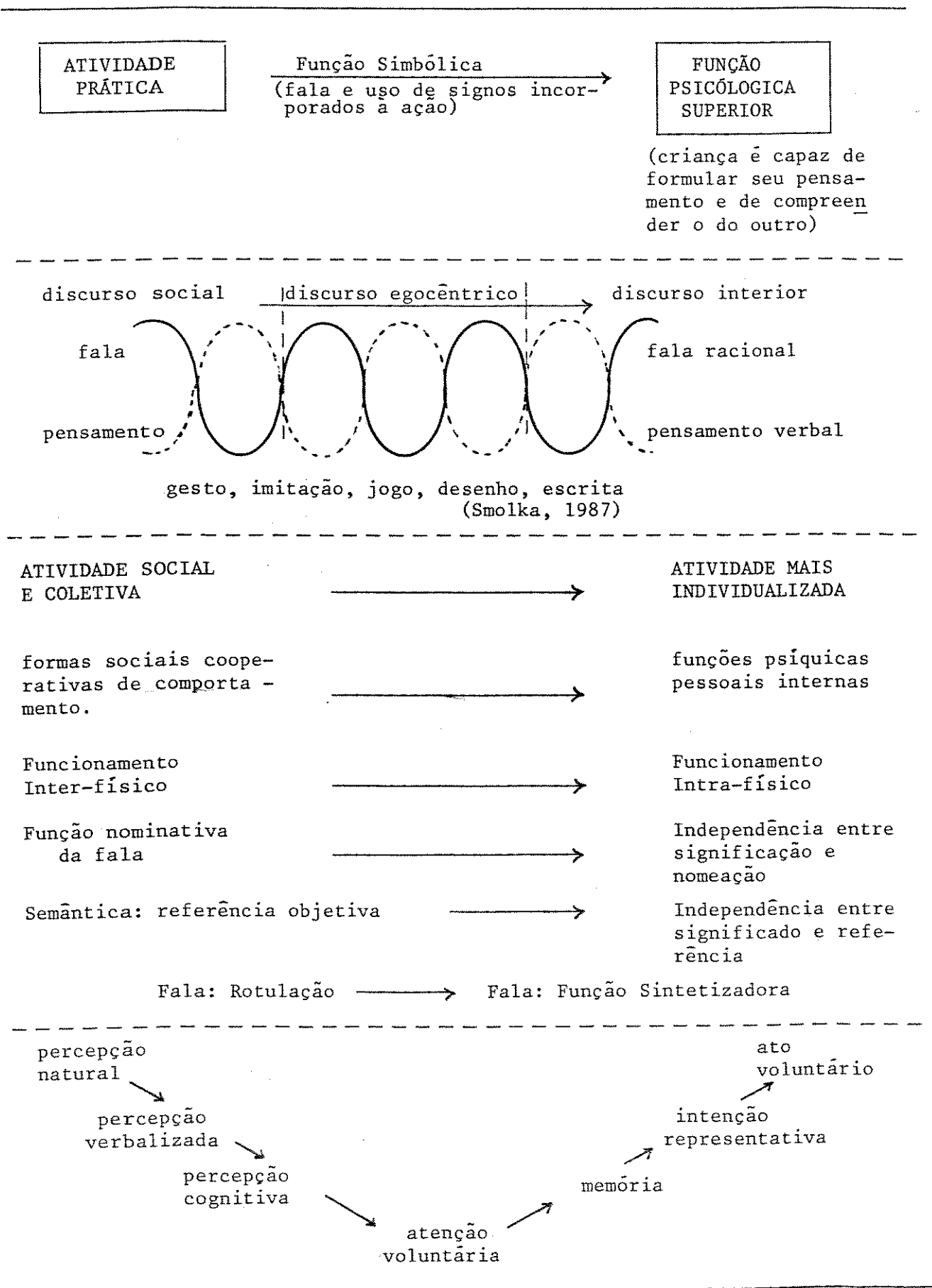
Percepção

Vale lembrar que toda percepção humana consiste em perceber o objeto não só em sua cor e forma, mas também com um sentido e significado.

Do campo perceptivo a criança evolui para o campo de atenção, e daí para a memória, quando a criança já pode combinar elementos do presente e do passado. Quando esse campo temporal permite a inclusão de atividade futura, também através de signos, o sistema psicológico da criança passa a englobar mais duas funções: intenção e representação simbólica de ações propositadas. Essas ações nos levam à atividade voluntária, às questões da vontade e do desejo movendo a ação. "O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, aos nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afectiva, que detém a resposta ao derradeiro PORQUÊ da análise do pensamento. Uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afectiva-volitiva" (Vygotsky, 1979, p. 196). E esta depende, basicamente, do desenvolvimento histórico-cultural, não é inata, mas construída e elaborada socialmente.

Ato
Voluntário

QUADRO III - SÍNTESE DA PASSAGEM DA ATIVIDADE PRÁTICA À FUNÇÃO
PSICOLÓGICA SUPERIOR, SEGUNDO VYGOTSKY.



QUADRO IV - QUADRO COMPARATIVO: PIAGET, WALLON E VYGOTSKY

	PIAGET	WALLON	VYGOTSKY
Nascimento	Ago-1896	Jun-1879	Nov-1896
Morte	Set-1980	Dez-1962	Jun-1934
País	Suiça	França	Bielo-Rússia
Influências	Kant Racionalismo	Darwin Mat. Histórico	Darwin Mat. Histórico
Percurso feito (Smolka, 1987)	Biologia Filosofia Epistemologia Psicologia Pedagogia	Filosofia Medicina Psicopatologia Psic. Infantil Psicomotricidade	Linguística Literatura Psicologia Psicopatologia Educação
Trajetória	Int. sensório- motora à int. representativa	Ato motor ao pensamento	Atividades prá- ticas à função psic. superior
	INDIVIDUAL ↓ SOCIAL	SOCIAL ↓ INDIVIDUAL	SOCIAL ↓ INDIVIDUAL
Ênfase (Smolka, 1987)	Descoberta Individual	Rel. Afetiva "eu-mundo"	Diálogo
Passagem da atividade à representação se dá através da	Imitação	Apropriação dos significados a- través da lin- guagem corporal ou verbal	Fala e uso de Signos incor- porados à ação
Representação	ELABORAÇÃO INDIVIDUAL	ELABORAÇÃO SOCIAL	ELABORAÇÃO SOCIAL

2.2.3. À Guisa de Conclusão

Revendo estes pontos (resumidos no Quadro IV) ficou evidente a necessidade de fazer uma opção teórica, pois por mais interessante que fossem os trabalhos dos autores, eu tinha de ser coerente, optando, ou definindo, uma só linha de pensamento.

Na realidade, esta opção teórica acabou sendo consequência de minha opção metodológica, aquela que condizia mais com meu modo de pensar e trabalhar. Isto porque eu quis lidar com os sujeitos não individualmente, mas em grupo, supondo que captaria situações mais próximas da situação real vivida na escola, e também mais espontâneas, já que as crianças estariam interagindo praticamente o tempo todo.

Dessa minha experiência - mais explicitada adiante, no item de Metodologia - e também para ser coerente não usando medidas diferentes na coleta e na análise de dados, foi que decidi priorizar o enfoque de Wallon e Vygotsky - que são coincidentes - em detrimento da obra de Piaget, apesar de ter entrado no universo da REPRESENTAÇÃO graças a ela.

Seguindo então nessa linha, passo a usar o conceito de representação como sendo a capacidade pela qual o indivíduo conjuga um significado dado socialmente a um significicante - e nessa apropriação de significados há um trabalho mental da criança até de reformulação. É isso que impede que a criança seja um ser passivo e demonstra que não se está lidando com uma tábula rasa, mas com uma pessoa que já tem história, pois já está inserida num contexto social. Toda e qualquer modificação que possa ocorrer a partir deste novo contato - com a escola - não será resultado de uma mera transmissão, mas de conflitos e de uma luta de valores

que farão, por fim, que sobreviva uma pessoa única, resultado do que vivenciou até aquele momento.

A construção da representação está, então, intimamente ligada à interação que a criança mantém com os outros, aos significados sociais e, principalmente, culturais atribuídos aos objetos, acontecimentos, papéis, etc.

Tal postura não vai ao encontro da de Piaget, pois que para ele representação, embora sendo a diferenciação do significante e significado, tem este último fornecido pelo pensamento da criança, ligado à imagem mental por ela formada, e à sua percepção. É muito mais individual este processo em Piaget que em Wallon e Vygotsky. Wallon acredita que a representação é um desdobramento entre significante e significado, só que este é atribuído socialmente, e a criança apropria-se dele. Vygotsky afirma também que não se pode separar pensamento do significante, sem perder a unidade, que é dada pelo próprio significado. Para estes dois últimos autores, a representação apresenta-se mais dinâmica, como um processo em constante transformação, "razão vida das coisas" (Wallon).

Aqui fica evidente a relação entre representação e processo de socialização, pois que apropriar-se de algo que foi atribuído socialmente é justamente adaptar-se ao grupo social a que pertence.

Alguns elementos que constituem a representação também vêm ratificar essa posição. Um deles é a imitação. Nos trabalhos destes autores citados ela é muito importante na construção da representação. Não seria ainda um treino para a vida social? A imitação assume uma importância maior para Wallon, na medida em que parece incluir nela também o que Piaget chama de jogos simbólicos. Ou seja, para Wallon, a imitação não consiste só na cópia

perfeita do modelo, mas uma elaboração maior da criança em cima do próprio modelo, podendo inclusive opor-se a ele; e é opondo-se ao modelo que a criança toma consciência de si própria, através dos outros. Vygotsky concorda com Wallon também nesse ponto.

Quando os autores referem-se aos **jogos simbólicos** (ou **brinquedos**), tratam de atribuição de diferentes significados aos objetos, sendo que quanto maior a diferença entre o significado atribuído ao objeto, do próprio objeto, maior o prazer que a criança tem no jogo (Wallon). Enquanto que para Piaget as regras nos jogos só aparecem na fase 3, que seria o coroamento final do simbolismo lúdico, Vygotsky já constata seu aparecimento desde o início, afirmando que por trás de toda situação imaginária há regras, ainda que de forma oculta. E é justamente a sujeição a estas regras que dá prazer ao jogo, ao mesmo tempo que já ensina a submissão às regras existentes na vida em sociedade.

Outro elemento importante para a representação é o **desenho**, pois atua como sua concretização, feita pelo indivíduo. Por isso concordo com Wallon quando diz que a criança desenha o objeto acrescentando seus aspectos, às vezes aleatoriamente, conforme lembra-se deles, ou conforme os conhece. Segundo este autor isto ocorre porque a criança ainda não consegue apresentar numa unidade todos os aspectos que conhece do objeto, seu pensamento é ainda sincrético; está na fase do realismo intelectual. Só depois, no realismo visual, é que a criança torna-se mais flexível, consegue trabalhar melhor com todos os aspectos e idéias que tem de determinado objeto. Para Vygotsky, a criança desenha primeiro o que conhece porque segue o esquema da fala, que antecede o desenho. Primeiramente a criança só fala dos aspectos essenciais do objeto, assim se expressando também no desenho.

Para os três autores, a criança desenha o que conhece e depois o que vê, é o realismo intelectual precedendo o vi-

sual. Vygotsky, indo além nesta questão, considera o desenho uma linguagem gráfica, que tendo por base a linguagem verbal, acaba sendo um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Vygotsky alerta-nos no sentido de que exercícios de coordenação motora têm sido usados para desenvolver a habilidade da escrita, mas não se prepara a criança para desenvolver a LINGUAGEM ESCRITA, e sim para a escrita das letras. Para ele, desenhar e brincar, preparados e organizados adequadamente, proporcionariam essa transição natural entre desenhar objetos e desenhar a fala. Assim, a escrita deve ter um significado para a criança, e deve ser também, "ensinada" naturalmente.

Presente em todas estas manifestações simbólicas está um elemento que penso ser o mais importante na construção da representação: a **linguagem**. Para Piaget ela é apenas uma das formas da função simbólica. Ela correlaciona-se com o pensamento, e até tem um papel importante na formação das operações mentais, mas tanto a linguagem como o pensamento dependem da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela. Não creio que a linguagem seja só isso. Parece-me claro que tem um papel bem mais importante, pois que está presente em toda e qualquer manifestação simbólica ou representativa do indivíduo.

Para Wallon a linguagem é essencial para a apropriação do significado pela criança, e não poderia ser diferente. A linguagem une-se à representação também como um meio de evocá-la, e pode substituir a representação nas operações mentais. Wallon destaca ainda a bagagem histórica que a linguagem carrega, e seu papel de introduzir as experiências da vida coletiva na consciência dos indivíduos, fixando a representação através de palavras.

Para Vygotsky a fala aparece como mediadora de todas as funções psicológicas. Embora a linguagem e o pensamento te

nham raízes genéticas diferentes e se desenvolvam seguindo trajetórias independentes, ambos se encontram, resultando o pensamento verbal — dado pelo significado. O desenvolvimento do pensamento acaba sendo determinado pela linguagem, na medida em que o discurso social — comunicativo — é o primeiro a se manifestar, tornando-se mais tarde discurso interior, transformando-se nas estruturas básicas do pensamento infantil. O autor destaca ainda que este pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, mas que é determinado pelo processo histórico cultural.

Berger e Luckmann (1983, p. 179) acrescentam que a linguagem é "o mais importante instrumento da socialização". Isto porque está implícito, na linguagem, a interação entre os indivíduos, posto que sua função primordial é a comunicação.

Para Marcondes (1989, p. 8), numa interpretação habermasiana de Hegel, a formação da identidade da consciência de si resultaria da: 1º) representação simbólica ou linguagem, 2º) instrumento ou trabalho e 3º) família ou vida moral ou interação. Só que a linguagem se sobrepõe, pois a representação simbólica seria o elemento articulador do trabalho e da interação. Para o autor a linguagem é o "elemento estruturador da própria experiência humana".

É evidente, então, que ao mesmo tempo que a linguagem é formada na interação dos indivíduos, ela atua, e muito, na própria interação.

Para Piaget, o símbolo é essencialmente individual, enquanto que o signo, como significante arbitrário — a linguagem verbal — é social. Isto nos deixa entrever a trajetória percorrida pelo indivíduo, proposta por Piaget, na qual o sujeito socializa-se. Ou seja, Piaget privilegia o aspecto individual na primeira fase da vida da pessoa, para só depois que ela conseguir

descentrar-se, sair do seu egocentrismo, perceber e interagir com o outro. Até a linguagem, segundo Piaget, surge inicialmente como fala egocêntrica. Acontece que o símbolo, conquanto considerado essencialmente individual para Piaget, traz elementos sociais, pois também é uma apropriação dos significados sociais que a criança faz.

Por outro lado, a trajetória proposta por Wallon - a criança começa a viver a partir do momento que, devido às suas necessidades, procura a interação para satisfazê-las - ocorre no sentido inverso: a criança é um ser social que vai se constituindo como sujeito.

Vygotsky apresenta esta mesma trajetória, acrescentando ainda que a linguagem surge desse contato social inicial e aparece tendo como função primordial a comunicação, sendo, portanto, um discurso social. Depois que a criança transfere tais elementos para as funções psíquicas internas é que surge o discurso egocêntrico.

Outra questão conflitante apresentada pelos autores diz respeito à forma como ocorre o desenvolvimento. Piaget classificou as etapas do desenvolvimento em estágios que obedecem uma ordem constante de aquisição - o tipo de cultura pode interferir em relação ao tempo em que a criança atinge tal estágio, mas não interfere na ordem dos mesmos. O autor diz ainda que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, e que ela seria, em linhas bem gerais, a integração de algum tipo de realidade numa estrutura mental (assimilação). Portanto, um processo externo que não modificaria a trajetória do desenvolvimento.

Já para Vygotsky, no desenvolvimento tanto podem ocorrer evoluções, num movimento progressivo, como também involuções, num processo de redução, desaparecimento ou desenvolvimento reverso de formas já apreendidas. Suas etapas são apresentadas de

maneira mais dinâmica e revolucionária. Para ele o aprendizado tem um papel importante para o desenvolvimento. Vygotsky não acreditava na existência só de um desenvolvimento real – relativo às capacidades independentes de resolver problemas – mas também de um desenvolvimento potencial – aquele cuja solução de problemas ainda ocorre sob orientação de alguém. Logo que a criança internaliza estes processos, eles passam a fazer parte do desenvolvimento real. Esta distância entre um e outro desenvolvimento é o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Sendo assim, o aprendizado, quando é adequadamente organizado, passa a ser não só importante como necessário para o próprio desenvolvimento.

Mais uma vez a reflexão sobre os aspectos levantados confirmam a opção de fundamentar este trabalho nas obras de Wallon e Vygotsky.

3. METODOLOGIA

3.1. REPRESENTAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A TEORIA E EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA

O embasamento teórico para esse trabalho começou, então, com Piaget. Isso porque ele foi o cientista que revolucionou o método científico de pesquisa com crianças. Com seu método clínico, ele voltara a atenção para esse ser que tem sua lógica própria, que não é mais apenas um adulto em miniatura ainda incompetente. Piaget acreditava na capacidade infantil. Além disso estruturou toda uma teoria na qual a função simbólica aparece como elemento muito importante, senão fundamental, no desenvolvimento humano.

A questão, neste trabalho, era como seria possível apreender a representação. Ora, a obra de Piaget estava aí, pronta para ser aplicada. Foi assim que os procedimentos desta pesquisa nasceram; através da imitação, do jogo simbólico, do desenho e da linguagem, eu poderia obter a representação que as crianças fazem da escola. Para Piaget, representação é a junção de um significado a um significante, ou seja, a atribuição que a criança faz de uma espécie de imagem mental a um objeto ou ação (no caso, a escola). Pela variedade de dados que poderia obter através dos elementos tirados de Piaget (vide, por exemplo, as diferentes fases do jogo simbólico, da qual destacaria as combinações compensatórias para se desferrar da realidade - e as liquidantes), resolvi desmembrar e operacionalizar os procedimentos em: desenho, narração de histórias a partir de ilustrações, comentários sobre uma história, dramatização ("brincar de escolinha") e entrevista.

Assim, pois, comecei a coleta de dados.

Nesse ínterim, entrei em contato com obras de outro cientista que também trabalhou com a questão da função simbólica, portanto, da representação: Vygotsky.

Sua abordagem, embora tratasse das mesmas condutas ou manifestações, tais como o jogo simbólico, desenho, etc., apresenta-se muito diversa da de Piaget. O grande eixo para Vygotsky, na função simbólica, é a linguagem, o uso de signos incorporado à ação. O mecanismo da fala para ele, é usado em todas as manifestações simbólicas, até mesmo naquelas em que não aparece verbalmente, como o desenho. Isto tem como consequência a importância da interação social, pois a linguagem traz a comunicação como sua função primordial.

Ocorreu que, com a coleta de dados em andamento, eu pude observar que todos os meus procedimentos de pesquisa, sem exceção, apresentavam a fala como base. Todas as sessões foram gravadas em fita cassete, e a sistematização dos dados foi toda feita baseada na linguagem. Até mesmo nos desenhos eu pude observar a presença da fala: na nomeação e narração das ações ali registradas.

Isso já me colocou em alerta, pois não poderia fazer, como pensei inicialmente, uma análise desse procedimento — fala ou linguagem — isoladamente.

Outra questão se impôs no decorrer da coleta: não havia optado por sessões individuais com as crianças, mas em grupo; então, como poderia realizar a dramatização? Tal opção deveu-se ainda à preocupação de propiciar um ambiente ou uma situação não muito diferente da realidade da escola que conheciam, o que facilitaria uma maior descontração. De posse dos primeiros dados, tentei fazer uma sistematização, isolando os de cada criança. É óbvio que tal organização mostrou-se impossível. Tive que partir

para uma sistematização dos dados em grupo mesmo, como realizara a coleta. E o que descobri deixou-me perplexa: parecia que podia apreender a própria representação sendo construída ali, através das falas e daquele intercâmbio.

O que me restava fazer? Por não ser lingüista, eu ainda relutava por optar por Vygotsky, insegura quanto às vias de análise. Mas as evidências de que tanto a linguagem como o as pecto social estavam ali, presentes naqueles dados de maneira mais impositiva do que havia suposto inicialmente, me deixavam num impasse.

Aqui entra Wallon. Tive acesso à sua obra e percebi que ele era a ponte que eu precisava.

Seus pressupostos são os mesmos de Vygotsky: materialismo histórico e evolução. Assim sendo, sua análise caminha na mesma direção que a de Vygotsky. A diferença maior entre eles é que Vygotsky enfatiza a linguagem, enquanto Wallon destaca a questão da afetividade.

Através de Wallon pude perceber o caminho da construção da representação através das apropriações dos significados instituídos socialmente. Isso começou a fazer sentido diante dos dados que eu possuía.

A representação, como "razão viva das coisas", que para Wallon "aspira a modificar ou a dirigir o curso das coisas", com suas contradições (real x ficção), passou a ter mais sentido para mim.

Diante dessas questões, e querendo basear-me numa teoria condizente com os dados que se me apresentaram (até devido à forma coletei), assim como condizente com meus anseios, foi que decidi seguir Vygotsky e Wallon na análise.

Se eu tivesse utilizado o método clínico proposto

por Piaget na coleta, por exemplo, talvez meu rumo tivesse sido outro, mas senti que as possibilidades que se abriram à análise por trabalhar desta forma, foram inúmeras, e não deveriam ser desprezadas, pois poderiam ser muito significativas para atingir meu objetivo.

Não pretendia - e não o fiz - adentrar em aspectos específicos da lingüística, ou fazer análise de discurso ou outro método utilizado na área, pois não é de minha alçada. Antes, pretendia, fundamentada em Vygotsky e Wallon, observar situações desenvolvidas espontaneamente, apenas tendo provocado - seu início, estando atenta para observar e registrar os processos e não só resultados ou objetos. Depois, então, faria uma análise destes dados obtidos, numa tentativa de trazer à luz não só descrições, mas explicações de pontos nos quais a representação é evidente, assim como os conflitos. Aí então, partiria pra a relação destes pontos com o papel da escola de periferia.

3.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pela própria proposta deste trabalho - apreender representações feitas pelas crianças para compreender o processo de socialização por que passam - já se antevê que esta pesquisa tem um caráter essencialmente exploratório.

Isto significa, segundo Selltiz et alii (1974, p. 62) que "à medida que o problema inicialmente definido de maneira vaga se transforma em problema com sentido mais precisamente definido, são necessárias freqüentes mudanças no processo de pesquisa, a fim de permitir a obtenção de dados significativos para as hipóteses emergentes".

07

De fato, muitas alterações ocorreram desde o início deste trabalho, tanto nos procedimentos quanto na organização e sistematização dos dados e nas categorias de análise, conforme discutiremos mais adiante.

Paralelamente, poderíamos definir este trabalho como um estudo de caso, pois segundo Lüdke e André (1986) este visa a descobertas ("mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo"); enfatizam a 'interpretação em contexto'; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informações; permitem "generalizações naturalísticas" (o que "ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito - leitor - no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais"); representam os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Poderíamos dizer ainda que esta é uma abordagem qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (in Lüdke e André, 1986), caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural, e o próprio pesquisador deve buscar as informações para que possa compreendê-las melhor em seu contexto. Os autores afirmam ainda que o pesquisador deve estar especialmente atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses rigidamente definidas antes do início dos estudos.

Assim sendo, estamos diante de uma pesquisa que não se iniciou com variáveis ou categorias rígidas, e que tem as seguintes hipóteses de trabalho:

- 1) A construção da representação da escola pelas

crianças é um processo dinâmico e constante, feito na interação dos indivíduos e reflete a participação ativa da criança em seu confronto com a escola.

2) O choque entre os valores trazidos pela criança e os novos impostos pela escola gera intensos conflitos íntimos na criança.

3) O resultado dos conflitos é que a criança adota os novos valores submetendo-se às regras da escola. Caso contrário, ela é oficialmente marginalizada, sendo excluída da escola por diferentes mecanismos.

A partir daí, restou-me apreender estas representações que as crianças fazem, e tentar mostrar como e porque elas podem ser significativas para nós, enquanto educadores, no que concerne à discussão do papel da escola.

3.3. TRABALHO DE CAMPO

3.3.1. SUJEITOS

Devido ao tipo de estudo, que exige um acompanhamento intenso dos sujeitos, e com diferentes procedimentos metodológicos, optei por trabalhar com dez alunos – cinco meninos e cinco meninas – de uma Escola Municipal de Educação Infantil da periferia de Ribeirão Preto – SP. Escola esta escolhida em conjunto com a Secretaria Municipal, por atender ao critério único apresentado: ser de periferia. Segundo a Secretaria, esta escola tem certo destaque na cidade, sendo considerada entre as escolas municipais como modelo.

Participaram ainda, como sujeitos, dez adultos (os responsáveis pelas crianças-sujeitos) e duas professoras (uma de cada classe observada). Tenho também dados obtidos de conversas

com a diretora.

As idades das crianças variavam entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 8 meses no início do ano letivo estudado, e estavam todos cursando a chamada pré-escola, e vivendo seu primeiro ano em situação escolar. Cinco delas frequentavam uma classe de meio período (manhã) - TURMA A, e as outras cinco estavam numa classe de período integral - TURMA B.

Ambas as professoras observadas trabalhavam só no período da manhã, sendo que a classe de período integral ficava com uma outra professora, no período da tarde. A professora da turma A fez o magistério, especialização em pré. Cursou também Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão. Lecionou no Mobral. Trabalhava na escola estudada há 15 anos, desde que foi montada, quando ainda sequer estava ligada à Secretaria Municipal de Educação, mas à Promoção Social de Ribeirão Preto, e atendia crianças de 6 meses a 6 anos. Já foi convidada várias vezes para ser diretora mas não quis, por motivos de tempo - cursava faculdade - e por ter "um esquema de trabalho que tentaria aplicar e não daria certo". Segundo a diretora esta é considerada a melhor professora do pré da rede municipal de ensino. A professora da turma B também fez magistério, especializando-se em pré, numa cidade interiorana próxima à Ribeirão Preto, vindo para cá por motivo de casamento. Não fez Pedagogia, apesar de querer, por falta de condições, pois "o curso está caro".

Supus que estes dados relativos às turmas trariam elementos significativos no estudo das representações da escola feita pelos alunos, devido à diferença de tempo de convívio que estas crianças tinham com os agentes escolares, familiares e comunidade. Mais tarde percebi que o fato de terem professoras diferentes influenciou muito na formação das diferentes representações.

Logo de início obtive informações que delinearam o quadro pessoal e sócio-econômico de cada criança: idade, sexo, estrutura familiar, posição entre irmãos, ocupação e escolarização dos responsáveis, renda familiar, local, tipo e condições da moradia.

3.3.2. PERÍODOS DAS TOMADAS DE DADOS

O trabalho de campo foi desenvolvido durante o ano letivo de 1987, sendo que estive na escola para observação das duas classes citadas cerca de duas vezes por semana, durante todo o ano. Também estive presente às festas e reuniões de pais lá realizadas. As entrevistas com os responsáveis pelas crianças-sujeitos também foram feitas na escola.

Além disso, e o que é mais importante, fiz as tomadas de dados, com cinco crianças de cada turma, sendo:

- . a 1ª Toma da Turma A em 23/04
- . " 1ª " " " B " 24/04
- . " 2ª " " " A " 02/09
- . " 2ª " " " B " 14/09
- . " 3ª " " " A " 26/11
- . " 3ª " " " B " 23/11

A opção pela coleta de dados em três diferentes momentos (início, meio e fim do ano letivo) deveu-se à suposição de que as representações modificam-se no decorrer do ano, e que assim seria possível captar, inclusive, elementos da própria construção dessas representações.

Estas tomadas de dados foram feitas na escola, no horário normal de atividades, numa sala reservada.

Em cada toma foram utilizados os procedimentos descritos abaixo.

3.3.3. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos estão descritos abaixo na ordem em que foram apresentados às crianças.

I) Desenho

Distribui folhas sulfite em branco e caixas de lápis de cor e de cera para cada um. A solicitação feita era simplesmente que desenhassem a escola. Durante a atividade eu perguntava o que era cada elemento ou o que estava acontecendo e anotava as respostas nos próprios desenhos. Estavam sentados numa mesa só, viam o desenho do colega e conversavam, assim como davam palpites quando eu perguntava algo aos colegas.

II) Ilustrações

Em seguida eu mostrava as três ilustrações (em anexo), sempre na mesma ordem, e nas três tomadas de dados, pedindo às crianças que me dissessem o que se passava naquelas figuras.' Tive o cuidado de apresentar cenas cotidianas de um pré-1º grau, mas com uma situação ambígua, que possibilitasse diferentes interpretações. Por exemplo, uma criança rindo e outra chorando num mesmo momento, algumas fazendo lição outras desenho, todas olhando para a professora com uma expressão neutra.

Os sujeitos formavam sua história, um de cada vez. Havia interferências já que estavam todos juntos e atentos.

Esta atividade foi gravada em fita cassete e posteriormente transcrita.

III) História

Dando sequência, eu contava uma história (em cada tomada uma história diferente, que estão em anexo) e fazia per-

guntas (também em anexo) sobre elas, tentando colocar a criança no lugar dos personagens. Pretendi apresentar histórias que se passassem num ambiente escolar. A primeira foi uma adaptação que fiz do texto "*A menina que aprendeu a voar*", de Ruth Rocha. Por ocasião da preparação da 2ª Toma, lendo alguns textos que tinha em mãos (por exemplo, "*Um pipi choveu aqui*", de Sylvia Orthof), e até mesmo revendo a experiência com o texto de Ruth Rocha, achei que estas histórias tendiam a apresentar um professor com aspectos negativos: autoritário, carrancudo, etc., que poderiam influenciar a própria visão dos sujeitos sobre, no caso, o professor, interferindo, assim, nos resultados obtidos. Decidi, então, inventar uma história que fosse mais neutra em relação a todos os aspectos que queria levantar, que são as categorias propostas inicialmente, discutidas mais adiante.

Assim, na 2ª Toma, contei o início de uma história, pedindo que as crianças a complementassem. Fiz também algumas perguntas mais específicas sobre ela, envolvendo as categorias.

Na 3ª Toma acredito que a neutralidade foi ainda um pouco maior. Usei também muitos elementos comuns ao dia a dia escolar dos sujeitos (por exemplo festa na escola com bolo e refrigerante, presentinhos, etc.); e com as perguntas feitas tentei abranger todas as categorias.

Este procedimento também foi gravado em fita cassete e transcrito posteriormente.

IV) Dramatização

A proposta seguinte era a de "brincar de escolinha". Na toma inicial levei materiais extras (óculos, avental, livros, lápis, folhas, sapatos de saltos altos, bolsa, etc.) para descontraír mais as crianças, facilitando o jogo. Nas últi

mas tomas isto não se fez necessário, bastavam os materiais essenciais (lâpis, folhas, livros) para que o jogo fluísse normalmente. Então eles já me conheciam e se sentiam à vontade, gostando muito, inclusive, de participar destas sessões.

No início deixei que eles mesmos propusessem a distribuição dos papéis, salientando que eu faria o papel de aluna. Logo o procedimento de troca de professores tornou-se rotina e eles mesmos o faziam, sendo que eu interferia apenas quando o tempo se excedia com uma só criança fazendo o papel de professor. O objetivo era que todos fizessem isso, o que aconteceu sem nenhum problema. Esta atividade também foi gravada e depois transcrita.

V) Entrevistas

a) CRIANÇAS

Depois do encerramento das dramatizações eu formulava algumas questões (em anexo), agora individualmente, a cada criança, tentando abranger todas as categorias. Queria saber o que estes alunos responderiam para questões feitas diretamente.

b) FAMÍLIAS

Por ocasião das seis tomas, fiz também entrevistas com os responsáveis pelas crianças-sujeitos, individualmente, na própria escola. Nestas entrevistas (em anexo) abordei os mesmos aspectos perguntados às crianças.

c) PROFESSORAS

Também nos mesmos períodos, início, meio e fim do ano, levantei algumas informações com as professoras, sobre os mesmos pontos já abordados com as crianças e respectivas famílias (em anexo). Inicialmente, a minha proposta era de que as professoras me entregassem, por escrito, uma avaliação de cada uma das crianças-sujeito, mas elas preferiram responder-me oralmente.

Algumas modificações foram feitas nas entrevistas entre as tomadas de dados. Registrei as respostas durante a própria entrevista.

No final do ano, copiei a ficha de avaliação (em anexo) que as professoras fizeram dos sujeitos. São fichas-padrão utilizadas em todas as escolas municipais da cidade, com 54 itens referentes ao desenvolvimento da criança (identificação de cor, memória visual, etc.) para que o professor assinale os conceitos ótimo, bom ou regular em cada item. O aluno é considerado apto a cursar a primeira série se conseguir 50% de ótimo (no mínimo) ou 75% de bom.

VI) Observação

Durante todo o ano letivo procurei estar na escola cerca de duas vezes por semana, para observar as duas classes já citadas, turma A - meio período, e turma B - período integral. Procurei ficar à margem, sem muita interação, anotando num caderno, em registro cursivo, tudo o que poderia interessar-me para o trabalho em questão.

Nessas ocasiões pude também ver cadernos e folhas de atividades dos alunos, sendo que registrei a avaliação feita pela professora, nestes trabalhos.

Observei ainda atividades globais da escola (reuniões, festas) e conversei diversas vezes com a diretora, assim como com as professoras, tendo, inclusive, registrado dados acerca da formação escolar das mesmas.

Acredito que a opção de utilização destes diferentes procedimentos, baseado nos autores já mencionados (Vygotsky e Wallon), foi fundamental para apreender as representações que as crianças fazem da escola. A utilização de métodos tradicionais (entrevistas, testes, método clínico, etc.) não traria, com certe

za, os mesmos resultados.

Sabe-se, por exemplo, que na entrevista com a criança há possibilidades dela utilizar respostas-padrão, no sentido de agradar ao pesquisador, defender-se de situações desagradáveis ou mesmo porque pode não ter consciência de algumas situações conflitantes que vivencia, ou pode não saber expressá-las. Assim sendo, preferi, conforme nos alerta Arfouilloux (1983, p.11) "tornar relativo o valor da palavra como suporte da comunicação com crianças. É o que explica todo o interesse para com outros meios, tais como o desenho, o brinquedo ou a encenação de uma seqüência psi-codramática. São esses efetivamente os modos de expressão favoritos da criança, os que lhe permitem, sem muita angústia nem prejuízo para o seu Ego, deixar transparecer seus derivados pulsio-nais". Faz-se necessário salientar que nestes outros meios cita-dos pelo autor, a palavra acaba sendo sempre a mediadora, como nos mostrou Vygotsky (1984).

A utilização dos diferentes procedimentos trouxe ainda a vantagem de que os resultados obtidos num deles puderam alertar para questões presentes em outros, e que de outro modo passariam despercebidos, conforme veremos na Análise e Interpretação dos dados.

Com os procedimentos DESENHO, ILUSTRAÇÕES, HISTÓRIA e DRAMATIZAÇÃO, tentei apresentar uma proposta que apenas desse início a um trabalho de atividade mental da criança, esperando que ela própria me mostrasse algo de si mesma. "Supõe-se que a organização que o indivíduo dá à situação estimulante, relativamente não-estruturada, indique tendências básicas em sua percepção do mundo e em sua resposta a este" (Selltiz et alii, 1974, p. 316). Assim sendo, "as respostas são interpretadas como indicações da visão que o indivíduo tem do mundo, da sua estrutura de personalidade, de suas necessidades e seus sentimentos, de suas maneiras de

interagir com as pessoas" (Ibidem, p. 317).

Sobre a observação, convém levantar aqui alguns pontos que foram relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Nogueira (1968) sugere que a observação sistemática deve ser "acompanhada de anotações e registros que permitem a consideração retrospectiva e a comparação dos fenômenos". Lüdke e André (1986, p. 26) comentam que "segundo Patton (1980), para realizar as observações é preciso preparo material, físico, intelectual e psicológico. O observador, diz ele, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações". Em relação à observação nas abordagens qualitativas, pelo fato do observador acompanhar de perto as experiências dos sujeitos, é possível que ele consiga "apreender a sua visão do mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações".

T. Carraher (1983, p. 10) complementa, esclarecendo que "para estudarmos os pensamentos, interações e valores precisamos encontrar o significado do que o sujeito faz e diz. Mas não importa apenas o significado isolado de suas palavras, esclarecido à luz de dicionários da língua do sujeito, ou o significado de frases isoladas; interessa descobrir sua perspectiva de mundo, seu modo de operar no mundo, os significados que ele atribui às pessoas e às coisas. Estas não são observações diretas que fazemos de nossos sujeitos, mas observações refletidas que fazemos sobre nossos sujeitos".

Por fim, há de se considerar aqui que em qualquer estudo com enfoque social "um conjunto considerável de 'preconcepções', de sentimentos, de postulados implícitos (morais, jurídicos, políticos) e de preconceitos de classe, se interpõem entre o

sujeito (pesquisador) e o objeto de pesquisa, e que a descentralização do primeiro, condição de toda objetividade é muito mais difícil" (Piaget, 1973, p. 22). Acredito que estar consciente disso já é um primeiro passo em busca desta objetividade.

Quantitativamente, o trabalho de campo resumiu-se em: vinte e seis sessões de observação da classe A, vinte e sete sessões de observação da classe B, 14 sessões de conversas informais com a diretora (registradas), 2 reuniões de pais e mestres, festa do dia das mães, seis sessões de toma de dados com os sujeitos (três sessões em cada classe), trinta sessões individuais de entrevistas com familiares dos sujeitos, oito sessões individuais de entrevistas com professores (das classes A, B e posteriormente C, por motivos explicados adiante), sessões de análise dos cadernos e pastas dos trabalhos realizados durante o ano pelos alunos, festa de formatura das classes de pré-escola, festa de encerramento do ano letivo para toda a escola e registro de dados acerca da formação profissional das professoras obtidos através de conversas com as próprias. Além disso fiz também duas sessões de toma de dados (a 2ª e a 3ª) com uma criança que era sujeito da pesquisa e que deixou a escola em junho, sendo que estas sessões foram feitas na casa dele.

Todos os dados encontram-se registrados: num diário de campo (observações, conversas informais e anotações sobre cadernos e trabalhos dos alunos); num caderno de registro de entrevistas com pais e professores; em sete fitas cassetes de 60 minutos cada, sendo seis com as sessões das tomas de dados e uma com as tomas 2 e 3 coletadas com o aluno que saiu da escola. Tenho ainda o registro das entrevistas feitas com as crianças, os desenhos, a ficha de avaliação feita pelo professor e o material produzido pelos sujeitos durante as dramatizações (folhas com "lições" ou desenhos).

3.3.4. CATEGORIAS

Pensando numa maneira de organizar os dados logo que fossem coletados, e supondo que alguns elementos surgiriam, com certeza, da representação da escola para as crianças, foi que propus inicialmente algumas categorias. Estava ciente que esta era uma organização provisória, e estava flexível, atenta às possibilidades de obter dados que não se encaixassem nas categorias previamente definidas, ou de ter necessidade de unir duas categorias, etc. A prioridade era para os dados e não para as categorias. Estas foram elaboradas para facilitar o trabalho, e não direcionar, rigidamente, para lado algum. Tanto foi assim que no decorrer da própria coleta, e depois na sistematização e análise dos dados, essas categorias sofreram modificações. Por fim, definiram-se as que pareceram de fato mostrar elementos de representação que as crianças fazem da escola - algumas muito presentes, outras nem tanto. Todo este processo está demonstrado no Quadro V, a seguir (Ver folha seguinte).

QUADRO V: EVOLUÇÃO DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS PREVIAMENTE ESTABELECIDAS	PRIMEIRA ALTERAÇÃO	SEGUNDA ALTERAÇÃO	CATEGORIAS RESULTANTES	Nº
Qual é o conceito geral sobre escola?	Escola (funções e regras em geral)	Escola	Escola (funções)	1
Que imagem a criança tem sobre atividades lá desenvolvidas?	Atividades	Atividades	Atividades	2
Que imagem a criança tem dos materiais e brinquedos da escola?	Materiais, brinquedos e asp. físicos	Materiais, brinqu. e aspectos físicos	Materiais e brinquedos	3
Que imagem a criança tem dos aspectos físicos da escola?	—	—	—	
—	Comportamento	Comportamento	Comportamento (que não diz respeito especificamente à escola)	4
Que imagem a criança tem da professora?	Professora	Professora	Professora	5
Que imagem a criança tem dos colegas?	Colegas	Colegas	Relação criança X criança	6
Como a criança define seu próprio papel na escola?	Definição do próprio papel diante da escola.	Auto Imagem	Relação professora X aluno	7
—	—	Avaliação	Avaliação	8
—	—	—	Escrita	9

88

A categoria sete (relação professora-aluno) acabou por substituir a "definição do próprio papel na escola" ou a "auto-imagem", pois a professora apareceu sempre como ponto de referência do aluno, sempre este último estava fazendo algo (ou não fazendo) em função da sua própria relação com a professora. Já as categorias oito e nove impuseram-se no decorrer da análise dos dados, quando então a preocupação da criança em relação às "notas" dadas pela professora (Bom, ótimo, etc.) e ao saber ou não saber escrever, respectivamente, não podia ser ignorada, posto que apareceram espontaneamente em alguns procedimentos, de forma marcante.

Todas estas categorias serviram como um suporte para a análise, embora não apareçam explicitamente, ou como modo de classificação. Algumas delas, em alguns procedimentos, sequer aparecem, por não trazer nada de significativo para a análise naquele momento. Mas a maioria delas esteve presente durante toda a elaboração da pesquisa, o que fez que se tornassem fundamentais para a organização da mesma, e para evitar que eu me perdesse no emaranhado de dados que possuía.

3.3.5. IMPREVISTOS

Depois de definida a Escola Municipal de Educação Infantil da periferia da cidade, que seria objeto da pesquisa, - junto com a Secretaria Municipal de Educação, fui até lá (este primeiro contato com a escola deu-se no dia 9/2). Atendendo ao pedido da diretora, comecei o trabalho um mês depois, pois ela pediu-me que não estivesse presente na fase de adaptação das crianças. Mesmo porque as classes só estariam estabilizadas após esta data, quando então já teriam terminados os remanejamentos.'

Retornei na data prevista, e o primeiro passo foi definir quais se-
riam os sujeitos da pesquisa. Ao ver as fichas de matrícula dos
alunos da escola, para a definição, percebi que grande parte deles
não residiam nas favelas próximas à escola. E de fato, a diretora
confirmou que há, inclusive, crianças que vêm de bairros distantes
até à escola com transporte escolar pago por suas famílias. Para
essa situação, a diretora alegou que "as próprias famílias favela-
das não gostam muito da escola, devido aos horários rígidos, ao fa-
to da criança ter de tomar banho, etc." Disse ainda que se ela
"tivesse dinheiro, montaria uma escola especialmente para aquelas
crianças, de maneira que não houvesse um choque muito grande entre
a vida deles e a escola. E depois, devagar, a escola introduziria
novos hábitos. Como essa EMEI (Escola Municipal de Educação Infan-
til) não tem condições de agir assim, acaba recebendo crianças em
situação um pouco melhor que as da favela. Aos poucos, algumas crian-
ças de situação mais precária têm chegado à escola, porque a 1ª
série tem exigido pré-escola, então as famílias se vêm na obriga-
ção de colocá-los aqui. Apesar disso, a maioria ainda prefere colo-
cá-los em creches".

A meu ver, tal fato vem comprovar a existência de
choque de valores. Eu supus que com estes sujeitos de pesquisas -
crianças oriundas de famílias com renda entre 1 e 6 salários míni-
mos (média de 2,56 salários mínimos) - os choques também ocorre-
riam, ainda que de forma mais amena. As famílias destes sujeitos
apresentaram tendências a aceitar os valores impostos pela escola
como os melhores e que darão, para os filhos, a chance de uma as-
censão social. Ainda assim, existem conflitos difíceis para as
crianças, conforme pude perceber no desenrolar do trabalho.

Então, ou eu assumiria estes sujeitos, desta forma,
ou teria de voltar à Secretaria - passar novamente pelos trâmites

burocráticos - e verificar se haveria, ou não, uma escola de periferia que atendesse de fato à população oriunda de favelas próximas, requisito este já pedido, inclusive, da outra vez.

Como eu perderia mais tempo, e provavelmente até o ano letivo que já ia avançando, optei pela primeira alternativa.

Até encontrar dentre as crianças quem se encaixasse de fato nos requisitos necessários para ser sujeito, tais como renda familiar baixa, residência no bairro e não ter freqüentado escola, creche ou semelhante (sendo que as professoras ainda não conheciam bem suas crianças), e também por problemas de adaptação das mesmas - algumas saíram da escola - a definição das crianças-sujeitos fechou-se somente no dia 10 de abril.

Senti ainda a necessidade de fazer uma tomada de dados piloto (que fiz com crianças da mesma faixa etária dos sujeitos, de uma creche do mesmo bairro a que eu tinha acesso, no dia 19 de abril) para testar os instrumentos a serem usados. O resultado foi que tive de cortar alguns detalhes da história, simplificando-a, e ficar atenta para ser o mais imparcial possível em relação às categorias.

Assim sendo, as primeiras tomas de dados, da turma A e B, previstas para março, acabaram realizando-se (inclusive também por falta das crianças nos dias marcados) em 23 e 24 de abril, respectivamente.

As segundas tomas, de A e de B, também tiveram atraso, desta vez devido à falta de crianças por motivo de doenças, mau tempo, etc. Estavam previstas para agosto e acabaram acontecendo em 2 e 14 de setembro.

Já as terceiras tomas, de A e de B, realizaram-se nas datas previstas: 26 e 23 de novembro.

No decorrer do trabalho surgiram três situações re-

lativas aos sujeitos que, apesar de imprevistas, acabaram oferecendo elementos para reflexão e, creio, dados significativos, dentro de seus limites, para a compreensão da representação infantil.

A primeira delas diz respeito a uma criança - D. - que em fins de maio foi transferida de classe (da turma A - manhã C - tarde), por problemas de adaptação, segundo a diretora. Os problemas que a criança apresentava continuaram a ocorrer até o fim do ano, mas em menores proporções, e a criança continuou na classe a que foi transferida. Durante as tomadas de dados ela participava, normalmente, com seus antigos colegas, no período da manhã.

A segunda situação refere-se a um aluno - W. - (Turma A) que deixou a escola em junho, por motivos de mudança da família de bairro. Sendo assim, e por considerar importante sua participação até o final do trabalho, para justamente verificar o que aconteceria com a representação feita por ele da escola, é que fiz as duas últimas tomas de dados com ele em sua própria casa, individualmente. Neste caso a dramatização foi substituída por perguntas referentes à "brincadeiras de escolinha" em que o sujeito participa com seus irmãos e amigos.

Outro caso não previsto na escolha dos sujeitos aconteceu com F. (turma B). Somente na entrevista com a mãe, em maio, é que eu soube que ele frequentou, por seis meses, uma escola, particular, em Pernambuco, onde morava. Até então este fato passara despercebido por mim, e pela própria professora dele. Pelo adiantado do tempo, e pela particularidade que tal fato poderia trazer à questão, decidi continuar a mantê-lo entre os sujeitos.

Enfim, espero ter conseguido transformar estes imprevistos em elementos interessantes para este trabalho, enriquecendo-o.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Devido ao número muito grande de dados obtidos na coleta foi necessário refletir muito sobre a forma de organizá-los de maneira a encontrar respostas às minhas indagações iniciais.

Antes de tê-los todos em mãos, eu tinha previsto algumas linhas de análise, tais como: relações entre as tomadas de dados, relações entre os procedimentos utilizados, relações entre as turmas, relações entre as categorias, modificações ocorridas no próprio sujeito durante o ano letivo, confronto entre criança, família e professor.

Depois constatei a impossibilidade e inconveniência de assim proceder, pois a qualidade dos dados é diferente, conforme as fontes e os procedimentos de pesquisa utilizados.

Tentei destacar então, inicialmente, os dados obtidos com as crianças, através da captação das representações que eles fazem da escola, ou seja, através dos desenhos, ilustrações, histórias e dramatizações. Depois apresentei os dados relativos às entrevistas; às avaliações dos alunos-sujeitos feitas pelas professoras; às informações gerais sobre os alunos; e às minhas observações.

Aos resultados apresentados acrescentei já minha interpretação, de modo a facilitar a leitura deste trabalho. Por fim, proponho uma análise comparativa do total dos dados.

Espero estar assim abordando com justiça o que de mais importante foi coletado neste trabalho. Acredito ainda que ter apontado as alterações ocorridas possibilitam ao leitor acompanhar integralmente a trajetória desta pesquisa.

4.1. REPRESENTAÇÕES FEITAS PELAS CRIANÇAS

Apresento aqui os resultados separados pelos procedimentos de pesquisa adotados, sendo que cada um deles contém os dados relativos à turma A, nas 1ª, 2ª e 3ª tomas, e, em seguida os da turma B, nas 1ª, 2ª e 3ª tomas.

Nas transcrições dos segmentos que exemplificam minhas colocações, aparecem as iniciais dos sujeitos, sendo que nas dramatizações, aquela precedida de (p) ou (d) refere-se à criança que naquele momento assumia o papel de professora ou diretora, respectivamente. A inicial M refere-se à minha fala.

4.1.1. ILUSTRAÇÕES

TURMA A (meio-período)

1ª Toma (abril)

Destaca-se nos comentários dos sujeitos acerca das ilustrações, a presença constante de referências à casa dos alunos. Um aspecto singular e curioso é a presença do choro usado aqui para se conseguir algo. Esta é, aliás, uma das funções do choro na primeira fase da vida infantil: manifestar desagrado, frustração ou necessidade, pois a linguagem verbal ainda não foi desenvolvida. É uma das maneiras mais fortes de comunicação com sua família, e persiste mesmo depois que a criança adquire a linguagem verbal, por um certo tempo, até que ela possa fazer esta transição e valer-se só da linguagem para obter o que quer. Segundo os sujeitos, na ilustração I a criança fez uso deste mecanismo: chorou porque a professora não queria dar o brinquedo para ela; eles acreditam que assim a criança conseguirá tal brinquedo.

Paralelamente, percebe-se o quanto é difícil nesta primeira fase a relação do aluno com a professora. Ela aparece como a toda poderosa, assustadora, ameaçadora, e o aluno não parece sentir-se seguro nem em sua casa, pois ela pode ir até lá, em busca de um brinquedo que o aluno, aquele que estava rindo, pegou escondido, por exemplo. O sentimento predominante nessa relação professora-aluno parece ser o medo.

"M - Que você acha, J., que ela (Professora) está pensando?

J - *Ela não está gostando dele.*

M - Por quê?

J - *Porque ele olhou para ela.*

M - Não pode olhar para ela?

J - (...)

M - Pode? Por que que ela não gostou?

J - *Não sei."*

(turma A, 1ª Toma, ilust. III, seg. 12)

Outro elemento sempre presente nesta relação é o castigo, aqui na forma de não deixar o aluno brincar. Os motivos para se merecer o castigo variam entre xingar, pegar brinquedo, brigar com colegas ou não fazer a lição - já que na escola é isto que se faz.

Esta questão entre fazer lição ou desenho na escola aparece como um conflito para os sujeitos.

"M - Que que eles estão fazendo nesta figura?

R - *Lição.*

L - *Desenhando.*

R - *Eu acho que é lição, esta aqui está fazendo lição, e ele está fazendo lição.*

M - Quem falou que estão desenhando? Você? Mostra para mim quem está desenhando, Ah, este

aqui, tem mais gente desenhando?

D - Este está fazendo lição.

L - Este aqui está desenhando.

M - Mas é para fazer lição ou desenhar?

R - *Fazer lição.*

M - Por quê?

R - *Porque ele está na escola.*

M - Por que vocês acham que era para fazer lição nessa hora? Porque na escola vocês desenhavam também, não desenhavam?

- Desenha?

M - Por que é para fazer lição?

W - Porque a professora mandou."

(turma A, 1ª Toma, ilust. II, seg. 5)

Interessante observar aqui a construção da idéia sobre a atividade que se faz na escola. A interação, e a própria linguagem participam deste processo. Cada um tem uma idéia a priori e tenta entender o que se passa na ilustração. Nesta interação acaba saindo, para cada um, uma representação de um aspecto da escola, a atividade que lá se faz.

Por outro lado, algumas coisas parecem já estar definidas para todos desde esta primeira toma, como por exemplo, a consequência de se desobedecer a professora.

"M - O que a tia vai falar quando vir esses desenhos, e vir que eles não fizeram a lição?

J - *Vai pôr de castigo.*

W - *Vai pôr de castigo.*

D - *Vai pôr de castigo.*

L - *Vai pôr de castigo*

R - *Vai pôr de castigo.*

M - Mas será que ela não vai ver e achar lindo esse desenho que o menino fez? Será que ela não vai falar: 'Nossa, que desenho bonito!' Pode ou não ser? O que vocês acham?

W - Eu acho que vai.

M - Vai o quê?

W - Eu acho que vai ficar bonito.

M - E você acha que a tia vai ver que está bonito ou vai pôr de castigo?

W - Eu acho que vai pôr de castigo.

R - Eu acho que não.

L - Nem eu, eu acho que não.

D - Também não.

J - (...)"

(turma A, 1ª Toma, ilust. II, seg. 7)

E neste conflito já se pode entrever um começo da desvalorização do trabalho infantil.

Tudo isto faz que as crianças prefiram a área de lazer, onde estão os brinquedos ao ar livre, à sala de aula, se bem que na relação entre os colegas ainda apareça uma certa indiferença, e muito egocentrismo, cada qual preocupando-se mais com sua atividade, ou seu brinquedo, lembrando do colega só para lhe mostrar seu próprio trabalho.

2ª Toma (setembro) *

Observa-se, nesta 2ª toma, que não há mais a presença de elementos familiares, nenhuma menção aos hábitos de casa, ou à própria casa, a não ser que consideremos agressão física como tal.

* Esta toma de dados e a seguinte foram feitas com W. em sua própria casa, sozinho, pois ele havia deixado a escola em junho.

Por outro lado, a importância da professora parece crescer. O local onde estão, na ilustração, segundo é a "sala da professora". E ela continua sendo a grande autoridade, "manda em tudo". Ainda por cima é muitas vezes cruel, pois diverte-se, ri, quando os alunos não estão brincando, por estarem de castigo. Também não deixa os alunos ficarem muito na área de lazer, o que ainda parece ser a atividade mais agradável. Isto tudo vai alimentando a tensão entre alunos e professora. Os alunos ficam "nervosos".

M - E os outros, estão com cara feliz ou triste?

R - (faz careta de triste)

M - Por quê?

R - (...?)

M - Mas porque eles estão tristes se eles estão no parquinho?

R - *Porque eles estão vendo, ô... (aponta professora na ilustração)*

M - Vendo a professora?

R - *Ô, ô esse, ô (aponta aluno, imita rugido)*
- (risadas)

M - Cara de raiva da professora? Mas por quê? O que aconteceu?

R - *E esse também.*

M - *Ê, tá todo mundo olhando para a professora.*
Por quê?

R - (...?)(imita choro)

M - *Hã? Quem está chorando?*
- (silêncio)

M - Por que eles estão olhando para a professora?
Me conta.

R - *Por que a professora não deixa eles brincarem muito no*

parquinho.

M - Mas eles não estão no parquinho?

R - Mas... *tã, mas, já eles já vão embora*".

(turma A, 2ª toma, ilust. III, seg. 49)

É evidente um ressentimento em relação à professora, e até um sentimento de raiva.

"M - E as outras crianças?

L - Outras crianças? Esse aqui *tã...* Esse aqui *tã* bravo.

M - Por quê?

L - Porque a tia... a tia não gosta que grita.

M - Por que ele ficou bravo, se a tia é que não -
gosta?

L - Porque ele não gosta da tia.

M - Por quê?

L - A tia bate muito nele.

M - E o que é que ele faz?

L - Fica... também batendo.

M - Que mais? Quem mais não gosta da tia aí (apontando ilustração)?

R - *Eu!* (levanta o dedo e ri)."

(turma A, 2ª toma, ilust. III, seg. 55)

Ampliam-se aqui os mecanismos de controle usados pela professora: além do castigo - ficar em pé, sem fazer a atividade do momento - a agressão física.

Na primeira ilustração os motivos para castigo ou agressão são os seguintes: conversar, bagunçar, não fazer a lição, bater no moleque. Enfim, fazer "coisas erradas". Interessante notar que tanto a criança que ri quanto a que chora - na ilustração I - estão de castigo pelos mesmos motivos. Apenas especificam que a criança que ri o faz porque não fez a lição ou porque sim-

plesmente gosta de rir. O menino que chora o faz porque além do castigo, a professora bateu nele. O choro passa a aparecer, então, só como consequência deste fato.

Na segunda ilustração o castigo ocorreu porque a criança estava fazendo desenho, ou porque levantou-se da cadeira.

E na terceira ilustração, o castigo foi tirar da área de lazer porque estavam brincando, gritando, batendo, bagunçando.

Aqui ficam evidentes algumas regras escolares; o que não se pode fazer: conversar, levantar do lugar, brigar, bagunçar, gritar, desenhar sem ordem da professora; e o que tem de ser feito: lição, ou o que a professora mandar. O aluno então não deve tomar iniciativas quanto às suas atividades ou mesmo quanto à interação com os colegas, deve sempre obedecer.

Tudo isto reflete uma distância entre o professor e o aluno, na qual destaca-se, inclusive, suas diferentes funções, cujo aluno faz questão de frisar:

"M - E a professora, o que está fazendo?

J - *Estã fazendo lição prá eles fazer.*

R - *Estã PASSANDO, não estã fazendo."*

(turma A, 2ª toma, ilust. II, seg. 18)

Aqui caímos na principal atividade da escola, agora com contorno mais definido: a lição. A professora manda-os desenhar apenas se já acabaram a lição, como recompensa, ou ainda, dá desenho para aqueles que ainda não sabem fazer lição.

A professora acaba por impor também um certo tipo de relação entre os colegas, na medida em que cada um deve brincar só com o seu brinquedo. Neste caso, W. afirma que a criança que não brinca na ilustração I não o faz porque não trouxe seu

brinquedo. As crianças parecem não se preocupar com seus colegas, não têm interesse em ver seus trabalhos porque estão desenhando ou o supõem feios. Há ainda, demonstrado apenas por W., uma certa animosidade entre eles, pois acabam brigando por causa do escorregador da área de lazer, este sim, para ser usado em comum (Ilustração III).

Em relação aos colegas também começa a aparecer aqui a separação que fazem entre meninos e meninas, sendo inclusive atribuídos a eles algumas características próprias. L. (menino) fez questão de classificar, na ilustração, quem era menino ou menina.

"M - Por que ele está chorando?

L - Porque ele não fez a lição (risada).

M - Quando você não faz a lição você chora também?

L - Eu não! Sou homem, ele é gay!

- (risadas e manifestações)

M - Como é que você sabe disso?

L - Homem não chora.

- (risada)

M - Ah, verdade?

L - Só menina...

M - Você nunca viu menino chorando, você nunca chorou? Duvido que você nunca tenha chorado.

R - Ele já chorou sim.

L - É você (...?)

R - É sim. E você também."

(turma A, 2ª toma, ilustr. I, seq. 6)

Enfim, a idéia que transparece que têm de escola identifica-se com as ilustrações, e justificam, tranquilamente, que representam uma escola pois tem lousa, uma professora passando li-

ção, e há criança de castigo e criança chorando. Inicialmente L. e R. haviam dito que a escola das ilustrações era bonita. No fim, disseram que era feia, todo mundo lá era feio, que lá "junta água e não limpa", e que as crianças também estão sujas.

A contradição faz parte do processo de construção da representação, ainda que suas respostas tenham sido dadas pensando na minha aprovação. Ao exporem suas idéias vão fixando-as, tornando-as mais concretas e acabam levantando dúvidas - que chegam até a alterar conceitos já definidos - para si mesmos ou para os colegas que participam nesta interação.

Outro exemplo de contradição aparece nos comentários sobre a ilustração III. É a luta de J. para aceitar a área de lazer, embora ela não goste de lá, como boa, legal, pois todo mundo assim o diz, e zombam de sua opinião inicialmente contrária.

"M - Eles gostam de brincar no parquinho?

J - Não.

M - Por que não?

R - (risada).

M - Espera aí, R., deixa a J. falar. Por que que eles não gostam, J.?

J - Porque o parquinho é ruim.

M - Por que que é ruim o parquinho?

J - Porque nós fica... nós cai.

M - Cai? Por que cai?

R - (risadas)

M - hum... Você está vendo alguém que caiu aí?

Quem caiu?

R - Eu tou.

M - Psiu, R. É a J. Quem caiu, J.?

J - Ninguém.

M - Por que a tia está com essa cara?

J - *Porque está na hora... porque tá na hora da saída.*

M - Está na hora da saída, e está todo mundo gostando de ir embora?

J - *(não)*

M - Não? Eles gostam do parquinho?

J - *Gosta."*

(turma A, 2ª toma, ilust. III, seg. 61)

Neste momento parece evidente a influência que as opiniões dos colegas têm na própria imagem que J. tem da área de lazer. Apesar de ter sentimentos negativos em relação a este local - e de tê-los demonstrado acaba deixando-os aparentemente de lado para apresentar a mesma opinião dos colegas. Ou ela simplesmente reprimiu seus sentimentos e fingiu pensar como eles (e isso deve ter, então, uma consequência na representação que faz de si mesma), ou de fato analisa a ilustração, vendo uma outra possibilidade, e alterando sua posição inicial em relação às áreas de lazer (e aqui estaria trabalhando com a representação de la). São momentos em que se é possível captar a própria construção das representações, e constatar o quanto a interação participa neste processo.

Nesta situação ficou em evidência o processo pelo qual J. passava, mas claro que a interação ocorre em todos os sentidos, ao mesmo tempo os outros sujeitos também estavam trabalhando suas representações, muito embora predominasse a idéia da área de lazer ser um lugar agradável.

Realmente, o gosto que as outras crianças têm pela tal área de lazer é tanto, que vale a pena tentar enganar a professora para ficar mais um pouco lá.

"M - Que mais está acontecendo aí, R.?

R - *Um moleque está aqui atrás.*

M - Atrás da árvore? Que que ele está fazendo atrás da árvore?

R - Escondendo da tia para ele ficar só brincando.

M - Ah, prá todo mundo ir embora e ele ficar no parquinho?

R - É.

M - Esperto ele, hein? Que mais?

R - *Aí, todo mundo já foi embora, aí ele ficou no parquinho.*

M - Mais alguma coisa?

R - *Tem. O moleque subiu numa escada, aí ele subiu assim, assim, caiu de boca!*

M - Nossa! Machucou?

R - *Não. Assim, ele subiu, caiu de novo, aí subiu suuuuuu, caiu dentro da poça d'água.*

M - Coitado, hein? Mais alguma coisa?

R - *Tem.*

M - Fala então.

R - *Esse moleque está subindo em cima da árvore, ele vai pular e vai cair... e vai cair aonde?*

? - *Na guia.*

R - *Aqui na guia. E outro moleque vai esperar cair.*

Todo mundo já foi embora, ele ficou aí.

M - *Só fica ele sozinho no parque? Como é que ele vai brincar na gangorra se ele tiver sozinho?*

Não precisa de dois na gangorra?

R - *Aí faz... ti ti... ti ti ti ti...*

- (risadas)

(turma A, 2ª toma, ilustr. III, seq. 52)

Mas no final, a impressão que fica é que não valeu

a pena o esforço para ficar mais na área de lazer. Ao ficar sozinho, ocorreu exatamente aquilo contra o qual a professora os alertava: ele caiu. Parece que o aluno quase sempre acaba sendo incapaz de tomar uma iniciativa e realizá-la com sucesso nas diferentes situações, mesmo quando consegue escapar da vigilância da professora. Isto parece ser tão natural, que eles próprios, os alunos, acabam acreditando em sua incapacidade. Mas ao mesmo tempo aquele sentimento de raiva e ressentimento contra a professora não nos deixa esquecer que esta é uma relação tensa, e que as coisas não deviam ser bem assim, pelo menos, sob o ponto de vista do aluno.

3ª Toma (novembro)

Os comentários, nesta toma, giram em torno da professora. Ou porque ela pôs os alunos de castigo, ou porque passou lição, ou porque quer sair da área de lazer. Parece que qualquer que seja o acontecimento ocorrido nas ilustrações, ele partiu da professora.

E nessa relação professor-aluno em alguns momentos predomina o medo, até porque ele é uma consequência dos mecanismos de controle, apontados pelos sujeitos, utilizados pela professora nas ilustrações.

"M - Está todo mundo brincando, contente?

L - Não.

M - Por quê?

L - *Estão olhando para a professora.*

M - Por que eles estão olhando para a professora?

L - *Porque eles estão com medo.*

M - E por quê?

L - *Porque ela bate. Porque... Esse aqui?! Coitado dele!*

M - Por que 'coitado'?

L - Porque ele já apanhou dela. Foi o mais que apanhou.

M - E por que este está com medo dela?

L - Esse aqui não está com medo, esse aqui não.

M - Não? E por que está com essa cara então?

L - Por que bateu nele.

M - E por que os outros estão com medo?

L - Porque... são por causa que bateu nesse, agora está com medo que bate em todo mundo.

M - Ah! E por que ela bateu nesse, L.?

L - Porque ele fica pegando o (...?)."

(turma A, 3ª toma, ilustr. III, seq. 54)

E a presença da professora acaba incomodando, até quando estão na área de lazer, que consideram como o local mais agradável na escola.

"M - E as crianças gostam de brincar no parque?

L - Gostam... Sem a professora.

M - Quando ela está lá não é bom? Por quê?

L - Porque... porque a tia não gosta que brinca de polícia e ladrão.

M - Humm...

R - Polícia e ladrão.

L - R. brinca. Eu e ele.

(turma A, 3ª toma, ilustr. III, seq. 56)

"M - Todo mundo está brincando?

R - Tá ... São esses que não.

M - Por quê?

R - Porque eles estavam brincando de polícia e ladrão.

M - Você acha que eles estão contentes ou tristes?

R - Tristes.

M - Por quê?

R - Porque a tia bateu neles, eles estavam brincando de polícia e ladrão.

M - Humm...

R - E esse também, esse também, esse também...

M - Hum. E não pode brincar?

R - É."

(turma A, 3ª toma, ilustração III, seg. 66)

Só uma coisa explica os acontecimentos da ilustração II - o fato de alguns estarem fazendo desenho e o fato da menina estar em pé: a professora ainda não viu. Assim que ela vir - o que acontecerá com certeza - vai tomar suas providências: castigar, bater, vai falar "pode apagar prá fazer lição", mandar sentar. Isso denota o controle que a professora tem sobre a classe, que consegue fazer a classe funcionar à sua maneira, com absoluta ordem. Não importa se o trabalho dos alunos está bom ou não, se a menina que está em pé fez algo bonito ou não. Em primeiro lugar, a ordem.

E aqui caímos nas maneiras de que a professora utiliza-se para conseguir este controle da classe: castigo, agressão e nota.

Na primeira ilustração, a criança que chora está de castigo (e apanhou da professora) ou porque fazia arte, bagunçava, ou batia, puxava cabelo do colega, ou ainda porque não fizera a lição. Mas a professora vai castigar também a criança que ri, pelos mesmos motivos, e mais, porque ela não estava brincando, porque ela não queria brincar.

Na segunda ilustração, a professora vai castigar ou bater pelo fato dos alunos estarem fazendo desenho, e não lição, ou pelo fato da aluna estar em pé, enfim, pela desobediência.

Segundo R., a professora deu lição e mandou guardar os desenhos, e os alunos não guardaram. R. também observou as lições que as crianças estavam fazendo. Perguntei a ele se estavam certas, ele respondeu-me que não, que havia somente uma certa, e acrescentou: "Deixa eu pôr 'errado', deixa eu pôr 'errado'!"

A desobediência aparece também na terceira ilustração. A professora falou que não era para escorregar no escorregador, mas uma criança o fez. Segundo D., a professora vai bater nela quando chegarem à classe. Então, castigo e agressão física aqui também aparecem, pelos diferentes motivos: brigas entre os alunos, brincadeiras não permitidas (polícia e ladrão), desobediência. Mais do que simples controle da classe, estes mecanismos utilizados pela professora indicam uma certa preferência que tem por alguns alunos. J. disse que a professora simplesmente não gosta daqueles que pôs de castigo, mas gosta dos outros.

Aqui o dever de obediência à professora parece ampliar-se, e até o ato de brincar pode ser dominado pela professora, que pode castigá-los se se recusarem a fazê-lo. Mas, ao mesmo tempo, aparece a desobediência dos alunos de maneira mais frequente, como um desafio. É a criança negando a passividade e enfrentando, a seu modo, o que lhe está sendo imposto.

Mas nem só de estremecimentos é feita esta relação professor-aluno. Para W., o que ocorre na terceira ilustração é que há muitos alunos para poucos brinquedos. Faz-se então um rodízio, no qual as crianças esperam por sua vez. E a professora, para ele, na ilustração II está com um ar feliz, contente, o que justifica-se pelo fato das crianças estarem fazendo lição.

Vale lembrar aqui que W. já está fora da escola há cinco meses, e que este fato pode ter influenciado, de alguma forma, a percepção dele em relação à professora.

A situação apresentada na segunda ilustração, referente às atividades, ainda causa confusão aos sujeitos.

"M - O que eles estão fazendo, L.?"

L - *Desenho.*

M - Todo mundo está fazendo desenho?

L - *Tão.*

M - Que que a tia está passando?

L - *Lição.*

R - *A tia está passando lição (baixinho).*

M - Como? A tia está passando lição e os meninos estão fazendo desenho?

D - Eu acho que é prã fazer lição.

L - *É prã eles fazer desenho... Não, é prã eles fazer lição... Sô esta menina que está fazendo lição."*

(turma A, 3ª toma, ilustr. II, seg. 29).

"M - O que eles estão fazendo?

R - *Desenho.*

M - O que a professora está fazendo?

R - *Lição.*

M - Se a professora está passando lição, por que os meninos estão fazendo desenho?

R - *Porque ela que deu."*

(turma A, 3ª toma, ilustr. II, seg. 41)

Parecem não saber explicar como podem estar ocorrendo estes dois tipos de atividades ao mesmo tempo, o que só se justifica se a professora os mandou assim fazer.

Na relação entre os colegas transparece uma certa indiferença, como quando nenhum deles interessa-se pelo trabalho do outro (ilust. II); ou ainda quando os colegas não gostam (J.),

ou gostam mais ou menos (L.) dos alunos que estão de castigo (ilust. III). W. disse ainda que a criança que ri o está fazendo por achar graça do choro da outra (ilust. I).

Falar da interação entre os colegas não implica, necessariamente falar em camaradagem, ou amizade. Apesar do distanciamento entre os colegas percebido nos comentários sobre as ilustrações, todos os sujeitos participaram deste procedimento, em conjunto, optando, comentando, recriminando as respostas dos outros. O que demonstra que não é só na interação positiva, amigável, que a representação se constrói, mas em toda e qualquer interação. Até a indiferença de um para com o outro, quando os sujeitos estão frente a frente, influencia na elaboração de conceitos e idéias pela criança.

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA A** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: ILUSTRAÇÕES

Retomando este procedimento, da primeira à terceira tomadas de dados, podemos perceber o percurso feito pelos sujeitos dentro de algumas categorias.

Uma das modificações mais marcantes refere-se a própria casa ou elementos familiares do sujeito utilizados, no início do ano, como um refúgio no qual se protege da escola, imagem que se desfez antes da segunda toma, sendo que mais nada citado relacionava-se à casa ou família do sujeito.

As dúvidas quanto à questão da atividade, apresentadas na ilustração II permaneceram durante todo o ano, embora na segunda toma tenha ficado evidente que na escola faz-se lição, desenho era só recompensa, ou substituto de lição que não se sabia fazer.

A professora, de início amedrontadora, vai assumindo uma posição central na escola, e despertando sentimentos de raiva, exige cada vez mais obediência. Ao final, tudo na escola parece girar ao redor dela. Novamente a presença do medo. Os mecanismos de controle utilizados pela professora começaram sô com o castigo. Na segunda toma acrescentou-se a agressão física, e na terceira, além da agressão, a "nota".

Na relação professor-aluno evidenciou-se, a princípio, um início da percepção da criança da desvalorização do produto infantil, de seus trabalhos. Na segunda toma já é mais evidente o sentimento de incapacidade do aluno em fazer algo bem sucedido, independentemente da professora. E na terceira toma até mesmo a atividade de brincar, que parecia uma atividade livre e particular da criança, parece ter sido tomada e dominada pela professora, impedindo assim qualquer manifestação da criança cuja iniciativa partisse dela própria.

Por fim, a relação entre os alunos mostrou manter-se num clima de indiferença, através das três tomas neste procedimento.

TURMA B (período integral)

1ª Toma (abril)

De início achei curiosa a maneira como tentavam apreender a ilustração, parecendo que "pensavam em voz alta". Ao final da conclusão repetiam a idéia, como que para fixá-la.

"C - *Aquí ô, aquí faltou alguém* (apontava cadeira vazia).

? - E faltou aqui. Esses dois.

M - Mas quem será que estava sentado aí?

B - Esse.

C - Esse.

? - Aqui.

M - Esse ou aquele? Tem outra cadeira sobrando?

? - Aqui

M - Tem uma. E tem outra cadeirinha?

? - Aqui.

F - Aqui outra.

M - Então é uma cadeira para o que está em pé aqui,
e outra para este que está em pé aqui. É isto?

? - É mesmo.

M - Todo mundo tem seu lugar?

B - Então... aqui... aqui está sobrando cadeira e aqui tem
cadeira porque esse daqui ficou de castigo".

(turma B, 1ª Toma, ilust. I, seg. 10).

E aqui temos um exemplo da importância da interação e linguagem - não só do outro, mas da própria linguagem - na compreensão da criança de uma situação qualquer.

Na relação professora-alunos, os sujeitos demonstram uma certa tranquilidade. A professora está presente, olha se há bagunça, observa a hora de sair da área de lazer, por vezes não permite que o aluno brinque no escorregador. Mas não representa uma ameaça, embora ponha seus alunos de castigo.

Comentaram, a respeito da primeira ilustração, que a criança chora porque está de castigo - ficar sem brincar - pois bateu no colega, fez bagunça, ou não soube brincar: "fica catando brinquedo e não dá para os outros". Já a criança que ri (aquela que apanhou do colega citado) o faz zombando do que está de castigo por ter batido nela. Mas logo o primeiro reclamou para a professora que ele estava rindo e ela colocou-o também de castigo.

Na segunda ilustração, alguns disseram que a menina que se encontrava em pé estava de castigo. Para B., ela apenas foi mostrar sua lição para a professora, e aquela parada fazia parte de sua trajetória.

"M - Vocês acham que ela está de castigo? (confirmando hipótese levantada por algumas crianças)

B - Não, porque ela foi mostrar para a tia dela... ela foi mostrar... ela ia mostrar para a tia dela.

M - O que ela ia mostrar para a tia?

F - Desenho.

B - Não, ela ia mostrar a lição.

M - Mas ela está longe da professora.

B - Mas depois ela vai prá cá, assim.

M - O que ela foi fazer lá?

B - Ali, foi conversar com eles.

M - Conversar o quê com eles?

B - Conversar... foi mostrar a lição dela."

(turma B, 1ª toma, ilustração II, seq. 13).

O conflito lição x desenho está também expresso aqui. A idéia predominante é que na escola faz-se lição. Mas a presença dos desenhos na segunda ilustração, ainda mais junto com a lição que a professora passa na lousa, confunde-os. Os lápis de cor na mesa das crianças por sua vez indica que é para fazer desenho, mas a professora não quer que o façam, e sim que façam lição. A saída encontrada por U. para este dilema é que só quem faltou na outra aula faz o desenho. Uma consequência desta situação é a desvalorização da criatividade e até do trabalho espontâneo infantil.

"M - A tia quer que faz lição ou desenho?

U - Desenho.

F - Desenho.

C - Lição.

M - O que será que ela quer que faz?

? - Faz lição... desenho.

M - O que ela vai falar quando vir o desenho deste menino aqui?

B - 'Ah, que horroroso!'

C - *Era prá fazer lição, nê.*

M - E você, F. que acha que ela vai falar?

C - *Que ela fez errado.*

F - Errado.

M - E você, U., o que a tia vai falar quando vir este desenho?

U - 'arroroso'

? - 'ho'

B - Ah, ela vai falar assim: 'Mas é para fazer lição, não quero que faz desenho.'"

(turma B, 1ª toma, ilustração II, seg. 15).

Transparece aqui a idéia de que o que não se relaciona com as exigências da professora não tem valor, o que é uma desconsideração para com o trabalho infantil. O importante parece ser o fazer por fazer, sem sentido para o aluno; não importa como fazer, mas principalmente, o quê fazer.

Os colegas parecem interagir com frequência. Três dos sujeitos responderam, durante a segunda ilustração, que os colegas viram a atividade que a menina mostrava. B. ironizou o que a criança disse: "Olha a lição dela, que bonita". Já para A., "o menino estava é pensando no desenho dele". Na ilustração três os alunos que brincavam mostravam-se alegres. Não parece haver aqui indiferença entre os alunos da ilustração, ao contrário, há,

100
por um lado, conflitos (zombaria, delação) e por outro, um maior entrosamento. Todos na área de lazer olhavam, segundo os sujeitos, para os brinquedos, não para a professora, e nem para os colegas.

2ª Toma (setembro)

Neste procedimento, nesta toma, a turma mostrou-se inquieta. Todos eles pediram para ir ao banheiro ou beber água no decorrer desta atividade.

Nos comentários acerca das ilustração disseram que a professora ora apresenta-se contente porque as crianças estão quietas (e escreve o nome delas em seu caderno), ora brava porque brigaram ou triste porque fizeram bagunça. U. disse que as crianças da terceira ilustração estão com raiva da professora, e ela com raiva dos meninos porque brigaram. Ainda assim perguntei aos sujeitos se as crianças da ilustração gostam da professora. Todos responderam: "Gostam".

O castigo aqui predominou como meio de controle. Na primeira ilustração as duas crianças em pé (a que chora e a que ri) estão de castigo (não brincam), porque estavam fazendo bagunça, brigaram, bateram. A que ri está fazendo careta para o que está chorando.

Já na segunda ilustração, além do castigo a professora vai bater também, e mandar quem estiver desenhando fazer a lição. Isto porque ela passou lição "mas as crianças estão teimando fazer desenho".

Na terceira ilustração, a professora colocou os meninos de castigo porque brigaram. Estes não gostaram, ficaram tristes, bravos ou com raiva.

Em relação à atividade a ser feita na escola, predomina a lição, embora o desenho apareça na ilustração.

"M - O que eles estão fazendo?

A - *Lição.*

(...)

M - O que a professora está fazendo?

A - *Está ensinando eles a fazer lição.*

(...)

M - O que este menino está fazendo?

A - *Desenho.*

M - Mas a tia não mandou fazer lição?

A - *Mandou.*

M - O que vai acontecer então?

A - *Vai bater nele.*

M - Humm... Está bonito o desenho dele?

A - *(sim)*

M - Está? E este aqui, o que está fazendo?

A - *Uma casinha.*

M - Desenho de novo? O que vai acontecer?

A - *Vai bater nele também."*

(turma B, 2ª toma, ilust. II, seg. 28 a 33)

Mais do que a lição, o que predomina é a vontade da professora.

"M - As crianças gostam mais de desenhar ou de fazer lição?

U - *Lição.*

M - Por quê?

U - *Porque a tia mandou eles fazer lição.*

M - E as crianças não gostam de fazer desenho?

U - *Não.*

M - E por que estão fazendo desenho então?

U - *Porque a tia não mandou e eles fazem.*"

(turma B, 2ª toma, ilustração II, seg. 53)

Parece meio contraditória a relação entre alunos e professora nesta toma: se por um lado parecem mais próximos, têm os mesmos sentimentos e a professora não desperta medo - sendo que os sujeitos até disseram que os alunos gostam da professora - por outro ela utiliza castigo e agressão para conseguir impor atividades e comportamento desejado.

Nas três ilustrações aparecem alunos de castigo, e em nenhuma delas os colegas parecem se importar com isso. Continuam a brincar ou fazer a atividade bem contentes. Também não olham para a atividade que a menina (ilustração II), lhes mostra, pois estão preocupados com os seus desenhos. Esta, então, sente-se triste.

3ª Toma (novembro)

Todos os sujeitos, também nesta toma, saíram, cada qual à sua vez, para ir ao banheiro ou beber água.

A primeira impressão das crianças a respeito da primeira e terceira ilustração é que os alunos estão contentes, pois estão brincando.

Na segunda ilustração, parece claro que a atividade a ser feita é a lição. Alguns fazem desenho, mas isto é provisório, pois assim que a professora vir "vai rasgar, vai rasgar e vai jogar no lixo, vai dar outra folha prá eles fazer" (B.).

Quanto à professora, esta não gosta de levá-los ao parque, fica triste por causa da bagunça, e acaba colocando os alunos de castigo, ameaçando-os de levá-los à tia M... (diretora da EMEI pesquisada). Esta identificação da escola da ilustração'

com a própria escola ocorre também em outros momentos, das outras duas ilustrações, mas sempre neste sentido: ameaça da professora de levá-los para a diretora. A. e B. foram os sujeitos que fizeram esta identificação nas ilustrações.

Na primeira ilustração, as crianças em destaque (a que chora e a que ri) brigaram, fizeram bagunça. Os colegas viram e contaram para a professora que os p^ôs de castigos ameaçou levá-los à diretora. Citaram ainda esta mesma cena, mas sem interferência da professora. Disseram que a criança chora porque briga com o outro que está fazendo careta. E ainda, que o que ri bateu no que está chorando, porque este puxou a orelha dele.

Na segunda ilustração, a professora vai ver - ou os colegas vão contar - que a menina está em pé e aí vai colocá-la de castigo, com a ameaça de levá-la até a diretora.

Na terceira ilustração os colegas é que viram as brigas e contaram para a professora.

Aqui surge mais um elemento na relação da professora com os alunos. Ela parece ter transferido sua autoridade para a diretora no que diz respeito ao controle de comportamento. Quanto à atividade, a professora continua firme em suas exigências: os alunos devem fazer lição. Parece haver também uma certa indiferença da professora para com os alunos, pois os sujeitos os sentiram ignorados. Tanto que sempre que acontece alguma coisa - tal como briga entre as crianças - são os alunos que imediatamente vão contar à professora, e aí é que ela vai tomar suas providências.

Já dá para perceber como é hostil a relação entre colegas. A menina da segunda ilustração mostra seu desenho, mas ninguém quer ver, pois estão muito ocupados com seus próprios

trabalhos. Os que a viram, vão dizer para a professora que ela está em pé. U. demonstra uma indiferença maior ainda, pois ninguém viu seu desenho e sequer notaram que ela estava ali.

"M - E a professora viu que ela estava mostrando a lição?

B - Não.

M - E os outros colegas, viram?

B - Viram.

M - E o que eles fizeram?

B - Contaram prá tia.

M - E o que a tia falou?

B - Falou assim que se ela não sentar ela ia prá tia M...

(diretora da escola que os sujeitos frequentam)"

(turma B, 3ª toma, ilustr. II, seg. 34)

"M - E essa menina, por que ela está em pé?

U - Ela está mostrando o desenho para o menino.

M - E ele viu?

U - Não.

M - E as outras crianças, viram?

U - Não.

M - Ninguém olhou prá ela então? E a professora viu que ela está em pé?

U - Não."

(turma B, 3ª toma, ilustr. II, seg. 48)

Todos os sujeitos, exceção de F., disseram que as crianças da terceira ilustração estão de castigo por causa de brigas.

"M - Que está acontecendo aí, B.?

B - Eles estão no parquinho, brincando, este aqui está de castigo... Esses dois aqui estão de castigo.

111

M - Por quê, B.?

B - *Porque eles brigaram, um dá um soco no outro, e a tia pôs eles de castigo, porque eles estavam brigando".*

(turma B, 3ª toma, ilust. III, seg. 73)

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA TURMA B DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: ILUSTRAÇÕES

Nos comentários feitos pelos sujeitos acerca das atividades desenvolvidas na escola predominou a lição, embora na primeira toma houvesse dúvidas a respeito, fortalecidas pela presença dos desenhos e lápis de cor nas mesas dos alunos na ilustração.

A professora não assume um papel ameaçador, embora os vigie constantemente, na primeira toma. No segundo momento, ela já desperta - e sente - raiva nos alunos, assim como fica contente em vê-los quietos. Ao demonstrar seus sentimentos parece estar mais próxima aos alunos. Na terceira toma fica evidente uma perda de autoridade em relação ao controle do comportamento dos alunos, autoridade esta transferida para a diretora. Em relação às atividades continua firme com suas exigências. Dos mecanismos de controle utilizados pela professora, o castigo permaneceu nas três tomas. Na segunda toma acrescentaram a agressão física, e na terceira, coerentemente com a transferência de autoridade, surge a ameaça de levar o aluno à diretora.

A desvalorização do produto infantil apareceu desde a primeira toma, na forma de que a professora não gosta do trabalho que não pediu para ser feito. Na segunda toma esta impressão é tão forte que os alunos passam a gostar só daquilo que a professora manda fazer. Esta desvalorização permanece até a

terceira toma. Nesta última, aparece também não só o descaso da professora pelos trabalhos infantis, mas como também pelos próprios alunos, que sentem-se ignorados.

Por fim, a relação entre as crianças das ilustrações era de zombaria, delação e conversas no começo do ano. Na segunda toma predominou uma idéia de indiferença entre os colegas, para no fim do ano destacar-se mais a competição entre eles, assim como a delação, que mostrou certa hostilidade.

DIFERENÇAS ENTRE AS **TURMAS A E B** PERCEBIDAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: ILUSTRAÇÕES

A primeira diferença que se destacou entre as turmas foi a presença de elementos familiares na turma A, o que não ocorreu na B. Isto talvez se justifique pelo tempo em que cada turma fica na escola, propiciando uma adaptação mais rápida à turma que lá permanece em período integral.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola, ambas as turmas concordaram que lição é o que deve ser feito, apenas demonstraram que ficaram confusos diante a presença também de desenhos na ilustração.

A grande diferença ficou por conta da imagem de professora que as turmas demonstraram. Enquanto que para a turma A ela representava a autoridade máxima, impunha-se pelo medo e estava sempre presente, para a turma B não era tão marcante sua presença. Em algumas situações sequer citaram a professora. Ao final do ano, sua autoridade tinha sido inclusive transferida para a diretora. Conseqüentemente, os alunos demonstraram, para a turma A, sentirem medo da professora, e para a turma B, que se sentiam ignorados.

Os mecanismos de controle utilizados pela professora, para ambas as turmas, eram basicamente os mesmos: castigo e agressão física. Na terceira toma a turma A diferenciou-se pelo aparecimento da "nota", usada como meio de controle, e a turma B pela ameaça de levar os alunos à diretora. Interessante notar que apesar de serem quase os mesmos mecanismos utilizados pela professora, eles não causaram os mesmos efeitos para ambas as turmas, no que diz respeito à relação professor-aluno.

A desvalorização do trabalho infantil e, principalmente, da iniciativa da criança para uma atividade qualquer (o que implica supor uma certa incapacidade da criança) foi citada em ambas as turmas, em todas as tomadas de dados.

Por fim, as crianças das ilustrações demonstraram, para a turma A, relacionarem-se com certa indiferença, enquanto que para a turma B parecia haver um maior entrosamento, seguido de competições entre os alunos, delações e até certa hostilidade.

4.1.2. HISTÓRIA

TURMA A (meio período)

1ª Toma (abril)

Percebe-se, também nos dados obtidos através da narração da história, um apego aos elementos familiares. No caso, W., se estivesse voando sobre a escola, cairia em sua própria casa, como se o sujeito estivesse procurando um refúgio. A mesma coisa ocorreu quando perguntei em que momento gostariam de chegar de seu voo na escola. Todos responderam "na hora de ir embora".

A escola, para essa turma, seria o conjunto formado por professora, pessoas e crianças. E o que parece que gostam

mais - o que levariam quando voassem - é o lanche.

A professora tem uma importância grande quando se fala em escola. Quando perguntei o que aconteceria lá (escola) enquanto estivessem voando, os quatro que responderam mencionaram a professora.

Também aqui a relação professora-aluno é difícil, ela aparece sempre como opositora, pois se os visse voando os colocaria de castigo (três assim responderam), ou não conseguiria pegá-los, ou ainda ameaçaria jogar o pano de chão neles.

Os colegas aparecem com indiferença, nem perceberiam que W. saiu voando, por exemplo, quem veria são seus primos, que nem estudam na mesma escola. E os colegas que vissem os sujeitos voando, e gostando de voar, iriam achar ruim.

Só dois sujeitos, os mais extrovertidos, demonstram aqui um maior entrosamento:

"M - O que os colegas falaria^m quando te vissem voando?

L - *Eu acho que eles queriam voar.*

M - E o que eles iam falar?

L - *Aí, acho que eles iam falar... Ele... acho que,... ele chamou eu, aí eu desci prá ensinar ele... prá eu ensinar eles a voar.*

M - E você, R., que você acha que os amigos...

R - Eles falou assim: 'Não desce não, R.'

M - Por que eles iam falar isso?

R - 'Senão você fica de castigo'".

(turma A, 1ª toma, hist. seg. 20)

2ª Toma (setembro)*

Neste procedimento, nesta toma, busquei salientar

* Esta toma de dados e a seguinte foram feitas com W. em sua própria casa, sozinho, pois ele havia deixado a escola em junho.

como as crianças percebem as diferentes funções dos funcionários da escola. Neste ponto não houve muitas surpresas - enfermeira cuida das crianças, merendeira faz comida, servente limpa a escola, dentista trata dos dentes, jardineiro cuida das plantas. Já as funções da diretora citadas são, no mínimo, curiosas. Perguntei o que fariam se no dia do contrário fossem o diretor. Suas respostas foram: R.- "Eu batia nos outros"; L.- "Eu danava"; D.- "Eu ia comandar as crianças, quando eles fizessem bagunça, eu ia mandar bilhetes para as mães"; J.- não respondeu, e W.- "Mandar os alunos irem ao dentista".

As funções atribuídas ao professor não são menos curiosas: L.- "Ia bater"; D.- "Ia passar lição para as crianças", J.- "Eu ia danar", R.- "Bater" W.- "Ia mandar fazer desenho".

Perguntando sobre como os agentes escolares da história se comportariam no papel de aluno, todos disseram que fariam as atividades propostas: lição, desenho e brincar no parquinho.

"M - Eles fariam o desenho se você mandasse?

W - (sim)

M - Eles iam fazer tudo? O que eles iam falar pra você?

W - Ia falar: 'Pra que fazer desenho?' Aí eu falei assim: 'Praque tem que fazer'.

M - E eles iam fazer?

W - Iam.

(turma A, 2ª toma, história, seg. 41)

E aqui aparece ainda a idéia do fazer por fazer as atividades, sem entenderem a função dela em si, mas sabendo que deve-se fazer porque o professor assim o quis.

Já na "vida real" o dia do contrário seria, segundo os sujeitos - exceção de J. - impossível, pois "Dona M. (dire

tora) não gosta de brincadeiras" (W.).

E falando sobre a própria EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), os sujeitos mostraram-se contraditórios em suas respostas, deixando-nos entrever mais uma vez, parte do processo de construção da representação que fazem da escola.

"M - Vocês não acham bonita esta escola?

R - Não (baixinho).

M - Não acha, R.?

- (risadas)

? - Eu acho.

M - Você acha ou não acha, R.?

R - Acho.

M - Acha mesmo?

R - Acho... eu acho bastante, mas... eu acho um pouquinho feinha...

(depois de falarmos sobre o que havia de feio na escola:)

D - Eu acho feia a árvore.

M - A árvore? Nossa, você acha a árvore feia? É uma árvore grande...

J - Não, eu acho feio o parquinho.

L - O parquinho é tão bo... O parquinho é tão legal!

M - Então vocês não sabem o que acham de feio?

R - Nada eu acho de feio.

M - Sei! Você falou que era feio, R., agora mudou de idéia?

R - Eu mudo todo dia."

(turma A, 2ª toma, história, seg: 77)

Por fim, definiram-se, concluindo que esta não é uma "escola de verdade", não é aquela por qual, afinal, ansiavam

tanto.

"M - O que você gostaria que fosse diferente aqui,
L.?

L - Destruir essa escola... Fazer outra.

M - Como vocês fariam, se tivessem de fazer outra?

R - Ah, destruir assim, pegar a marreta e... uma marreta do
tamanho do céu e (imita som de parede caindo)...

M - E daí, levantava outra no lugar?

R - Daí eu mandava fazer.

M - Como que seria?

R - Eu mandava fazer não pré, escola de verdade.

M - E essa não é de verdade?

R - É, mas... é prēzinho..."

(turma A, 2ª toma, história, seg. 76)

3ª Toma (novembro)

Durante a narração da história, transpareceu que os sujeitos dão uma certa importância à escola. Primeiro R. começou a fingir chorar, quando eu disse que naquela cidade não havia escola. A mesma reação quando, no final, digo que o menino teve de sair da escola. L., então, repete-me, meio assombrado: - "Ele vai sair da escola".

À pergunta de como o menino sentiu-se ao sair da escola, R., D., e W. disseram que estava triste, já L. e J. disseram que ele estava contente. Posteriormente, R. alterou sua resposta, afirmando, contraditoriamente, que o menino não gostava da escola, e que gostava de ficar na rua.

Perguntei aos sujeitos como eles imaginaram a escola da história, e eles responderam: L.- "bem, igual a nossa", D. e J. "bonita", W.- "boa" e R.- "de ferro". Sobre o que as crianças da histó

ria acharem de ir à escola, a resposta foi unânime: "Bom" e W. ainda complementou: *"eles queriam ir outra vez, gostaram de ter uma escola na cidade."* Logo depois, L. reformulou sua resposta: "Bom... Mau, porque a professora batia neles". A professora, parecendo representar a escola, tornou-a, no caso, desagradável.

A discutirmos o que comprariam de material para a escola, citaram brinquedo legal, boneca, ursinho, quebra-cabeça, etc. Perguntei se não iriam precisar de folhas e lápis. Todos, com exceção de R. responderam que sim. Este último respondeu não, seguido da risada de todos. Depois corrigiu-se, dizendo que iria precisar sim de folhas e lápis. A divertida surpresa dos colegas deveu-se provavelmente à certeza que têm que a escola é um local onde se faz, principalmente, lição, e para tal papel e lápis tornam-se indispensáveis.

Perguntei quem vai sentir mais falta do menino quando ele sair da escola. R. e L. responderam: diretora, e D., assim como J. e W. responderam que a professora é quem sentiria mais falta dele. Já o menino sentiria falta da professora (J. e W.), e de todo mundo: diretora, coleguinhas, dentista e namorado (L., R. e D.). Inicialmente W. havia respondido que quem sentiria mais falta dele, assim como de quem ele sentiria mais saudades seriam justamente seu pai e sua mãe. Vale destacar aqui que W. já está há cinco meses fora da escola.

Perguntei o que a professora, "na vida real" diria a eles se tivessem que deixar a escola. D., L. e J. disseram que ela falaria que ia sentir saudades. R. mostrou uma certa indiferença: "Ah, ela falava prá sair". W. disse que a professora falaria que não é para sair. Perguntei especificamente o que a professora dele falou quando ele saiu da escola. Ele respondeu-me: "nada!".

Aqui surge uma contradição curiosa. Se os sujei-

tos levantam aspectos da escola na forma de como eles a percebem, aqui W. parece ter demonstrado essa percepção na forma de desejo, do que gostaria que ocorresse. Isto pode ser explicado talvez pelo fato dele já estar longe da escola há algum tempo, e esta ter ficado presente em sua mente apenas na forma do imaginário ou da escola de seus anseios.

As funções das professoras da história resumem-se em: mandar nos alunos, passar lição, dar brinquedo, ir na área de lazer, ir dar aula.

Novamente aqui aparece a confusão entre o tipo de atividade que os alunos devem fazer.

" M - Que atividades a professora ia mandar os alunos fazerem?

D - Lição.

M - E você, R.?

R - Lição.

M - Que mais, J.?

J - Lição.

M - L.?

L - Desenho.

R - Que desenho o quê, ôu!

M - Ué, desenho não, R.? Vocês não fazem desenho?

D - Faz.

M - E nesta escola da historinha, não fazem?

R - Faz.

M - Faz? Então, a tia manda fazer desenho."

(turma A, 3ª toma, história, seg. 78)

Quanto aos colegas, todos disseram que eles iam sentir saudades do menino que sairia da escola. W. complementou dizendo que eles o aconselhariam a continuar a fazer lição em

casa.

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA A** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO
PROCEDIMENTO: HISTÓRIA

Neste procedimento a turma A, no início do ano, também demonstrou certo apego a elementos familiares: e a escola era representada basicamente por professora, pessoas e crianças. Surge espontaneamente a idéia de outras funções da escola, tal como a alimentação. Na segunda toma pareceu haver a constatação de que esta - própria Escola pesquisada - não é uma escola de verdade, mas um "prêzinho", e que não tem mais nada a ver com sua casa. No final do ano deixam entrever um reconhecimento da importância da escola, embora muitas vezes ela não seja agradável.

Quanto às atividades, surge a lição, desenho, brincar na área de lazer, assim como a idéia de que não se sabe para que estas coisas existem ou devam ser feitas. No final do ano permanece esta questão das crianças não perceberem o sentido de se fazerem as atividades.

A professora novamente desempenha um papel importante nesta turma, passando de opositora na primeira toma, para uma relação enérgica nas outras duas, nas quais ela manda, fica brava e bate nos alunos. Os mecanismos de que se utiliza para controlá-los são: agressão física (nas três tomas) e castigo (primeira toma).

Na relação entre os colegas percebe-se indiferença na primeira toma, com exceção de dois sujeitos mais extrovertidos, que deixaram-nos entrever um maior entrosamento. Já no final do ano parece que ligaram-se mais afetivamente.

TURMA B (período integral)

1ª Toma (abril)

Para esta turma a escola é formada pela piscina, área de lazer (com brinquedos ao ar livre), alunos, plantas, muro. E ainda a alimentação, considerada importante. Quando perguntei o que gostariam de levar com eles caso voassem, responderam-me: cadeiras, mesas, caderno de lição, folhas de desenho.

Na pergunta sobre o que aconteceria na escola enquanto estivessem voando, as respostas variaram entre: bagunça, nadando na piscina, indo embora.

Como se pode perceber, a professora não foi citada espontaneamente até este momento. Perguntei então qual seria a reação da professora quando os visse voando. Responderam-me: chorou, ficou nervosa, bateu, "*depois ela queria voar*". Estas respostas parecem demonstrar uma certa impotência do professor.

Sobre os colegas, disseram que estes ficariam tristes (ao vê-los voando) porque queriam também voar; eles iam chorar. Somente A. respondeu, simplesmente, que eles iam voar também.

2ª Toma (setembro)

As diferentes funções dos funcionários da escola apontadas pelos sujeitos não apresentam nenhuma novidade. A enfermeira faria curativos e chamaria as crianças para pesar; a merendeira faria comida; a servente faria a limpeza; o dentista cuidaria dos dentes dos alunos; e o jardineiro plantaria e molharia as plantas. De qualquer modo, estas pessoas, com suas funções parecem a eles bem integrados na escola. Alimentação, cuidados médicos e odontológicos, fazem parte da assistência que a escola dá,

assim como a servente e o jardineiro são parte integrante da mesma.

B. disse que se fosse a diretora *"ia todo dia na classe ver se está tudo bem, ia mandar em tudo"*. Ela representa, então, a autoridade máxima na escola. Em contraposição, a função da professora, para os sujeitos, resume-se em dar as atividades: - desenho, lição (*"lição do patinho", "tarefinha"*), brinquedo e levar no parquinho.

Neste dia, os sujeitos fariam algumas mudanças na escola: lavariam e limpariam tudo, tirariam as árvores, pintariam tudo e colocariam coisas novas.

Quando perguntei se achavam que os agentes escolares aceitariam fazer o dia do contrário, os meninos responderam que sim. As meninas responderam que não, pois não têm tempo nem dinheiro para comprar os brinquedos e folhas. B. disse: *"Eles são grandes e não podem sentar nas cadeirinhas. A diretora é muito grande e não pode sentar, porque é muito alta"*.

3ª Toma (novembro)

Percebi neste procedimento, como nos outros desta terceira toma, uma certa dispersão dos sujeitos, embora soubessem do que estávamos falando e interferissem coerentemente.

Quando indaguei sobre o sentimento do menino ao sair da escola todos responderam em função do relógio que ele ganhou na festa de despedida: *"Ficou contente porque a tia deu o relógio"* (F., C. e A.), *"Triste, porque a tia deu o relógio"* (B.) Isto reflete a importância que os sujeitos dão a prêmios ou presentes dados na escola.

Os sujeitos imaginaram uma escola *"bonita"*, com

"pisso, azulejo, e flor por dentro" (B.). As crianças da história acharam "bom" vir à escola, "ficaram contentes".

Enumeraram os seguintes materiais necessários para o funcionamento da escola: tijolinho; massinha; lápis de cor, cera e preto; pastas; escovas de dentes; pastas de dente; etc.

Sobre quem sentiria mais falta do menino que saiu da escola, responderam: professora (F., e A.), os alunos ou colegas (U. e C.) e a merendeira, "*porque ela gostava muito dele*" (B.). Se os próprios sujeitos tivessem que sair da escola, sentiriam mais falta: da professora (A. e C.), da diretora (B.), do "doutor" - dentista (U.) e "dos meus colegas" (F.). Observa-se aqui pequenas contradições que nos deixam entrever, ou certa confusão sobre a relação da criança e agentes escolares, ou ainda que estas respostas foram dadas aleatoriamente, dificultando uma análise mais precisa desta relação.

Falando sobre o que a professora diria se eles próprios saíssem da escola, todos, com exceção de B., disseram "*que ia sentir saudade*". Esta última disse "*que os colegas iam sentir saudades*". Para estes sujeitos "*qualquer um pode ser professor*", "*depois do primeiro dia (de aula) ele pensava o que ia dar*". B. acrescentou que a professora da história era bonita. Esses dados parecem continuar mostrando uma professora sem presença marcante.

Citaram, como atividades da escola da história: desenho, lição, brincar na área de lazer, nadar, correr, brincar no pátio, jogar bola, brinquedo, etc. Destas atividades citadas, as que menos gostam são as duas primeiras.

Segundo os sujeitos, se eles próprios saíssem da escola seus colegas falaria que sentiriam saudades. B. respondeu que os colegas iam querer saber por que ela saiu da escola, e iam achar ruim.

Aqui já demonstram então uma ligação afetiva um pouco maior em relação aos colegas.

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA B** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: HISTÓRIA

Num primeiro momento a escola foi representada, para esta turma B, como um lugar onde tinha piscina, área de lazer, plantas, muro e alunos. Surgiu também a questão da alimentação da escola. Na segunda toma destacou-se a naturalidade dos sujeitos em relação a outras funções da escola, tais como atendimento médico e dentário, além da merenda. Por fim, a idéia de que é bom vir à escola, sem muitas justificativas.

As atividades aqui apresentadas incluíram, na primeira toma, lição e desenho. Na segunda e terceira tomadas de dados surgiram atividades mais livres, como brincar com joquinhos, brincar na área de lazer, nadar, correr, brincar no pátio, jogar bola.

A professora, na primeira toma, sequer foi citada pelos sujeitos espontaneamente, e o que demonstraram, ao falarmos dela, foi uma certa impotência sua em relação aos alunos. No segundo momento, enumeraram funções da professora relacionadas com as atividades, sem mencionar, explicitamente, sua autoridade. E ao final, na terceira toma, confirmaram esta visão quase neutra da professora acrescentando que qualquer uma pode sê-lo.

Na relação entre as crianças surge inicialmente a indiferença. Na terceira toma demonstram uma relação afetiva maior entre eles.

DIFERENÇA ENTRE AS **TURMAS A** E **B** PERCEBIDAS ATRAVÉS DO PROCEDIMEN-

TO: HISTÓRIA.

Destacou-se, também neste procedimento, a presença de elementos familiares só para a turma A.

Em ambas as turmas a merenda apareceu espontaneamente, como um aspecto indissociável da escola.

Na turma A apareceu um conflito que não existiu para a B, o fato da escola pesquisada não ser, para eles, "de verdade", mas um "prêzinho". Tanto a turma B não se preocupa com isso, que resume a escola em área de lazer, piscina, plantas, muro e alunos. Já a turma A refere-se à escola como um local onde reúnem-se professora, pessoas e crianças. Estas colocações talvez se devam às expectativas diferentes que as turmas A e B carregam sobre a escola: um local onde se vai para estudar ou um local para se passar o dia, respectivamente.

Coerentes com estes pontos de vista estão as idéias que apresentaram sobre as atividades. Para a turma A, lição, brincadeiras ou desenho, fazendo-os por fazer, sem muito sentido. Para a turma B, além da lição, desenho e brincadeiras, acrescentaram nadar, correr, brincar no pátio, jogar bola, etc.

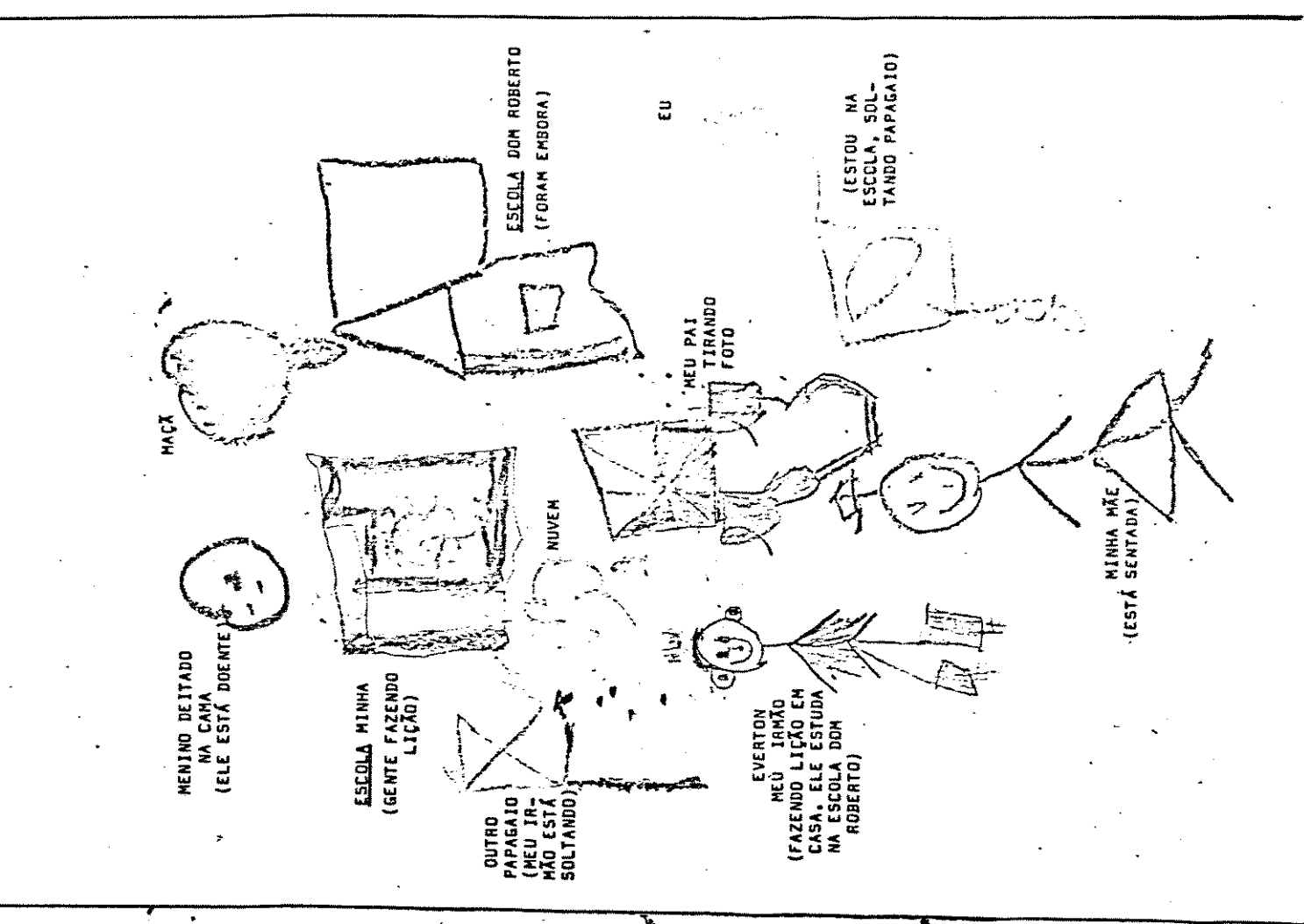
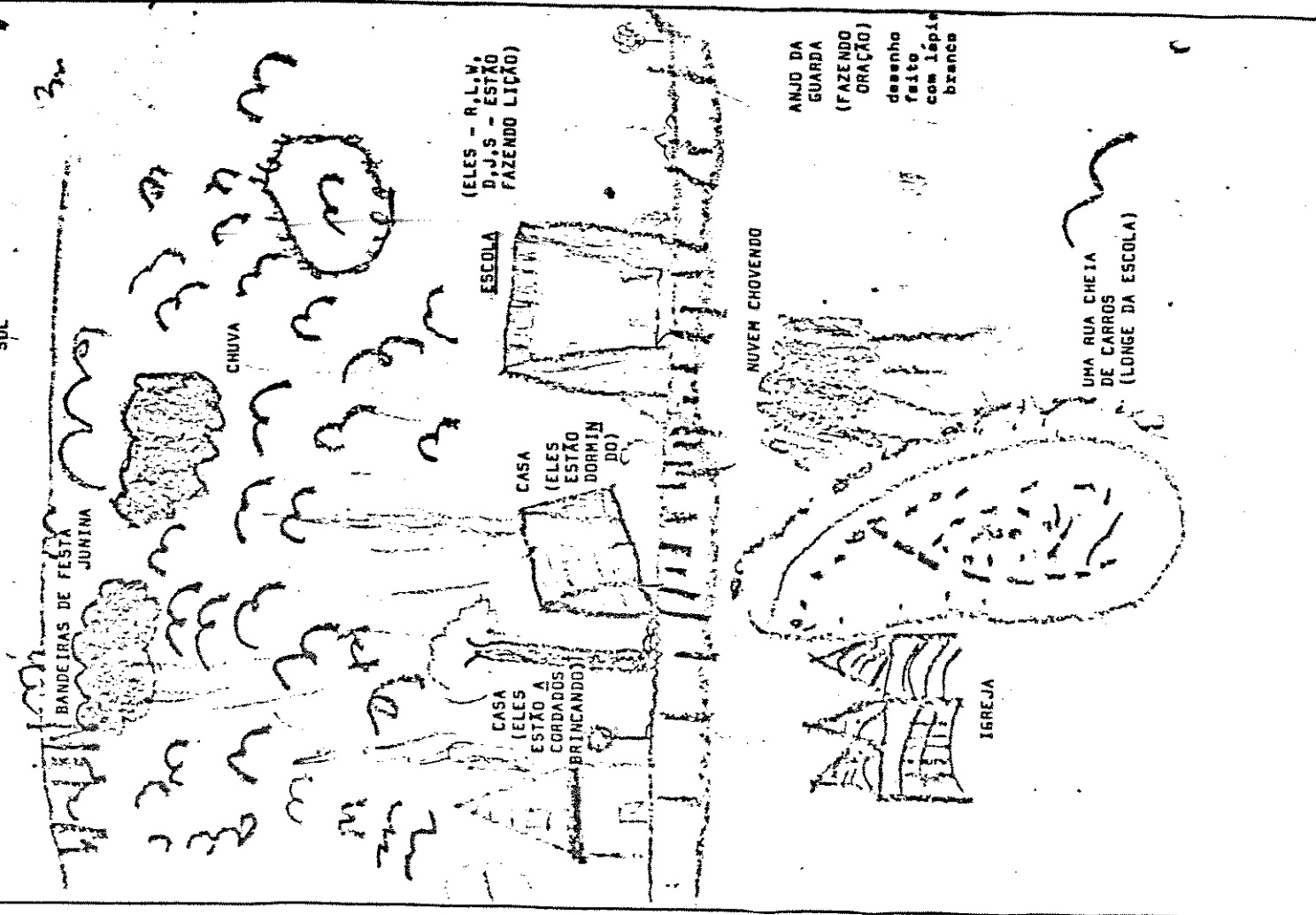
A professora continua presente e muito importante para turma A, assumindo suas funções de dar atividades, mas também de "mandar" nos alunos, bater, "danar", etc. A turma B sequer citou, espontaneamente, a professora. Quando foi questionada sobre ela, deixou transparecer uma professora impotente diante de seus alunos, e que seu papel é de apenas dar as atividades citadas, e que qualquer um pode fazer isso.

Em ambas as turmas, somente na terceira toma os sujeitos supuseram uma maior relação afetiva entre as crianças da história. No início do ano, era só indiferença.

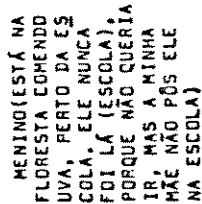
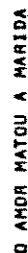
4.1.3. DESENHO

TURMA A (meio período)

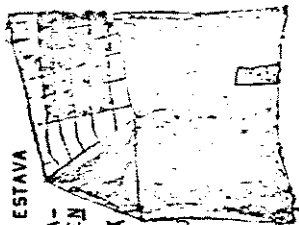
Nas folhas seguintes apresento os desenhos, escolhidos a título de exemplificação, feitos nas três tomadas de dados por R. e W. Logo em seguida estão os resultados, e discussão destes, obtidos nesse procedimento.



W.2 (TURMA A)



ESCOLA QUE EU ESTAVA
LUIZ, RODRIGO, DA-
NIEL ESTÃO FAZEN
O DESENHO. A
PROFESSORA ESTÁ
MANDANDO OS A-
LUNOS FAZEREM
LIÇÃO. EU ESTOU
FAZENDO DESE-
NHO)



MENINA (ESTÁ NAMORANDO O MENINO, PORQUE ELE GOSTA DELA. ELA VAI NA ESCOLA, GOSTA DE IR. ELA CONHECEU O MENINO NO RIBEIRÃO SHOPPING)

AVIÃO
(PASSOU EM CIMA
DA ESCOLA, AS
CRIANÇAS PENSAM
QUE ERA UM
BALÃO. PARECIA
UM BALÃO DE EN-
CHER NA ESCOLA)

SOL

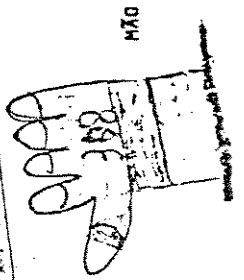


NUVEM

TUBARÕES
(ESTÃO VOANDO)



NAVIO



MÃO

CORAÇÃO
(PORQUE L. ESTÁ AMADO
POR UMA
MULHER)



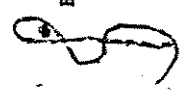
DOCE



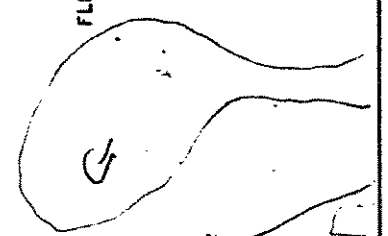
CARA



PÉ



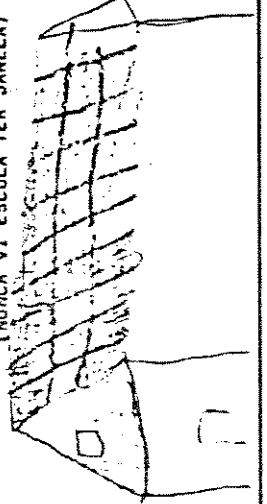
BATE O SINO,
BATE O SINO...
cantando



FLECHA

(NÃO ESTÁ ACONTECENDO NADA)
(ESTÃO DORMINDO)
(NUNCA VI ESCOLA TER JANELA)

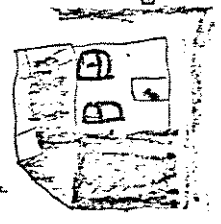
ESCOLA



CARRO

(MEU PAI ESTÁ
DENTRO, INDO PARA
O TRABALHO. SAIU
DA MINHA CASA,
PASSOU PERTO
DA ESCOLA)

BALÃO
(L. SOLTOU ESTE
BALÃO. ELE ES-
TAVA NA ESCOLA)



IGRAMA

ESCOLA

LA PROFESSORA MANDOU
TODOS OS ALUNOS FA-
ZEREM LIÇÃO, ELES
ESTÃO FAZENDO)

1ª Toma (abril)

Observando os desenhos feitos pelos sujeitos, dois aspectos chamam imediatamente a atenção. Primeiro é que todos, exceto R. (o mais extrovertido), desenharam elementos de suas famílias ou sua própria casa, enquanto que o solicitado era que desenhassem a escola. Isso demonstra que ainda não completaram o processo de transição casa-escola. O segundo aspecto fiz respeito às atividades que ocorrem fora da escola. Muito movimento, muitos elementos que fazem parte do seu dia a dia: igrejas, árvores, ruas com carros, pipas, família. E a escola parece não participar deste movimento todo. Dos quatro que desenharam a escola (L. recusou-se a fazê-la) três disseram que a atividade lá desenvolvida naquele momento era lição, e Daniela disse que faziam desenho.

Somente J. e W. desenharam-se, e ambos fora da escola. R. citou-se como um dos alunos que estavam na escola.

Ninguém desenhou a professora, sendo que J. e D. citaram que ela estava na escola.

Também ninguém desenhou colegas, mas J. e R. citaram e especificaram quais colegas estavam ali, na escola.

2ª Toma (setembro)*

Nesta segunda tomada de dados, nenhum sujeito desenhou, ou sequer citou, algum elemento relacionado à sua família. Exceção feita a W. - ele cita sua mãe. Nesta época ele já estava há três meses fora da escola. Todos desenharam a escola.

* Esta toma de dados e a seguinte foram feitas com W. em sua própria casa, sozinho, pois ele havia deixado a escola em junho.

Curioso notar que R. e J. fizeram-na de tamanho maior que da primeira toma. D. fez menor e W. fez praticamente do mesmo tamanho. L., que na primeira toma recusara-se a desenhar a escola, desta vez o fez.

As inúmeras atividades ocorridas fora da escola continuaram a aparecer. Homem passeando na chuva, casa na qual assiste-se televisão, tiros, cemitério, formiga atômica, casa de pobre, morte, passeios, saci, avião, menino comendo uva, namorada que conheceu o namorado no Shopping, etc.

Dentro da escola, "as crianças gritam porque a professora saiu", ou não acontece "nada", ou fazem "lição", ou "desenho", ou ainda fazem "lição e desenho".

Ninguém desenhou a si próprio, com exceção de W. Este fez um menino muito parecido com ele próprio, só que ao referir-se a ele usava a terceira pessoa. Mas ao falar da mãe do menino, disse: "*minha mãe*".

Ninguém desenhou também a professora. J. e R. sequer a citaram. Já L., D. e W. a citaram, dizendo que ela saíra de lá, que estava na escola e que mandou fazer a lição, respectivamente.

Quanto aos colegas também não houve desenhos ou citações, salvo W., que citou três colegas, sendo que um deles é o L., outro sujeito da pesquisa.

3ª Toma (novembro)

Como já era de se esperar, somente W., fora da escola há cinco meses, desenhou algum elemento ligado à família: seu próprio pai.

Todos desenharam a escola, e R. fez um comentário curioso enquanto desenhava: "*Nunca vi escola ter janela*". R., J. e W.

fizeram-na de tamanho menor que da segunda toma, já L. e D. fizeram-na de tamanho maior.

Fora da escola desenrolam-se muitos acontecimentos: ladrão rouba um banco, vindo esconder-se na escola, a polícia está atrás dele, e isto em pleno natal; há tubarões voando; corações apaixonados; menininha indo para a escola; passarinhos voando; muitas flores; balão solto por aluno da escola (W.), seu pai indo de carro para o trabalho, etc.

Já as atividades desenvolvidas dentro da escola são aquelas de sempre: crianças fazendo lição (J. D. e W.), ou não está acontecendo nada, estão dormindo (R.), ou há uma reunião de professores e os alunos estão gritando (L.).

Ninguém fez qualquer referência a si mesmo, seja através dos desenhos ou dos comentários que os seguiram.

Também ninguém desenhou a professora, apenas citaram que estava passando lição para as crianças (J. e W.), ou que estava em reunião com outras professoras (L.).

Quanto aos colegas, a única referência feita foi de W., que disse que aquele balão que desenhara fora solto na escola por L.

A novidade aqui ficou por conta dos nomes que L., R. e D. escreveram nas folhas do desenho, em letra cursiva, sendo que os dois primeiros escreveram-no logo abaixo da minha anotação, e D. escreveu-o antes que eu o fizesse.

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA A** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO
PROCEDIMENTO: DESENHO

Neste procedimento a questão da presença de elementos familiares na primeira toma é ainda mais evidente e explícita. Nas outras tomadas de dados só W. fez esta ligação, o que parece confirmar a hipótese levantada - dos alunos estarem em pleno processo de transição casa-escola - pois que ele não precisou completar este processo de transição por ter deixado a escola em junho.

Quanto às atividades demonstradas através dos desenhos houve uma certa regularidade entre as tomas, nas quais predominava a lição. O que contrastou-se, em todas elas, foram as atividades ocorridas fora e dentro da escola. As primeiras pareciam ter mais vida, eram mais dinâmicas, enfim, os sujeitos tiveram muito mais a dizer delas do que as da própria escola. Aceitando-se - que o sujeito desenha de fato o que conhece, os aspectos essenciais para ele, podemos concluir que as experiências que tem tido fora da escola mostram-se mais significativas.

Neste procedimento não apareceram modificações em relação à percepção que os sujeitos têm da professora nas três tomas, nenhuma vez ela foi desenhada, embora tivesse sido citada por alguns deles.

Também ninguém desenhou colega algum, embora na primeira toma dois sujeitos os tenham citado.

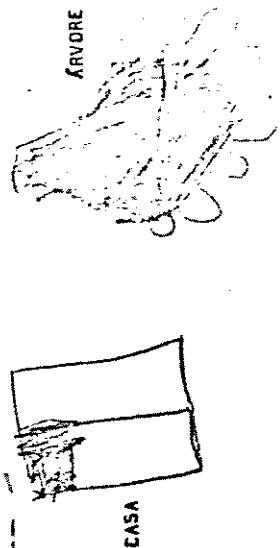
Constata-se um dado interessante em relação a auto-imagem do sujeito: na primeira toma dois deles desenharam-se, e um citou-se como estando presente ao desenho feito. Na segunda toma só W. desenhou-se, e na terceira ninguém desenhou-se ou fez qualquer referência a si mesmo. Parece ter havido uma desvalorização do indivíduo no decorrer do ano, ou ocorrido algum processo

que os fizessem excluírem-se dos desenhos.

Por fim, o registro espontâneo dos próprios nomes na última toma, em seus desenhos, foram demonstrações do êxito que obtiveram neste seu primeiro ano escolar.

TURMA B (período integral)

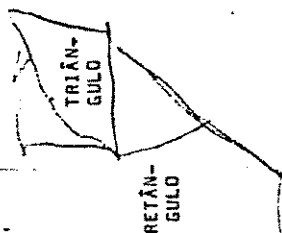
Apresento nas folhas seguintes, para exemplificação, os desenhos feitos por B. e A. nas três tomadas de dados. Em seguida estão os resultados obtidos através deste procedimento.



ÁRVORE

CASA

AVIÃO



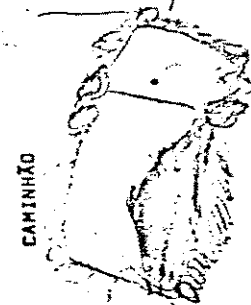
RETÂNGULO

TRIÂNGULO

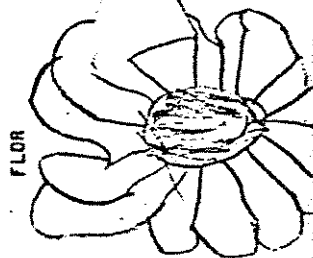
BARCO

QUADRADOS

QUADRADO



CAMINHÃO



FLOR

RETÂNGULOS



NUVENS

SOL

(A MENINA ESTÁ DENTRO DO QUARTO. A MÃE NÃO QUER DEIXAR SAIR PARA BRINCAR. ELA É PEQUENA, ESTÁ DOENTE, COM CATAPORA. É MENTINA DA MÃE DELA, ELA NÃO ESTÁ DOENTE, ELA NÃO QUER DEIXAR SAIR PARA BRINCAR. AS PESSOAS QUE MORAVAM LÁ PINTARAM A CASA DE VERMELHO PARA PARECER CATAPORA.)



CASA

FLOR

ESCORREGADOR

BALANÇO DO PARQUINHO

PALHAÇO (ELE ESTÁ AQUI, SE PINTANDO. DEPOIS VAI PARA O CIRCO)



FLOR

GIRA

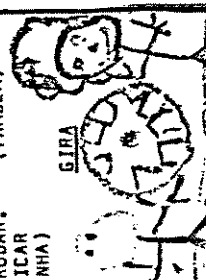
GIRA

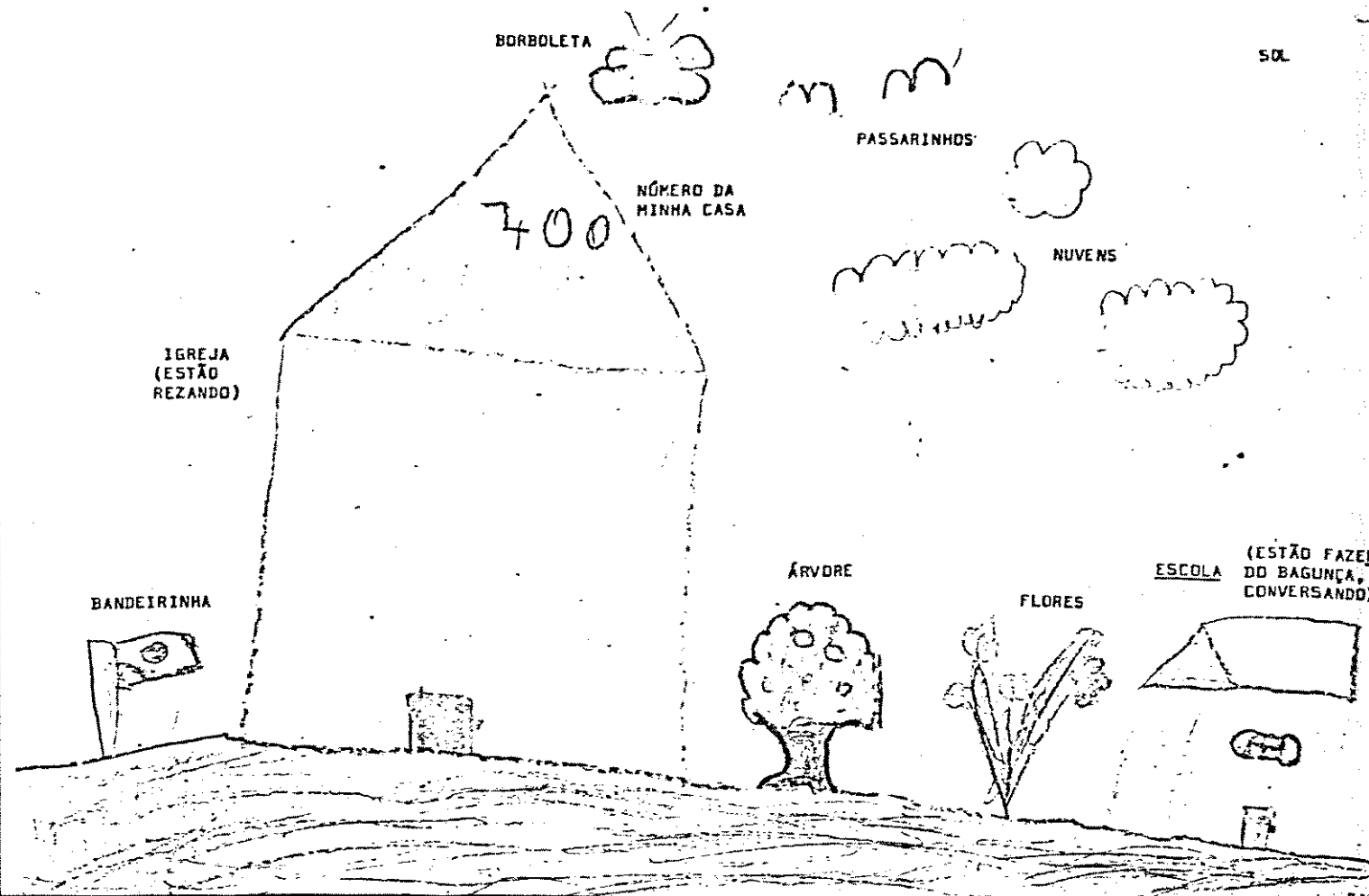
ÁRVORE

NEGUINHA (ELA VAI NA GIRA RODAR. VAI FICAR TONTINHA)

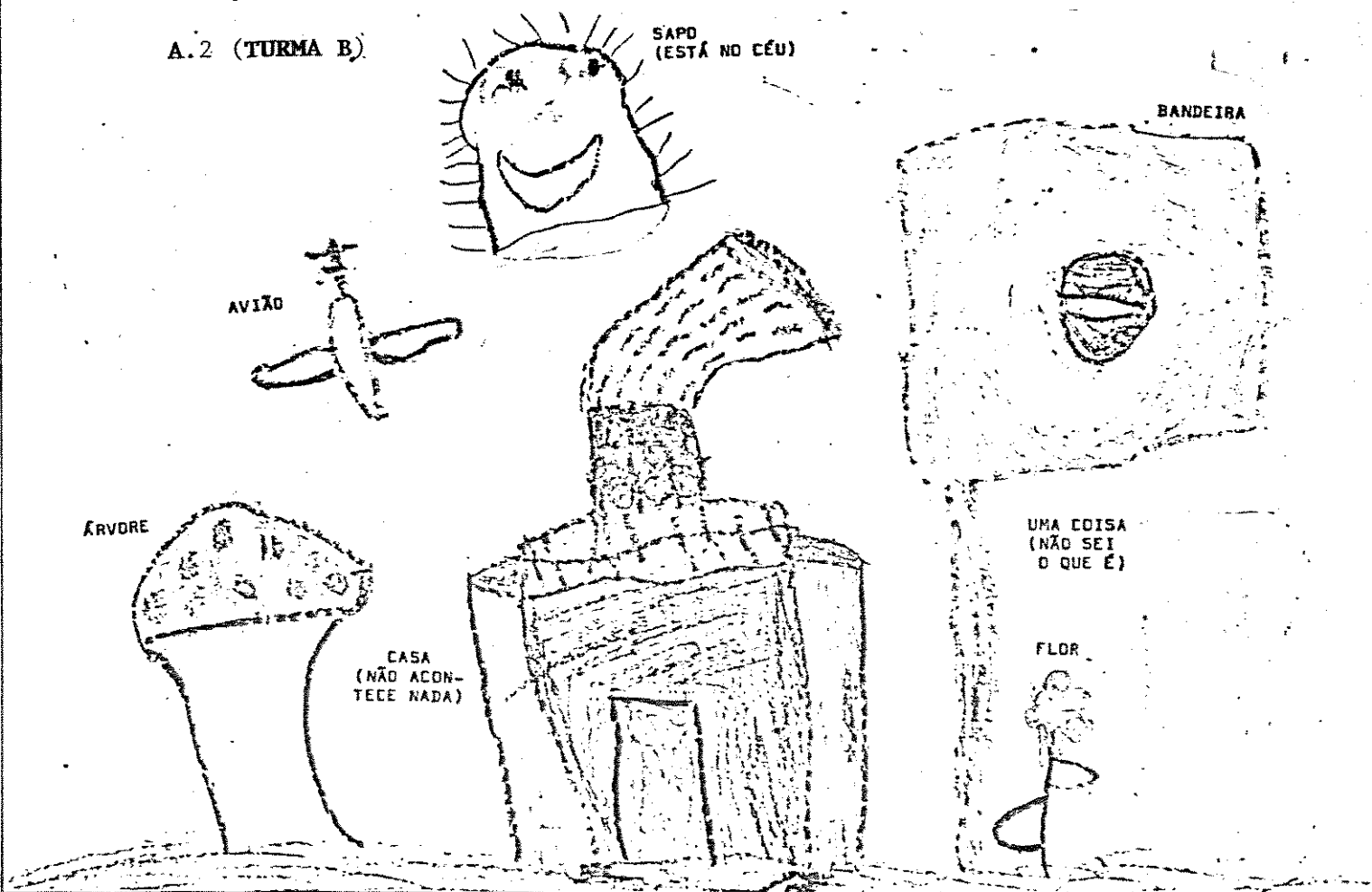
MENININHA MORENINHA (TAMBÉM)

GIRA

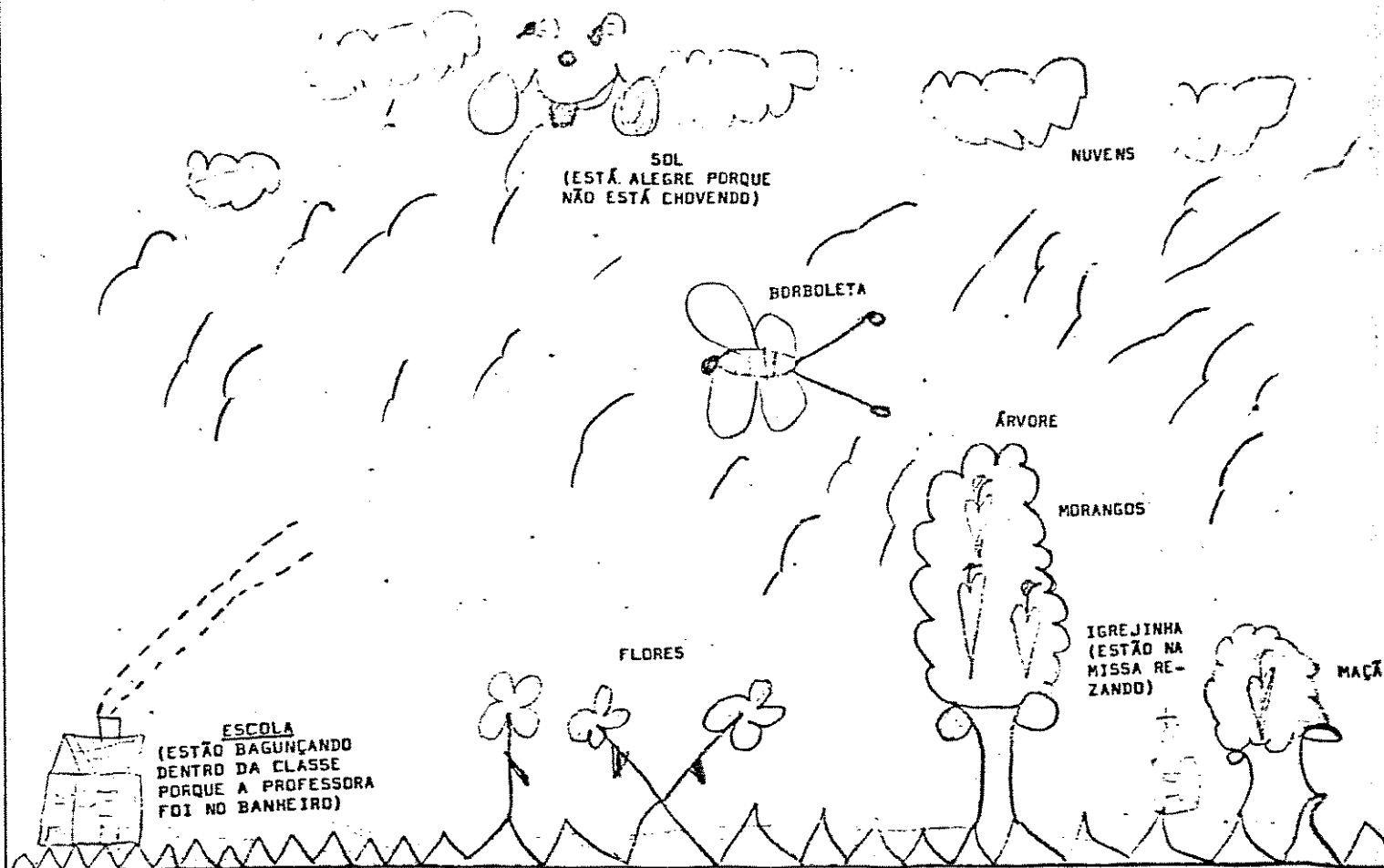




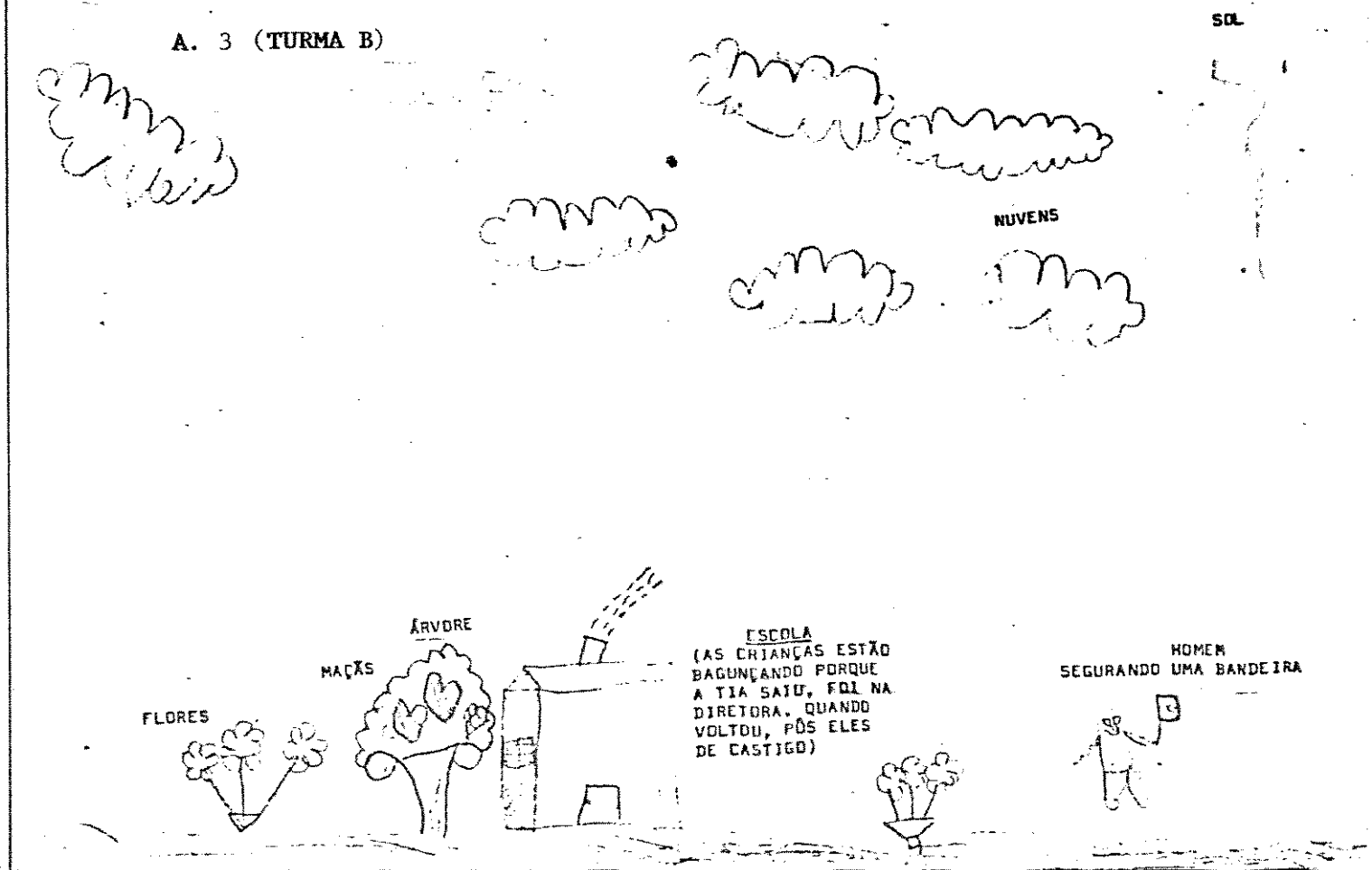
A.2 (TURMA B)



B. 3 (TURMA B)



A. 3 (TURMA B)



1ª Toma (abril)

Apesar da minha solicitação feita, no sentido de desenharem a escola, U., A. e F. não a fizeram, e nem desenharam nada relativo à ela. Já B. e C., as mais extrovertidas, fizeram brinquedos da área de lazer: balanço, escorregador, gira-gira.

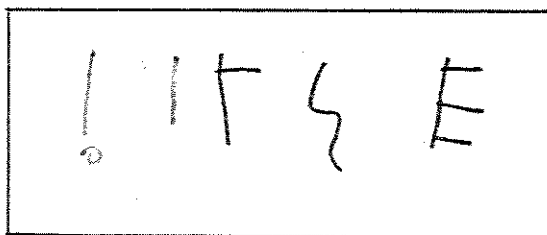
Todos desenharam ainda casas, mas não as suas, e não fizeram nenhuma referência explícita à sua própria família.

C. e B. que sentaram-se lado a lado e conversaram bastante durante esta atividade, desenharam, além dos brinquedos, basicamente as mesmas coisas: palhaço, flores, árvores, casas, me ninas. Enquanto que para C. as meninas estavam "fazendo comidinha" e sem poder sair da casa, B. enfatizou que a mãe não deixava a menina sair para brincar. Provavelmente ela aqui tenha se referido a brincar nos brinquedos do parquinho. A escola - ou os brinquedos - não estavam isolados, a dinâmica do desenho pareceu mostrar uma integração entre os elementos representados.

Os outros três sujeitos apresentaram cenas com ele mentos diversos sem muita ligação entre eles. E quase sem atividade nenhuma. F., por exemplo, fez um sol "alegre", uma árvore, uma flor e uma casa onde "não tem ninguém e nem acontece nada".

Nenhum dos sujeitos desenhou ou citou a si próprio, a professora ou os colegas.

Dentre os sujeitos C. foi a única que colocou, no alto de sua folha, o que deveria ser seu nome:



(turma B, 1ª toma, desenho)

2ª Toma (setembro)

Ninguém desenhou nada relacionado com a área de la zer. B. desenhou uma escola vista por fora, C. e U. desenharam o que primeiro nomearam de escola; quando indaguei-as pela segunda vez, disseram que era uma casa. Inclusive quando perguntei da escola para U. ela respondeu que não a faria. A. fez algo parecido com uma casa, mas disse ser "uma coisa". Disse ainda que não iria desenhar a escola. F. também não a quis desenhar.

Nos desenhos havia muitos detalhes: igreja, bandeiras, paisagens, avião, casas - sendo que B. e C. puseram nelas o número de suas próprias casas, apesar de não dizerem, explicitamente, que eram suas casas. Detalhes estes alheios à escola. E parecem ser também figuras estáticas, com pouca atividade, sem representar acontecimentos.

Dentro da escola, por sua vez, as crianças estão fazendo bagunça, conversando (B.); tem criança e a professora es tá dando aula (C.) ou não tem ninguém dentro, saíram, foram ao banheiro (U.).

Ninguém desenhou ou citou a si próprio, aos colegas, ou a professora, com exceção de C., que disse que a professora estava dando aula.

3ª Toma (novembro)

Nos desenhos não apareceu nenhum elemento especificamente familiar.

A. e B. fizeram uma escola, sendo que esta última colocou uma chaminé em seu desenho, acrescentando "Não tem chaminé aqui nesta escola (EMEI)". F. não desenhou escola, e C. e U. fizeram um desenho dizendo-me o que era, só que mudavam de res-

posta a cada pergunta. Nas quatro vezes que perguntei, responderam-me: C. - casa, escola, casa, escola; U. - escola, casa, escola, escola. Pareceu-me que persistiam na recusa em desenhar a escola. Desenharam o que seria uma casa para elas, e me diziam, simplesmente, que era uma escola, tendo por vezes se atrapalhado na resposta.

Ainda assim, é curioso notar que, comparando as três tomadas de dados, B. foi diminuindo o tamanho da escola. A. só a fez nesta toma. U. também diminuiu o tamanho da escola-casa, e C., ao contrário, aumentou-o.

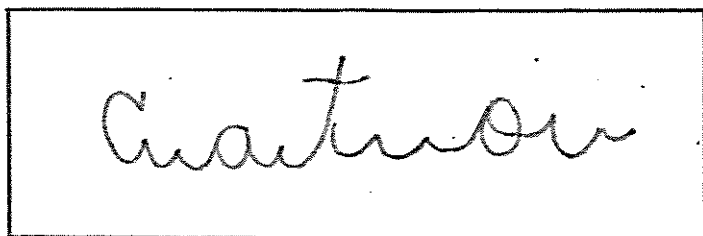
Fizeram, como pano de fundo da escola, paisagens, borboletas, bandeira do Brasil (C., A. e F.), nuvens, etc. F. apenas desenhou a bandeira, uma casa que tem criança dentro fazendo bagunça, um prédio onde não acontece nada e nuvens. Há muitos elementos, mas pouca ação: B.- "o sol está com esta cara porque está alegre, o dia não está chovendo", "eles estão na missa rezando"; U.- "borboleta está fazendo cocozinho"; A.- "homem segurando a bandeira"; F.- "estão fazendo bagunça lá dentro (da casa)".

Dentro da escola ocorre o seguinte: B.- "estão bagunçando porque professora foi no banheiro"; C.- "crianças fazem desenho, professora passa lição para eles"; U.- "os alunos estão brincando"; A.- "crianças bagunçando porque a tia saiu, foi na tia M. (diretora). Quando voltou pôs eles de castigo".

Aqui evidencia-se a situação predominante na sala de aula: bagunça, brincadeiras, crianças fazendo desenho enquanto professora passa lição. Isto vem confirmar, de uma certa forma, a falta de autoridade da professora-questão já mostrada em outros procedimentos - apesar do mecanismo de controle por ela utilizado: o castigo. Ninguém desenhou a professora, apenas citaram-na.

Ninguém desenhou ou citou também a si mesmo ou a colegas.

B. e C. escreveram seus nomes nas folhas. A. registrou seu nome da maneira apresentada abaixo.



(turma B, 3ª toma, desenho)

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA B** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: DESENHO

Na primeira tomada de dados somente dois sujeitos desenharam elementos ligados à escola: os brinquedos da área de lazer. Curiosa foi a presença de palhaços nos desenhos, representados por estes mesmos sujeitos e mais outro. A estes podia parecer então que a escola era um local de alegria, para brincar e passar o tempo. Ainda mais que não fizeram limites, não isolaram a escola (a área de lazer) do resto do desenho. Só que nenhum elemento explicitamente familiar aos sujeitos apareceu aqui.

Na segunda toma dois sujeitos persistiram na recusa de desenhar a escola. B. a desenhou sem problemas, só que agora em forma de um prédio, visto por fora. C. e U. desenharam o que ora diziam ser uma casa, ora a escola. No final do ano F. continuou a não desenhar a escola, A. e B. a fizeram, mas C. e U. permaneceram na questão casa-escola. À primeira vista isto pode parecer uma certa confusão sobre o que seja a escola. Talvez não seja mais aquele local alegre, onde se brinca, mas ainda confunde-se com a casa. Pode ter permanecido a idéia de que a escola é

um local para se passar o dia.

Predominantemente, para esta turma, o que se faz na escola, é brincar na área de lazer (primeira toma), bagunça e conversa (segunda toma), bagunça e brincadeira (terceira toma). C. foi a única, entre os sujeitos, a mostrar, nas duas últimas tomas, que ocorriam atividades mais pedagógicas dentro da escola: disse que a professora estava dando aula (segunda toma) e que a professora estava passando lição, apesar dos alunos estarem desenhando (terceira toma).

Os sujeitos não desenharam, nem citaram, em nenhum momento, a si próprios ou a colegas.

Apesar dos sujeitos não terem desenhado a professora em nenhum momento, deixaram-nos entrever, pelo tipo de acontecimentos ocorridos na escola (principalmente nas últimas tomas) a percepção que têm da professora: pouca autoridade, apesar de usar castigos para tentar controlá-los.

Por fim percebe-se, através dos desenhos, uma evolução na escrita nos sujeitos que registraram seus nomes no início (C.) e no fim do ano (C., B. e A.)

DIFERENÇAS ENTRE AS **TURMAS A E B** PERCEBIDAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: DESENHO

Antes de apontar as diferenças acho importante salientar que este procedimento foi o primeiro a ser realizado, nas três tomas. Portanto, não recebeu, principalmente na primeira tomada de dados, interferências resultantes das ilustrações ou histórias vistas.

Novamente destacou-se, agora neste procedimento, a questão dos elementos familiares presentes só na turma A. Mais

uma vez isto nos leva a supor que o processo de transição casa-escola tenha sido mais lento para esta turma de meio-período.

Uma questão que pode em parte explicar esta diferença citada é a função que os alunos atribuem à escola. Para a turma A é um local onde se privilegia a atividade "lição", enquanto que para a turma B parece um local para brincar ou passar o tempo. Então para A a escola parece mais distante ainda de sua casa, o que dificulta esta passagem de uma para outra, fazendo com que procurem suas casas como refúgio até. Na turma B não apresentam sequer limites precisos entre a escola e o resto desenhado. Estas evidências apareceram só no início do ano. Nas outras tomas o que aconteceu foi que para a turma A finalmente tinha se completado esta transição (não apareciam mais elementos familiares), sendo que na escola fazia-se principalmente lição, enquanto que na turma B, escola e casa (ainda que não a do próprio sujeito) confundiam-se constantemente. Na turma B já não se enfatizava tanto a atividade de brincar, mas demonstrava-se que ali era um local para se passar o tempo.

A imagem do professor apresentada por ambas as turmas foi coerente com o que até então foi dito. Embora ninguém tenha desenhado a professora esta foi citada pela turma A, oito vezes nas três tomas, sempre ligada especialmente às exigências de atividades específicas; já na turma B, o mesmo sujeito citou duas vezes a professora relacionando-a às atividades de dar aula e passar lição. Outras citações foram do tipo de que a professora havia saído da classe e que lá faziam bagunça, e até que a professora os colocaria de castigo quando chegasse. Isto demonstra, então, a percepção da turma A sobre a escola como um local destinado às lições, e com uma professora responsável pelo andamento deste trabalho. Na turma B, o professor aparenta

ter pouca autoridade, e não se privilegia, na escola, atividades dirigidas ao ensino.

Se dentro da escola houve esta discrepância, por fora também não são semelhantes as imagens apresentadas por ambas as turmas. Para A, fora da escola parece que acontece muito mais coisas do que dentro, são acontecimentos mais dinâmicos, verdadeiras histórias, que nos deixam supor que a vivência destas crianças, do lado de fora, parece ser mais significativa. A turma B, ao contrário, apresenta imagens freqüentemente estáticas, poucas ações. Parece que acontece mais coisas dentro do que fora da escola, ainda que estas atividades internas resumam-se em bagunça, conversas e brincadeiras. Estas constatações em ambas as turmas ocorreram nas três tomas.

Não houve nenhum desenho específico de colegas, somente na turma B dois sujeitos fizeram, na primeira toma, duas crianças próximas uma a outra. Além disso, tanto em A quanto em B disseram algumas vezes que havia várias crianças na escola, sendo que só na turma A é que dois sujeitos especificaram os nomes dos colegas que lá estavam.

Outra curiosidade foi o fato de dois sujeitos da turma A desenharem-se (fora da escola) e um citar-se (dentro da escola) na primeira toma, sendo que nas outras tomas ninguém mais representou-se (com exceção de W., que então já não mais freqüentava a escola). Na turma B ninguém desenhou-se ou citou-se em momento algum. Pergunto-me se isto não pode ter ocorrido - devido à desvalorização de si mesmo sentida pelo aluno. Os sujeitos podem ter se sentido, no decorrer do ano, cada vez menos importantes ou significativos naquela situação, e quanto mais adaptado à escola, maior esta sua desvalorização. Daí só no início, na turma A, terem se representado, quando então ainda estavam em processo de adaptação, de transição casa-escola.

Por fim, destaco que somente um sujeito, da turma B, arriscou, espontaneamente, registrar seu nome na primeira toma de dados. Ao final do ano, três sujeitos de cada turma também o fizeram espontaneamente.

4.1.4. DRAMATIZAÇÃO

TURMA A (meio período)

1ª Toma (abril)

Curioso notar que em todos os procedimentos, incluvise este, as crianças permaneceram sentadas à mesa (uma retangular com oito lugares) o tempo todo, apesar da vontade manifestada por um sujeito de levantar-se para brincar com os materiais extras que eu levei para a dramatização. Apenas o sujeito-professor levantava-se para ir sentar no lugar que efetivaram como sendo o do professor.

Percebi no início, uma difícil entrada no jogo, por parte dos sujeitos, o que foi amenizado pelo uso dos materiais extras, tais como avental, sapatos de salto alto, óculos, livros, etc. Para R. esse procedimento pareceu mais fácil, pois até mesmo tentava trazer os outros ao jogo, ou lembrava-os de suas posições.

"(Pedi lição para J(p), e ela insistia em dizer que não sabia passar)

J(p) - *Eu não sei.*

M - Qualquer lição.

? - *Eu sei fazer lição.*

M - Então. Qualquer lição aí, todo mundo sabe. Vamos, tia.

L - Fazendo isso, fazendo isso.

D - Faz a linha assim, ô.

M - Qualquer lição que você fizer...

R - Faz uma lição! (fingindo-se bravo)

J(p) - (risada) Calma (...?) aqui.

M - Então vai, faz aí a lição... Pronto? Que que eu tenho de fazer aí, tia?

L - (...?)

R - Nós somos aluno, ô moleque!"

(turma A, 1ª toma, dramat. seg. 30)

Esta difícil entrada demonstrou-se pela dificuldade inicial da criança em cumprir seu papel na dramatização, e também de me enquadrar no papel de aluna.

"M - Como é que eu vou fazer se eu não sei escrever meu nome?

J(p) - Escreve com lápis.

M - Mas como é que eu escrevo, tia?

- (risadas)

L - Não vem com essa não, você sabe.

M - Não sei escrever meu nome.

L - Não... (irônico)

M - Não. Eu não.

L - Olha o tamanho teu.

M - Ah, mas eu estou pequenininha, eu sou aluna tam
bém.

L - Ah, ê (irônico)".

(turma A, 1ª toma, dramat. seg. 30)

Casos como esses ocorreram apenas no início do procedimento, e logo a maioria das crianças integraram-se e deixaramam

me entrever como percebem a escola, só que aqui, ela ficou restrita à sala de aula, à relação professor-aluno e aluno-colegas.

Ainda assim, percebe-se nestes exemplos o conflito inicial entre real e ficção. Apesar do lugar efetivo do professor e do uso de avental e óculos darem ao sujeito o status de professor e assim o apresentarem, ele não perdeu suas características. Daí a contradição presente. Um exemplo disso, transcrito acima, é que J., embora no papel de professora, subestimava-se, considerava-se incapaz de passar lição, afinal, na realidade era aluna, e criança. L., por outro lado, considerava impossível que um adulto ligado à escola, eu, no caso, não detivesse o saber da escrita, nem mesmo por brincadeira. Por trás destas contradições predominava a idéia de que todo conhecimento na escola parece caminhar numa só direção: do adulto para a criança.

Esta idéia continuou a predominar mesmo quando as crianças, enfim, assumiram seus papéis, de aluno ou professor: sempre o professor sabe mais. Os sujeitos passaram até a brincar com esse poder, enquanto assumiam o papel do professor.

"M - Ai, mas que lição difícil, tia, está errado?

D - Você não fez (...?)

M - O que que eu fiz? Está errado? Ô tia, a D. falou que está errado.

J(p) - *Estã certo.*

R - *Estã errado.*

L - *Estã errado.*

R e L - *Estã errado, estã errado, estã errado.*

J(p) - *Estã tudo certo, ô.*

M - A tia falou que está certo, viu D.?

J(p) - *Aquí.*

R - *Olha!*

D - Olha o meu, o que ela fez com o meu!!

M - Quanta lição que a senhora passou para ela!"

(turma A, 1ª toma, dramat. seg. 36)

Além da professora insistir que a lição estava certa, castigou a aluna que a contradizia, dando-lhe mais lição.

O professor que transpareceu na dramatização é, então, autoritário, impaciente, tem respostas a tudo, sério, gr^uta, ignora às vezes o aluno, às vezes elogia ou critica, dá atividades seguidas ou não de orientação. É irônico: "*Vamos ver se você vai saber fazer isso daqui*". Sendo o professor a autoridade, só ele pode ensinar, e a nota e castigo são seus mais poderosos mecanismos de controle.

"M - Olha que lição difícil...

L - Ih, lição de montanha, eu sei fazer.

M - Mas será que eu vou fazer isso aqui?

L - Eu sei fazer lição de montanha.

M - E se eu não souber, tio?

R(p) - *Vai tirar nota "errada", "errada".*

M - Eu tiro errada se eu não fizer? Mas você não vai me ensinar?

L - É de... é de montanha...

D - Eu te ensino.

L - ... você não sabe fazer montanha?

D - Depois eu te ensino.

R(p) - *Ninguém vai ensinar NADA!*

L - Assim, assim...

M - Ah, tá errado!

L - Assim, assim...

R(p) - *Vai de castigúinho."*

(turma A, 1ª toma, dramat., seg. 57)

Os alunos demonstram dar grande importância para a nota. Outros mecanismos de controle utilizados pela professora (ou professor) foram: bater, dar lição difícil ou um monte de lição, mandar o aluno sentar-se no chão ou perto de si.

Os motivos apresentados pelos alunos para serem castigados variam entre não saber fazer lição, xingar o professor, ensinar colega ou dar palpites.

Em contrapartida, na dramatização os alunos desafiavam constantemente a autoridade do professor: respondem, xingam, ridicularizam-no desenhando sua caricatura, rabiscam as lições. Opinam sobre as tarefas dos colegas a despeito do professor. Tais atitudes, contrariamente ao que acontece quando a criança-professora, muito séria, cumpre suas funções, causam muitas risadas, tornando esse jogo prazeroso para as crianças. Quanto maior a diferença entre o que os alunos representam e o acontecimento real, maior é o prazer que sentem no jogo. O que predomina aqui não é o real, mas a vontade da criança.

Já na relação entre os colegas figuram brigas de tapas, opiniões e sátiras sobre tarefas de colegas, defesa do colega diante do professor. Brigaram comigo também por causa de uma delação de colegas que fiz para o professor, que por sinal, ignorou-me.

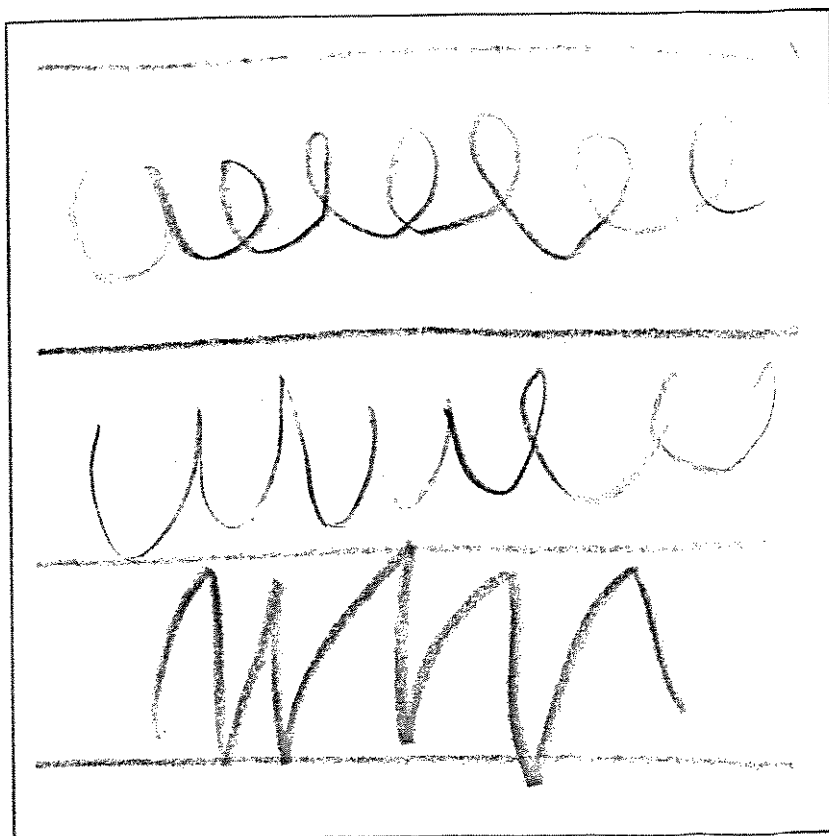
Apareceu aqui a idéia da escrita. Dois sujeitos disseram, espontaneamente, que sabiam escrever seus próprios nomes, em letra de forma. Outro disse não saber, e os outros dois responderam-me que não iam fazer seus nomes. Nas folhas que utilizaram, de fato, aqueles dois, R. e L., registraram seus nomes, sendo que o primeiro salientou: "*mas sô que eu escrevo Beto*".

A N E A A

BETO

(turma A, 1ª toma, dramatização)

Os sujeitos passaram, como lição, sequências tais como estas abaixo.



aurau

(turma A, 1ª toma, dramatização)

2ª Toma (setembro) *

Na dramatização, nesta segunda tomada de dados, os

* W. não participou desta dramatização, junto com os outros sujeitos, na segunda e terceira tomadas de dados. Apenas respondeu, em sua casa, perguntas referentes às "brincadeiras de escola" que faz com irmãos e amigos.

sujeitos logo integraram-se e assumiram seus papéis, sendo desnecessário, inclusive, o uso dos materiais extras. Usaram apenas aqueles ligados diretamente às atividades: papel e lápis. Também não fixaram um lugar para o professor.

A novidade aqui ficou por conta do aparecimento, es pontâneo, da diretora. No início, muito respeitada, mas logo em seguida muito desafiada também. Sempre revestida de autoridade má xima, maior que da professora, inclusive.

"D(d) - Você vai dar para a J, é o desenho. Desenho dela

R(p) - *Desenho dela?*

D(d) - É.

R(p) - *É assim. Não, eu não (...?) que eu estou fazendo*

(grita)!

M - Nossa, o tio gritou com a diretora!

L - (para R(p)) Ah, cala a boca!

M - Credo, aluno briga com tio.

L - Eu brigo até com a diretora!

R(p) - *Grito até com a diretora.*

D(d) - J., vem sentar."

(turma A, 2ª toma, dramat., seg. 99)

Aqui já se percebe como estão bem mais seguros para desafiar a autoridade, seja ela representada pela diretora ou pro fessor.

Este último, continua a se apresentar bravo, ameçaa dor, impaciente; ele detem o monopólio do saber e não está inte-
ressado no aprendizado dos alunos. Quando R. disse que não sabia a lição, a professora J. respondeu, gritando: "Bem feito!" De vez em quando um professor elogia algum trabalho, de um aluno mais bem comportado.

A prevenção do aluno pelo professor continua a exis

tir, e é expressa, na troca de papéis, principalmente por R.: Quando entra L(p), R.- "Cuidado que o L. é muito forte, ele vai bater"; - com J(p), R.- "Ai, manê, vai me bater, a J."; e com D(p), R.- "A professora! Não fala nada, senão a professora vai bater".

E assim, os desafios dos alunos ao professor são freqüentes.

"R(p) - É lição de rodinha.

L - Ainda bem que não vai dar lição prá mim.

R(p) - Vai dar sim.

L - É, estou fazendo desenho!

R(p) - Não, mas vai parar!

L - Ah, não. Eu quero fazer desenho.

- (silêncio)."

(turma A, 2ª toma, dramat., seg 95)

Nesta relação, professor-aluno, são visíveis os artifícios dos alunos para conseguirem o que querem do professor, nem sempre tendo sucesso.

"L - Ai, não!

R - Que que é, moleque?

M - Tia, o R. está fazendo uma árvore.

L - Fazendo ela bem feia.

D(p) - Mais bonita, hein, R.!

R - Mais bonita? Tã bom, mais bonita.

L - Faz uma árvore mais bonita que essa.

M - Que que eu desenho, hein, tia?

D(p) - Pode fazer uma nuvem bem bonita.

R - Aí, eu tô fazendo... uma árvore mais bonita...

M - Uma nuvem? Que cor é a nuvem?

D(p) - Azul.

R - ... Eu já acabei, tia... Dã lição, tia, eu já acabei, tia, dã lição, tia, eu já acabei...

D(p) - Pode fazer mais bonito!

J - (risada)

R - Tô, já acabei... FAZ OUTRA LIÇÃO (grita)! Faz outra li
ção!

D(p) - Acabe mais bonito!

R - Tã bom, professorinha. Bonitinho.

(turma A, 2ª toma, dramat., seg. 83)

"D - Posso fazer um desenho, professor?

R(p) - (para L) Pronto, vai fazer.

D - Professor, posso fazer um desenho?

R(p) - Não, vou passar lição.

D - Ah, deixa eu fazer um desenho, professor (dengosa).

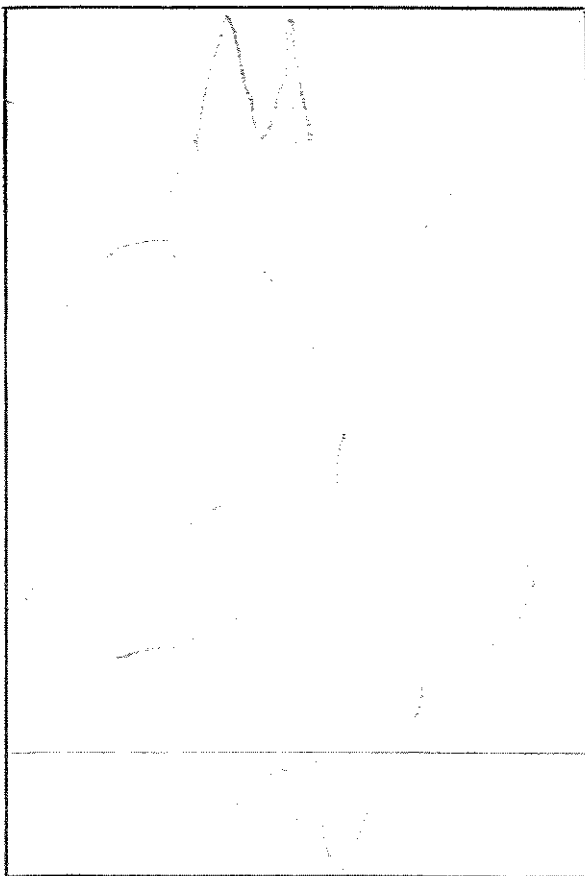
R(p) - Vou passar lição!

D - NÃO VOU FAZER (grita)!

- (risadas)".

(turma A, 2ª toma, dramat., seg. 101).

Outra forma de desafiar o professor é ridicularizando-o, como o fez L, com o desenho abaixo.



(turma A, 2ª toma, dra-
matização)

L. disse que desenhara o capeta, que por sua vez, era a tia. R. riu e disse para a professora J. que L. a desenha ra, e ainda: "*Você é um capeta!* (risadas)".

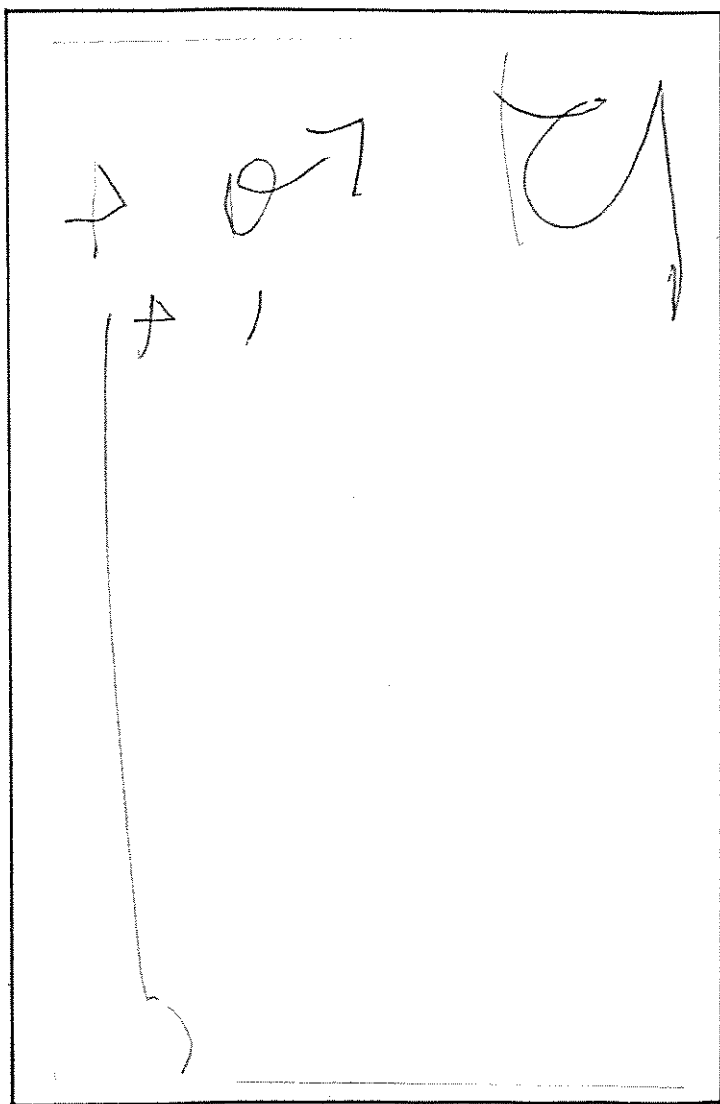
Os desafios implicam numa tentativa de repressão por parte do professor, e os mecanismos para tal que aqui apare cem são, ainda: o castigo, um pouco de agressão física e a "no-
ta".

R., enquanto professor, passa lição e diz que tem que fazer direitinho, "se fizer errado vai por rabis... errado, tudo aqui". Por outro lado, quando assume papel de aluno, chora porque a professora D. "deu errado", diz que quer sua lição e que vai falar prã sua mãe.

Na relação entre os colegas aparecem: discussões, palpites nos trabalhos dos colegas para o professor, sugestão para que o professor coloque um colega de castigo, comparação en tre desenhos perguntando ao professor qual o mais bonito. Em contrapartida, há defesa de colegas, perante o professor.

A separação entre meninos e meninas também apare ce aqui, na divisão dos materiais: há os lápis de meninas - cor de rosa, e dos meninos - verde.

Nas atividades a serem desenvolvidas permanece um pouco da confusão entre lição e desenho. A lição difícil também é usada como castigo, como no exemplo abaixo, passado pelo professor R. para D. fazer.



(turma A, 2ª toma, dramat.)

Nesta segunda toma apareceu também a questão da escrita do próprio nome. D., L. e R. pedem para a professora J. deixá-los escreverem seus nomes nas suas folhas de lição. Ela deixa, mas só D. o faz, e em letra corrente.

3ª Toma (novembro)

Novamente aqui não foi utilizado nada mais que o material ligado diretamente às atividades, ou seja, papel e lá-

pis preto e de cor. O professor também já não tinha o seu lugar efetivo, cada qual assumia este papel em seu próprio lugar.

Nesta última toma apareceu novamente a questão do real x ficção. De novo a incredulidade quanto ao fato de eu dizer, na brincadeira, que não sabia escrever. Para eles eu não estava participando do jogo, mas mentindo.

"L - Eu vou fazer igualzinho. Vou escrever L. aqui, viu?

Você sabe escrever o meu nome.

R(p) - Eu não.

L - Você tem que saber escrever meu nome.

R (p) - *Escreve teu nome aí... então vai, você que escreve teu nome: zig zag.*

- (risadas)

R(p) - (para mim) *Você sabe, menina?*

M - Eu não sei.

R(p) - *Credo! Menina desse tamanho não sabe escrever.*

M - Uai, o senhor não ensinou, eu também não sei escrever meu nome. Pode escrever para mim, tio, porque eu não sei.

R(p) - Ah, eu não sei.

D - Nem eu.

J - (para mim) *Você está mentindo (risada).*

R(p) - Ah não, escreve certo.

L - Escreve certo, táí."

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 81)

Mas logo R. entrou no jogo, fazendo de conta que estava escrevendo o nome dos alunos, e impondo-os a eles como sendo seus nomes de fato.

"R(p) - *Estou escrevendo, todos nomes.*

D - Deixa eu escrever o meu, tio.

R(p) - *Que...que...que.. você não sabe escrever nem um nome.*

D - Eu sei.

R(p) - *Que sabe o que!*

J - (risadas)

D - Não, isso aqui não é meu. Meu nome não é assim, não, tio.

R(p) - *Mas é, mas vai ficar assim, o nome é seu.*

L - Ele é louco.

D - Ele é louco da cabeça, ele é biruta da cabeça.

J - *Ele é louco da cabeça.*

R(p) - *Tudo pirado.*

(...)

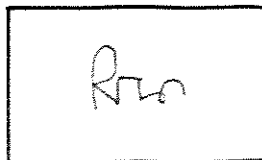
M - O tio está colocando todos os nossos nomes lá,
nas lições.

L - É, banguela?? São que ele não vai saber escrever teu nome
(cantando).

R(p) - *Eu já escrevi (cantando).*

M - Lógico que ele sabe, o tio não vai saber escre
ver meu nome?

L - Que que está escrito aqui?



M - Este é meu nome: Mar-le-ne.

L - Não está escrito Marlene aí.

- (risadas)

M - Não está?

R(p) - *Vou passar lição (cantando).*

M - Mas foi o tio que me deu. Você sabe ler meu no

me? O tio que sabe, o tio escreveu.

L - Você é burra, porque você não sabe escrever.

M - Não sou burra.

D - Ele é biruta".

(turma A, 3ª toma, dramatização, seg. 82).

Observa-se aqui também a percepção que têm da escrita.

Surpreenderam-me as tentativas de alterações ou manipulação das regras do jogo. Primeiro foi L., querendo ele próprio, enquanto aluno, passar sua lição.

"L - Dá prã mim... Ô, R., daí que eu passo prã mim mesmo.

R(p) - *Quê... quê! Eu que faço.*

L - Eu faço prã mim mesmo.

R(p) - *Eu que tenho que fazer, ô!*

(...)

L - Ah, ô R., deixa que eu faço.

R(p) - *Que você faz!*

M - Ele que é o professor.

R(p) - (...?)

L - Então vou fazer tudo rabiscado."

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 84).

Outras interferências no jogo, desse tipo, foram feitas por R. e L., cobrando de quem estava no papel de professor a atividade que queriam, por eles terem-na dado por sua vez.

"R - Quero fazer desenho, tia J.

J(p) - Não vou dar desenho prã ninguém.

D - Ah, vai, vai.

R - Ah, vai ver.

L - Ah, vai ver... Eu te dei desenho, nê?

R - Ah, eu te dei de... Vai ver Dona J.

M - Ô, tia, eu quero lição.

R - Eu quero desenho, Dona J.

L - Eu também, desenho.

J(p) - Não."

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 94)

R. parece ainda mais hábil nessa manipulação. Quando anunciei que era hora da troca de papéis, ele, que era o professor, imediatamente mandou que os alunos fizessem desenho no verso de suas folhas. Isso como forma de ficar mais tempo no seu papel de professor, e com a aprovação do grupo.

O aparecimento espontâneo da diretora também foi registrado aqui. J., enquanto professora, ameaça chamá-la, e propõe ao grupo que ela própria seja a diretora. Em seguida dá instruções para que a tratem como tal: "Quando ele (menino cuja professora mandou conversar com a diretora, por causa da bagunça) chegar para conversar com a diretora vocês ficava quieto". A impressão que dá é que a professora J. já não sustentava mais sua autoridade, devido aos desafios dos alunos, cada vez mais ousados. Ela quis, então, mudar para uma autoridade maior: a de diretora, o que, de fato, inicialmente teve algum efeito.

"J(d) - Ô, eu vou colocar tudo na pasta, hein, se tiver feio eu vou rasgar tudo.

L - Ô tia, o meu tã feio?

D(p) - Hã?

J(d) - Não, tã bonito, tão bonitinho, de todo mundo.

L - Ô tia... ô tia, o meu estã feio?

J(d) - Sô o teu que estã feio, sô o teu tã feio.

R - Eu estou fazendo um aviaõzinho, estou fazendo um avião.

J(d) - *O dela está bonito, o dela está bonito.*

R - *Estou fazendo um avião.*

J(d) - *Tã feio.*

R - *TÔ FAZENDO UM AVIÃO (grita)!*

J(d) - *Tã feio!*

M - *Nossa, ela não gostou do avião.*

R - *Tã bom, eu rasgo tudo... eu rasgo tudo, não quer saber do meu avião...*

J(d) - *Olha aqui, eu vou por tudo na pasta, eu vou...*

R - *Vai mesmo? Vai mesmo?*

J(d) - *... rasgar esse.*

L - *Ah, o meu?*

J(d) - *Esse é dele (R.)".*

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 99)

Curioso como J. reflete a preocupação da diretora só com o produto final do trabalho das crianças ("vou por tudo na pasta"). E acaba trazendo também a questão da desvalorização do trabalho do aluno, pois como a diretora não gostou do que ele fez, o próprio aluno adiantou-se para rasgá-lo, sendo que a diretora confirmou que faria isso. Não ficou bom o suficiente para colocá-lo na pasta. A relação inicial entre a diretora e os alunos era de medo por parte destes últimos. Aos poucos foram sentindo-se mais seguros e passaram a desafiá-la também.

Dá para perceber também aqui como a diretora J. abafa a autoridade da professora D: mandando os alunos saírem para o ensaio (preparação para festas), respondendo perguntas feitas à professora, indicando as atividades, avaliando os trabalhos feitos pelos alunos. Enfim, assumindo, por vezes, a função da professora.

Mas a presença da diretora ocorre só quando estamos na última fase da brincadeira (todos então já assumiram o papel de professora). Até agora o professor era o centro das atenções. Tanto que no início, quando perguntei do que brincaríamos, os sujeitos responderam: "de professora". Quando eu disse "de escola", R. acrescentou: "Não falei, não falei?". Era a mesma coisa brincar de professora ou brincar de escola. O professor então apresentou-se ameaçador, só ele podia passar lição, mandava os alunos calarem a boca, gritava, era autoritário. Não dava margem à criatividade dos alunos, pois indicava até as cores que eles deveriam usar em seus desenhos. Enfim, era poderoso. W. até disse que gostava de brincar de ser professor porque nas brincadeiras ele "manda fazer lição e todo mundo obedece". Somente L. mostrou-se um professor menos autoritário: deixou que os alunos escolhessem a atividade, e passou lição para quem quis fazer.

Os mecanismos de controle utilizados pelo professor repetem-se: agressão física (na qual a ameaça que a antecede já resolve, em alguns casos), castigo (inclusive passar lição), recompensa (passar desenho), nota. Neste último item transparece a confusão no uso de critérios, entre os quais entra, inclusive, comportamento.

"M - Vê se está certo assim, tio, ô.

D - Ih, começou engordando, depois começou magrinho.

R(p) - Ô, essa aqui também vai ter que fazer assim, ô
(...?)

- (risadas)

R(p) - Viu?

M - Assim, tio? Tá bonito?

R(p) - Ê, agora faz um zig zag aqui.

M - Tá bonito, tio?

R(p) - *Vai, termina, senão eu ponho "errado".*

D - E eu ponho "certo".

R(p) - *Ô menina! Agora sô por causa disso eu ponho "errado".*

M - Só porque ela pôs certo, tio?

R(p) - *Ê, ponho errado.*

(...)

D - Eu fiz... não vou fazer mais lição não, tio. Você rabiscou minha folha.

R(p) - *Que rabisquei! Pus errado!"*

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 87)

Aparece então distorcida a idéia de avaliação de trabalho, confunde-se com avaliação do aluno em geral.

O controle mantido pelo professor estende-se até a distribuição do material: os alunos dizem o que querem e o professor os entrega (folhas, lápis). Eles parecem não ter acesso a estes símbolos - poderíamos dizer assim - da autoridade do professor.

Num determinado momento do jogo os desafios dos alunos são tantos que a professora decide apelar para a autoridade da diretora.

"R - *Burrona, tia burrona.*

L - Ainda bem que a tia é boazinha, ela não dana com a gente... a gente faz bagunça ela...

J(p) - *Olha todo mundo(...?) a folha aqui, hein(grita)!*

- (confusão de vozes)

J(p) - *Senão vou dar li... senão não vou dar de...*

R - (emite sons incompreensíveis, ironizando-a)

J(p) - *Senão, não...*

R - (idem)

J(p) - *Senão não vou dar...*

R - (idem)

D - Ô tia, você dá lápis... lápis prá mim?

L - Ô tia...

J(p) - Eu vou chamar a diretora agora!

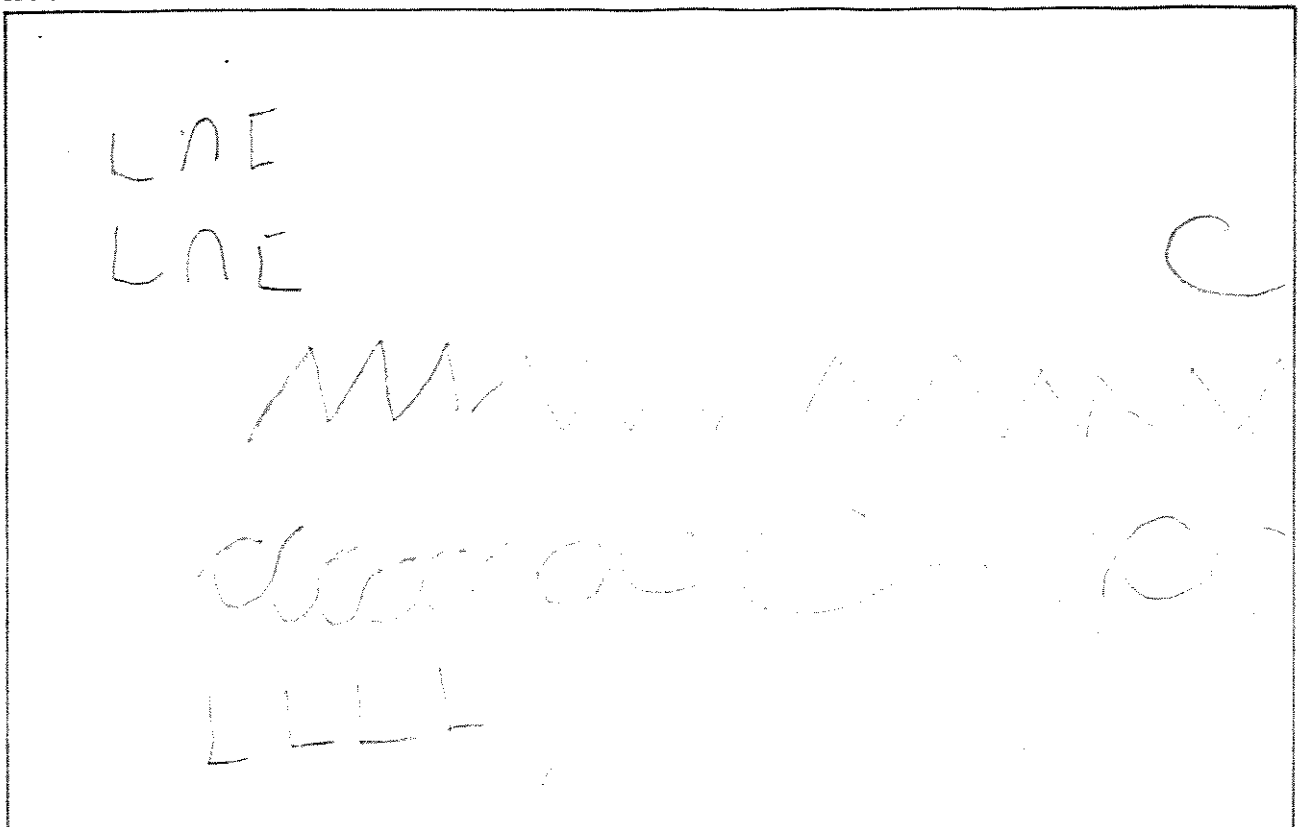
L - Eu vou me esconder debaixo da mesa.

R - Eu também."

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 96)

Então os alunos já estão mais seguros de si, xingam o professor, respondem desrespeitosamente, são irônicos, e até o ameaçam, como fez L. quando decidimos que R. seria o próximo professor: "Sô que talvez eu vou te bater e sair correndo".

Quanto às atividades, o desenho aparece como recompensa para quem se comportou bem. Em contrapartida, a lição predomina, sendo às vezes utilizada como castigo. Em geral são exercícios de coordenação motora, como estes exemplificados abaixo.



(turma A, 3ª toma, dramatização)

A questão da escrita do nome foi mais marcante nesta toma, como já se pode perceber nos segmentos transcritos. R., L., J. e D. registraram seus nomes, em letras cursivas.

Eles têm consciência de que só sabem escrever seus próprios nomes.

Ao mesmo tempo, sabem separar o que está escrito de fato e o que faz parte da brincadeira.

"L(p) - Agora, vocês que vão escrever.

R - Eu?

L(p) - Você.

R - Me dá meu nome.

L(p) - Espera R.

R - Escrever de verdade, escrever de mentira não."

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 89)

"M - Pode fazer? E meu nome, tio? Põe meu nome que eu não sei.

R - Também não sei.

L(p) - Eh, eh. Nem eu sei.

- (risadas)

M - O senhor sabe, o senhor é o professor. Escre-

ve meu nome.

L(p) - Vou escrever de qualquer jeito.

M - É meu nome.

L(p) - Copiar daqui... Vou escrever de qualquer jeito.

J - *Cópia de algum lugar, parece que está escrito. Coloca alguma letra, alguma letra (...?).*"

(turma A, 3ª toma, dramat., seg. 90)

Na relação entre os colegas prevalece ainda o ego centrismo, um certo individualismo (R: "*Não copia não, menina*"). Há brigas, ofensas, um rabisca folha do outro, etc. Mas há também al gumas tentativas de ensinar a lição ao colega, tentativas estas logo interrompidas pelo professor.

Está presente também a questão da diferenciação dos sexos. Quando chamaram sem querer R. (menino) de 'professora', ele corrigiu imediatamente, frisando 'professor'. L. (menino), então, quando quis ser diretor, ouviu de J.: "*Então você é mulher*", ficando indignado: "*Que, sou mulher...*".

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA **TURMA A** DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: DRAMATIZAÇÃO.

No início do ano os sujeitos demonstraram certa dificuldade em entrar no jogo assumindo os diferentes papéis, pois suas próprias características apareciam por vezes contrastando-se com o papel assumido pelo aluno. Mas ao final do ano, isto não só não aconteceu como os sujeitos tentavam, brincando, mudar as regras do jogo.

A lição predominou aqui, nas três tomas, como ati vidade da escola, tendo o desenho aparecido poucas vezes, e geral

mente como recompensa por algum bom comportamento. A "lição difícil" apareceu ainda, na segunda toma, como castigo.

Também o professor apresentou basicamente as mesmas características nas três tomas: autoritário, impaciente, com o domínio do saber e do controle da classe. Era presença marcante durante toda a brincadeira, perdendo um pouco de sua autoridade - só ao final da última toma, quando então a diretora apareceu, sobrepondo-se ao professor. Na segunda toma a criança-diretora também havia aparecido, e com autoridade máxima, mas não confrontou-se com o sujeito-professor. O aparecimento desta nova personagem deveu-se, provavelmente, ao sentimento de impotência que o professor passou a sentir diante tantos desafios feitos pelos alunos. Cada vez mais os sujeitos sentiam-se à vontade como alunos para xingar, ofender, ridicularizar e desobedecer ao professor - o que, aliás, era o que fazia desta atividade um jogo divertido para os sujeitos. Daí o professor usar e abusar dos mecanismos de controle disponíveis, que foram basicamente os mesmos nas três tomas: - nota, castigo, agressão física (ou ameaça de), passar lição difícil ou um monte de lição, e, por fim, apelar para a diretora (terceira toma). Na segunda toma de dados o diretor apareceu sem que o professor chamasse.

A nota, um dos mecanismos de controle usados pelo professor, mostrou-se eficiente, pois os alunos não gostavam de receber nota "errado", chorando ou revoltando-se contra o professor. Na última toma evidenciou-se mais ainda a confusão nos critérios para se dar nota, sendo que o comportamento do aluno era o grande responsável pela nota que receberia da atividade.

A desvalorização do trabalho da criança também esteve presente neste procedimento, quando então a diretora rasgou (na terceira toma) o trabalho do aluno por não tê-lo considerado

107
bom. Também não percebi nenhum sujeito-professor fazendo algum comentário mais construtivo sobre as atividades dos alunos, apenas alguns poucos elogios bem gerais, feitos sem que o professor olhasse as folhas dos alunos.

A relação mantida entre as crianças não pareceu modificar-se muito entre as três tomas. Apesar de terem mostrado brigas, tapas, ironias e comparações entre desenhos, eles defendiam seus colegas diante do professor, e tentavam ensinar a lição aos outros, apesar da imediata interrupção do professor. Apenas faziam questão de deixar bem claro quem era menino ou menina, e quais as características (choro) e objetos (lápis cor de rosa ou verde) pertencentes a cada um.

Quanto à noção de escrita, percebe-se a constante preocupação da criança quanto ao saber ou não escrever. No final do ano demonstram saber que na realidade aqueles rabiscos não representam nomes ou o que quer que seja, e que existe um "escrito de verdade", que eles ainda não dominam, embora três deles já saibam escrever seus nomes.

TURMA B (período integral)

1ª Toma (abril)

Foi fácil dar início a este procedimento, devido, em parte, ao material extra que apresentei a eles (avental, óculos, livros, sapatos, lápis, papéis, etc.), com os quais logo envolveram-se. Houve apenas uma relutância inicial, de todos os sujeitos, em ser o professor, mas logo superada.

Da mesma forma como entraram facilmente no jogo, também o interrompiam, fazendo perguntas ou levantando questões que não tinham relação com a atividade. Perguntaram-me, por exemplo,

100

plo, se o almoço seria lá, se a atividade continuaria após o almoço, queriam ouvir a gravação que estava sendo feita, reclamavam para mim de atitudes de outro sujeito, pediam para ir ao banheiro, beber água, etc.

Outra interrupção ocorrida foi a respeito de instruções aos outros sujeitos para quando se assumisse o papel de professor.

"C - ... na minha vez (de ser professora) eu vou querer todo mundo quieto (risada).

M - Vamos ver o que você vai fazer para ficar todo mundo quieto.

C - Quem fizer bagunça eu vou mandar de castigo ali."

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 68).

Também observei aqui o que parecia ser uma regra oculta: a imitação da atitude do professor é aceita com seriedade, enquanto que os desafios dos alunos à ordem estabelecida é seguida sempre por risadas.

O professor, aqui demonstrado, é impaciente, repetindo constantemente suas ordens, sério, grita demais, mesmo quando está ensinando.

"F(p) - É prã fazer... você é prã fazer... NÃO É ASSIM (grita)! (...)

F(p) - NÃO É PRÃ FAZER ISSO (grita)!"

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 87)

É, também, um professor que ofende aos alunos: B. - "menina que não sabe, ô"; e irônico: B. - "Bonito, bonito! Ô, vai terminar senão eu não(...?)". Acima de tudo, é bastante autoritário. Os alunos têm de pintar nas cores que ele quer, fazer o que ele manda.

100
"C(p) - Espera os lápis. EU NÃO QUERO trancado.

(...)

C(p) - Eu vou passar, eu... eu não estou... EU ESTOU MAN-
DANDO... sô!

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 89)

"M - Cadê a lição, tia?

C(p) - Espera que eu vou arrumar um...

M - Ih, mas essa tia tá muito demorada.

C (p) - Demorada é vocês. Vou por "logamente" vocês de
castigo

(...)

C(p) - Fica quieta, quietinha!"

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 94)

Aqui também sô o professor pode ensinar. E às ve-
zes o faz com tranqüilidade.

"M - Ah, eu não consigo fazer, acho tão difícil!

B(p) - Aí, ô, como você aprendeu.

M - Assim, tia?

B(p) - É. Ô, eu vou por aqui prá você, você vai
vendo aqui, que você aprende".

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 43)

Isto quando ele ensina. Às vezes ele acha melhor
mudar de atividade: se o aluno não sabe desenhar uma casa, manda
então desenhar uma flor. Os sujeitos demonstraram ainda um profes-
sor confuso, cujos alunos nem sempre compreendem o que quer, e
que demora a dar atividade. Um professor que coloca um aluno de
castigo, mas logo volta atrás, atendendo o pedido de outro.

Um acontecimento constante no jogo foi a delação

de colegas para o professor, e a resposta do mesmo castigando ou chamando a atenção do aluno delatado.

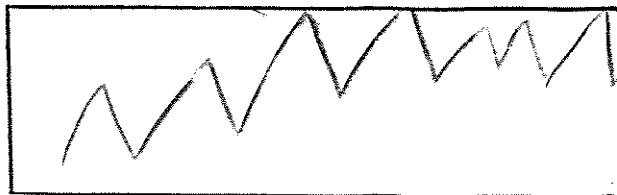
Quanto às formas utilizadas pelo professor para tentar controlar a turma, apareceram: prêmio e punição. Nesta última, inclue-se castigo, agressão física, passar lição para ser feita e recusa de professor em contar história. O aluno que ficasse quieto receberia um prêmio, quem fizesse bagunça, riscasse caderno do colega, ou não fizesse direito a lição, receberia a sua punição.

A despeito de tais mecanismos, os alunos não parecem estar sob controle do professor. Respondem a ele, xingam, provocam, não entregam material pedido, arrancam lápis da mão do professor, etc. Alguns alunos apresentam até certa autonomia em relação à atividade: faz a lição que quer.

Nas atividades aparecem desenho, e lição, que são exercícios de coordenação motora. Para eles, aliás, estas lições nada tem a ver com a escrita.

"M - Que que é isso, tia? (sobre lição que me passara)

B(p) - Serra serra.



M - Prã que que serve isso?

B(p) - Prã serrar a careca do vovô."

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 40)

Apesar disso, já se tem uma certa preocupação quanto ao saber escrever.

"M - Tem que escrever nome?

B(p) - *Tem.*

M - Eu não sei escrever meu nome, tia.

C - Eu sei.

B(p) - *Como é?*

C - *Ê (...?)*

B(p) - *Como é seu nome?*

M - Marlene.

? - *Marlene.*

? - Marlene.

M - A senhora sabe?

B(p) - *(...?)*

F - Eu sei escrever o seu nome.

M - *Ê, E o seu você sabe?*

F - Eu vou escrever seu nome.

C - Eu sei, o meu é de letra.

M - Então escreve, deixa eu ver.

C - O meu é de letra.

B(p) - *Posso escrever de letra?*

M - Escreve. Tem que escrever, tia, porque eu não sei.

B(p) - *Eu sei fazer letra*

F - Eu sei escrever o meu nome.

B(p) - *Então o meu.*

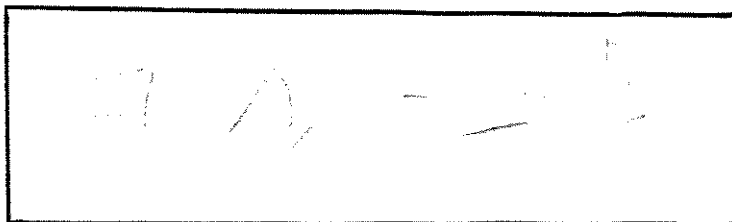
F - Eu não sei.

M - Eu não sei escrever não.

- *(risadas)*

? - Nem eu não sei.

M - Ah, a tia escreveu meu nome.



F - Eu sei escrever."

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 44)

Na relação entre os colegas destacou-se as delações e conseqüentes brigas. Críticas às tarefas dos colegas, às vezes seguidas de explicações. Zombarias dos colegas e também competições, para ver quem acaba as atividades primeiro.

Este procedimento, com esta turma, foi, enfim, muito agitado, houve muita bagunça, correria, gente falando ao mes-mo tempo.

Surpreendeu-me, em meio ao jogo, uma conversa de C., em que deixou transparecer toda sua angústia em relação à di-ficuldade de fazer a lição, ou de fazer aquilo que a aprofessora exigia. Parecia sentir-se incapaz. Naquele momento ela não pare-cia estar brincando.

"M - E se eu não souber, como é que eu faço, tia?

C - Aí você vai ter que fazer tudo de novo, ó. Aí ela apa-ga sua lição e você faz tudo de novo.

M - É?

C - É. Vai ter que apagar...

M - Quantas vezes ela vai apagar minha lição?

C - Se errar muitas vezes, aí você vai apagar muita vez.

M - É?

C - É. Você não vai acabar nunca!

M - Mas é muito difícil!

F - A tia vai apagar a sua lição, porque você não fez di-reito."

(turma B, 1ª toma, dramat., seg. 73)

2ª Toma (setembro)

Percebe-se aqui a facilidade com que entraram no jogo, assumindo cada um seu papel. Curioso notar que, em geral, o sujeito, enquanto aluno, só quer fazer desenho. Ao assumir o papel de professor, o mesmo sujeito exige que façam lição.

Durante o jogo, algumas interferências demonstraram que o real continua sempre presente, apesar de assumirem completamente seu papel. C., por exemplo, disse ao professor A.: - "*Ô tio, eu gostei mais de você do que daquele tio*". Ou ainda, quando B. pede-me: "*ô tia, ô tia, depois você deixa eu ser a professora?*".

O professor que deixam transparecer é irônico, bravo, demora a dar as atividades.

"? - Ah, eu nem acabei.

C(p) - '*Eu nem acabei, ah, ah, ah...!* (imitando)
Como você é devagar!".

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 119)

"B(p) - (Estava demorando a dar atividade)

M - Mas essa tia, essa tia...

C - (risada) *Ah, mas esta tia não aprende. Eu quero rosa, hein? Que linda a rosa.*

? - Olha!

C - *Ela é louca da cabeça que ela não dá uma liçãozinha...*

M - Vamos, tia.

C - *Ô, ela vai fazer... vai ficar o dia inteiro com esse desenho aí.*

B(p) - Vai guardar esse desenho, vai (irritada)!

F - Não vou.

M - Nossa, ela bateu nele!"

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 135)

F. e B. mostraram um professor que não se incomoda com o fato dos alunos ensinarem seus colegas. Esta última ensina, no início, pacientemente, para logo mais dar rugidos de im paciência. C., por sua vez demonstrou uma professora sem muita firmeza ou menos intransigente.

"B - Meu desenho...

C(p) - *Não vai mais fazer desenho.*

M - Ela não obedece, tia, também não vou obedecer, não vou mais fazer lição!

C(p) - *Não, não!*

M - Ah, tia...

C(p) - *É desenho.*

M - Pode desenhar?

C(p) - *No outro lado.*

M - Ôba!"

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 127)

Novamente aqui muita delação dos colegas para o professor. Dentre eles, só U. mostrou ignorá-las. Os outros imediatamente castigavam ou chamavam a atenção do delatado.

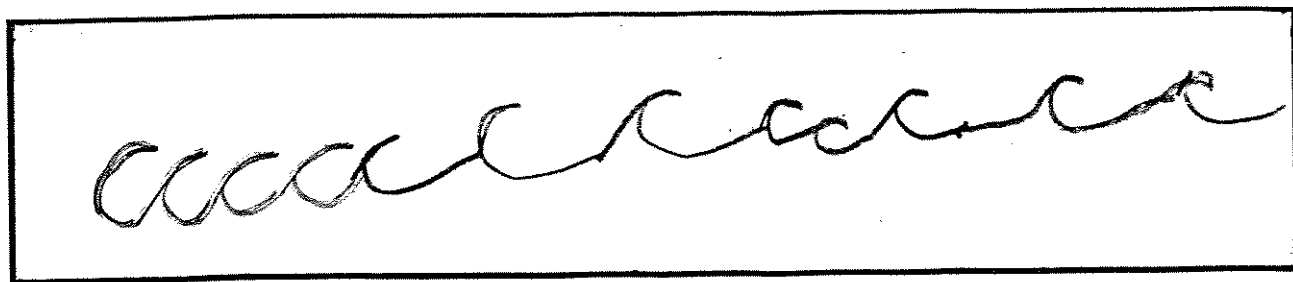
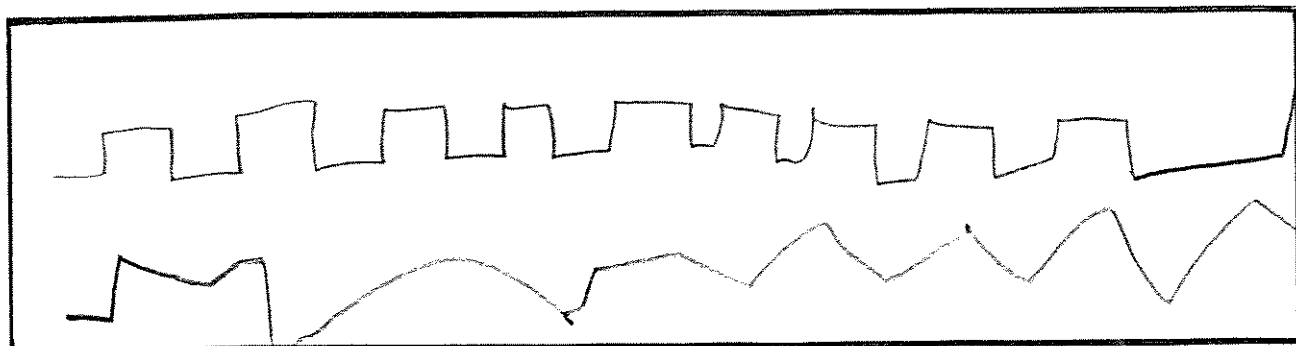
Como se pode perceber até aqui, os alunos apresentaram-se ousados, desafiadores, em relação ao professor. Principalmente fizeram muitas ofensas, e não atendiam às exigências feitas.

Apareceram questões relativas à avaliação, como quando C. fala a respeito da lição do colega: "Ela vai por 'feio'", ou A. refere-se às atividades dizendo: "só tem 'errado'".

Essas observações não parecem colocar a "nota" co

mo um dos meios de controle do comportamento geral da turma. Os meios que aparecem para tal são: castigo e agressão física. Os motivos para essas punições variam entre brigas de alunos, desobediência, bagunça, etc.

A atividade predominante na escola continua sendo lição.



(turma B, 2ª toma, dramatização)

De vez em quando aparece o desenho que também tem que ser feito dentro das especificações da professora.

"M - Eles estão fazendo desenho. A senhora deixou?

C (p) - Não.

M - Não? Eles estão fazendo desenho, o que a senhora vai...

C (p) - Agora eu vou dar outra folha pra vocês. Dã... põe aqui (...?)."

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 126)

"C(p) - *Você não sabe fazer desenho bonito.*

B - *É com lápis de ce...*

C(p) - *É com este, é com este.*

- *(risadas)*

M - Pronto, já troquei de lápis. Bonito meu desenho?

C(p) - *Hum hum (sím)."*

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 128)

Nesta dramatização, pouco apareceu sobre a questão da escrita. Salientou-se aqui que o professor é que domina este saber.

"B - Eh! Eu falei que ia fazer lição! Escreve o meu nome, eu não sei escrever, eu quero (...?)

F(p) - Eu não sei também.

M - Lógico que sabe, você é o tio!

C - *(risadinha) O tio tem que saber escrever!"*

(turma B, 2ª toma, dramat., seg. 104)

Na relação entre os colegas, às vezes um ensinava o outro, mas em geral havia um certo menosprezo da capacidade do colega. Quando disse que a lição era difícil, B. replicou: "*Não é difícil nada, é muito fácil!*" A competição estava sempre presente ("o meu desenho está mais bonito que o seu" ou "mais bonito que o dela"), sendo às vezes, desleal: C. - "*Eu vou fazer ela errar pra parar... Aí, fiz errar pra parar mesmo.*" É evidente também um certo egocentrismo: quando falam mal da lição de F., A. comenta "*ainda bem que não fui eu!*".

Enfim, o que ocorreu mais frequentemente durante o jogo foi a delação de colegas (exceção de U. e F.) para o professor, que de imediato tomava as providências (exceção de U., que ignorava-os).

Quando logo de início perguntei o que faríamos na aquele momento, responderam-me: "*brincar de escolinha*". E novamente - aqui os sujeitos demonstraram estar ligados tanto no jogo quanto fora dele: B. chamou-me de tia repetidas vezes; F. pediu para que outro assumisse o papel de tio ao final de sua vez; B. e C. discutiram para resolver quem seria a última a ser a professora. Todos eles observaram as marcas que eu fazia em suas folhas (para registrar aluno e professor do momento) e, percebendo diferenças entre a sua e dos colegas, chamaram minha atenção.

Outro momento em que deixaram transparecer a quebra do jogo: desforrando-se da avaliação feita pela professora U. do desenho de C., F. criticou a atividade de U. feita em outro procedimento da pesquisa - desenho.

"(Depois de muito xingarem U(p) e ela ignorar:)

C - *Tia, tã bonito meu desenho? Tia, tia, tã bonito?*

(desenho feito com capricho)

U(p) - Feio.

C - *O seu também está feito.*

- (risadinha)

F - *Aquela hora a tia nojenta fez... fez a escola feia.*

C - *Quem?*

F - *Essa tia... a nojenta..."*

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 113).

A relação professor-aluno aparece repleta de hostilidade. Tanto os sujeitos no papel de aluno, como no papel de professor deixam transparecer que o professor não gosta do aluno, ou lhe é indiferente.

"(muita bagunça e ofensas para o professor)

F - Eu xingo ele, ele não está nem aí comigo, eu xingo,
eu xingo.

C - *Eu xingo...*

A(p) - Amanhã eu vou trazer um tubarão e vou por tudo
você.

F - Ah, eu não tenho medo de tubarão, tio nojento.

A(p) - Vou por nela não.

M - Eu não? Tá vendo? O tio gosta de mim, não gosta
de vocês...

F - Ah, gosta! (irônico). Ele não gosta docê!

M - Gosta sim. Ele disse que não vai deixar o tu-
barão me pegar!

F - É que o tubarão é de mentira.

(...)

A(p) - Vou trazer uma faca e enfiar tudo nocês!

F - Ai, eu não tenho medo de vaca, seu nojento!

B - *Faca.*

F - Eu não tenho medo (...?)

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 116)

"M - Tá lindo meu desenho, tia?

B(p) - *Tá lindo.*

M - Nem olhou... Ô tia, a senhora nem olhou para
ver se está bonito!

B(p) - *Ah, tá lindo.*

F - LINDO! (grita)

C - Tá lindo.

M - Nem olhou meu desenho, essa tia...

B(p) - *Não, não olhei.*

F - Tia nojenta! Ela não gosta de nós, essa tia nojenta
aí."

(turma B, 3ª toma, dramat., seq. 121)

Durante toda a dramatização houve ofensas e xingarias ao professor. B., enquanto professora, disse, num determinado momento, que só gostava de quem não a estava xingando. Em geral, o professor respondia também no mesmo nível, com exceção de U., que ignorava-os.

Enfim, demonstraram um professor que fala muito palavrão, xinga bastante, demora a dar as atividades, exige as lições sem explicar como fazê-las (diz apenas que não é daquele jeito), às vezes especifica o que o aluno deve desenhar, outras vezes sugere.

O professor tenta controlar a turma utilizando-se de prêmio para bom comportamento, para quem ficou quieto, quem não brigou com colegas e nem xingou a professora. Usa também o castigo - não fazer desenho - para quem bate nos outros, xinga, etc. No final, parece que aluno e professor estão sempre medindo suas forças.

"B(p) - Lição.

C - Eu quero desenho.

M - A tia mandou fazer lição.

B(p) - Primeiro. Depois é desenho.

M - Estão fazendo desenho. E agora, tia?

F - Anda, tia nojenta. Essa tia nojenta não anda logo.

A - Vou fazer desenho, vou fazer desenho mesmo.

F - Anda, tia nojenta.

B(p) - Eu vou bater, viu?

F - Bate.

B(p) - Eu não sou de mão dura, não, viu?

F - Vai (...?)

C - Mão mole.

F - É mão dura sim.

C - Escrevi igual o dele.

F - Ô tia nojenta!

C - Ah, bom (...?)

F - Essa tia nojenta não anda logo.

M - Olha lá a lição que a tia passou para fazer,
ô.

F - Não vou fazer a lição...

C - Aí, que horrorosa, tia!

F - Tão nojenta(...?) horrorosa, nojenta...

C - Horrorosa (...?)

- (risadas, conversas ininteligíveis).

F - Ô tia nojenta, não tem coragem de rasgar.

B(p) - *Eu rasgo quer ver? Posso rasgar? Eu rasgo.*

F - Rasga, tia nojenta, rasga.

B(p) - *Pode rasgar?*

F - Rasga.

C - Ô tia.

B(p) - *Pode?*

F - Pode. Rasga.

B(p) - *Pode?*

F - Rasga.

B(p) - *Pode?*

F - (risada)

B (p) - *Pode?*

F - Pode, pode, pode. Rasga.

B(p) - *Quer que rasga, nê?*

F - Não. Dã aĩ, dã aĩ, dã aĩ.

B(p) - (...?) (risada) . *Pode fazer o serra-serra. Aqui
ô, serra-serra".*

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 119)

Os meios de controle que o professor utiliza acabam tendo pouco efeito.

"C (p) - (deu prêmio para quem ficou quieto)

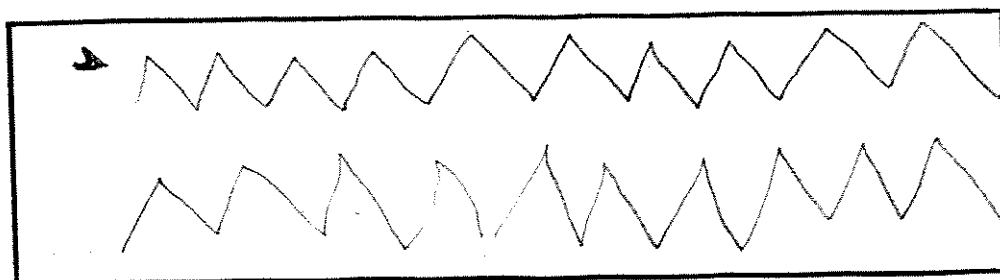
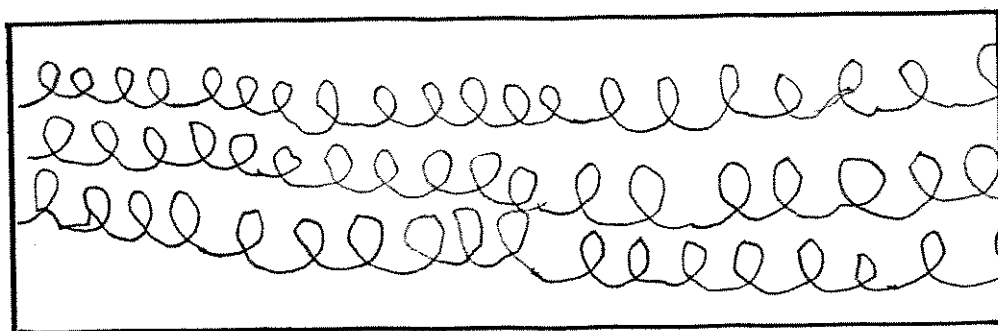
F - Você é a professora mais feia, mais nojenta do mundo.

C (p) - Então não vou te dar prêmio.

F - Eu não quero prêmio velho..."

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 125)

F., B. e A. deram lição como atividade.



(turma B, 3ª toma, dramatização)

Só depois de um certo tempo e com muita insistência, deixaram fazer desenho. C: mandou fazerem o desenho que quisessem. Já U. mandou fazer a lição do desenho, que deixou a todos espantados, pois desenho não é considerado lição.

"U(p) - Tô, fazer lição.

A - Prá fazer lição?

F - Que lição que é prá fazer?

U(p) - Desenho.

A - Desenho?

C - Ôba, desenho.

F - Que lição que é prá fazer?

U(p) - *Desenho, desenho.*

B - É desenho..."

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 110)

Apreocupação com a escrita do nome também esteve presente nesta tomada de dados.

"F(p) - Eu vou escrever o meu nome aqui.

M - Eu não sei escrever meu nome.

F(p) - Eu não sei escrever seu nome.

M - Ah, o tio não sabe escrever meu nome! Até pa
rece!

F(p) - Eu não sei mesmo.

M - Sabe sim, tio.

C - Eu sei o meu, mas eu não tenho folha.

B - *Também sei o meu, mas eu tenho folha.*

- (risada).

(...)

F(p) - Tã certo meu nome?

M - Ah, o tio está perguntando para mim se está
certo! Está certo sim, está certíssimo. Vou
fazer o meu aqui, ô.

F(p) - Como você chama?

M - Mar-le-ne (escrevendo)

F(p) - De quê?

M - Fagundes Carvalho. Ô meu nome.

F(p) - Tã certo."

(turma B, 3ª toma, dramat., seg. 104 e 106)

Nas folhas de atividades da dramatização, F. e B. escreveram seus nomes corretamente. Foram os únicos que escreveram.

A relação entre os colegas não é mais tranqüila que entre professor e aluno. Muitas brigas, zombarias, xingamentos e, principalmente, delações dos colegas para o professor, que prontamente brigava ou colocava de castigo o aluno denunciado.

MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NA TURMA B DURANTE O ANO, VISTAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: DRAMATIZAÇÃO

Os sujeitos da turma B tiveram facilidade em entrar na "brincadeira de escolinha" assim como, por muitas vezes, interrompiam-na para referirem-se a "coisas reais", tais como falar sobre o almoço, saídas da sala, próximo sujeito a assumir o papel de professor, etc. Eles pareciam estar na brincadeira, mas ao mesmo tempo controlando tudo o que se passava à sua volta de fato. E isto se deu nas três tomas.

A atividade que demonstraram ser predominante na escola foi a "lição", apesar de não saberem a função dela. Ainda assim surgiu uma preocupação inicial com a escrita, que foi mais uma demonstração de que sabem que a escrita compõe-se de letras. Na segunda toma também surgiram questões sobre ela, nas quais os sujeitos diziam não saber escrever seus nomes. No final, dois sujeitos já o faziam, sendo que a incógnita era o nome dos outros.

Os desenhos apareceram como recompensa, ou devido à insistência dos alunos, quando então o professor não mais resistia às pressões. Um sujeito, na última toma passou desenho como lição, o que deixou a todos espantados.

O professor, e a própria relação dele com os alunos, sofreu algumas modificações neste procedimento. No início o professor apresentou-se autoritário, bravo, impaciente, só ele podia dar lição, e sempre atendendo as delações das crianças, castigando os delatados. Um pouco confuso, demorando passar as atividades. Na segunda toma apresentou-se de maneira semelhante, mas deixou, algumas vezes, os alunos ensinarem aos colegas. Por vezes exigia uma determinada lição, mas como não conseguia impô-la, deixava que fizessem desenho. Sua autoridade já estava mais diluída. Na terceira toma a questão pesou mais no aspecto afetivo, pois explicitaram que o professor "não está nem aí comigo", ou que "ela não gosta de nós".

Conseqüentemente, a relação entre professor e aluno é cada vez mais complicada. Desde a primeira toma os alunos desafiaram ao professor, e até apresentaram certa autonomia, não fazendo a atividade exigida por ele. Na segunda toma aparecem mais ousados e desobedientes. Na terceira toma há uma hostilidade explícita, e até palavrões são usados em excesso.

As maneiras que o professor se utilizou, para controlar os alunos resumiram-se, nas três tomas, em: castigo, - agressão física, passar lição e prêmios.

A avaliação feita pelo professor dos trabalhos, tais como "feio", "errado", não parece ser usada como meio de controle, e só aparece na segunda toma. No final, já não aparece este tipo de avaliação, mas o professor fala em rasgar ou apagar a lição errada.

Por fim, na relação entre as crianças destacou-se, nas três tomas, o hábito de delatar os colegas, o que ocorreu com muita frequência. Também havia menosprezo, competição, deslealdade, zombarias, brigas, xingamentos. Algumas vezes um colega ensinava alguma lição a outro. Junto eles desafiavam e xingavam ao professor, por diversas vezes.

DIFERENÇAS ENTRE AS TURMAS A E B PERCEBIDAS ATRAVÉS DO PROCEDIMENTO: DRAMATIZAÇÃO

A princípio destacou-se a facilidade maior de B em iniciar este procedimento "brincar de escolinha". Facilmente - os sujeitos de B assumiram seus papéis, assim como também, facilmente, saíam deles com frequência, atentos aos acontecimentos à nossa volta.

Em relação às atividades desenvolvidas na escola, ambas as turmas apresentaram uma visão semelhante: lição é o que deve ser feito, com ocasionais desenhos como recompensa ou concessão aos alunos.

A avaliação - como notas dadas a estas atividades - mostrou-se mais importante para a turma A, sendo que o critério para estas notas envolvia o comportamento do aluno, coisa que não aconteceu na turma B. Lá, a avaliação - que pouco apareceu - era feita só sobre o trabalho, não era usada como meio de controle. Em compensação, na turma B, e só lá, apareceu o prêmio como mecanismo de controle. Os outros meios utilizados pelo professor, em ambas as turmas foram: castigo, agressão física, dar lição difícil, etc.

O professor, nas turmas A e B, apresentou-se com basicamente as mesmas características: autoritarismo, impaciência,

etc. A diferença é que esta autoridade em A manteve-se durante todas as tomas, enquanto que para a turma B houve uma diluição (para A íamos brincar de professor, enquanto que para B íamos brincar de escolinha). A autoridade do professor em A, apesar dos desafios dos alunos, só foi abafada pelo aparecimento da diretora, enquanto que em B os próprios alunos conseguiram isso. A relação entre professor e aluno na turma A manteve-se mais ou menos estável nas três tomas - era uma relação basicamente de medo. Já para a turma B foram ocorrendo modificações, sendo que ao final do ano existia uma franca hostilidade entre eles, expressa pelos fatos dos alunos afirmarem, simplesmente, que o professor não gostava deles.

Interessante notar aqui a confirmação de que a imitação é importante como prelúdio - o sujeito fazia o papel do professor com muita seriedade, tentando ser fiel à ele - e também como antagonista - os alunos desafiavam-no constantemente, quer dizer, não eram fiéis ao comportamento usual de aluno. Daí se depreende a representação sendo formada pelos sujeitos.

A desvalorização do produto infantil é evidente em ambas as turmas. A criança tem pouco retorno, a não ser aquele em que seu trabalho é rasgado, apagado, ou recebe nota "errado". Poucos comentários construtivos foram feitos. Demonstraram também que a criança não tem vez nem voz, vale mais a opinião do professor.

Outra diferença que se destacou foi o tipo de relacionamento entre as crianças-alunos em ambas as turmas. Havia brigas, competições e uma dose de individualismo, que em B chegava ao extremo, manifesto principalmente pelas delações feitas ao professor, que as acatava. Em A podia-se perceber a defesa do aluno diante do professor, e as delações provocativas feitas por mim

foram ignoradas pelo professor e eu, repreendida pelos colegas.

O que se observa quanto à percepção da escrita de ambas as turmas é que no decorrer do ano deram-se conta que saber só as letras, ou determinados rabiscos, não é suficiente para registrar seus nomes esta é a preocupação maior em relação ao saber escrever - de forma que todos a compreendam. Mesmo quando o fazem, no final do ano, não parecem satisfeitos, pois percebem que ainda não dominam realmente o saber escrever.

4.1.5. COMPARAÇÃO ENTRE OS PROCEDIMENTOS USADOS

Os procedimentos **Ilustrações, História e Desenho** demonstram uma grande correlação entre si. Os resultados acabaram nos deixando ver a representação que as crianças fazem da escola enquanto instituição. Já na **Dramatização**, a grande ênfase é o que acontece dentro de uma sala de aula.

Nos três primeiros procedimentos o destaque inicial foi para a presença de elementos familiares só em A, a turma de meio-período, demonstrando que na primeira turma estavam ainda em pleno processo de transição casa-escola.

Outra questão presente basicamente da mesma forma nos procedimentos citados, e que se confirma na **dramatização** é como representam o professor. Para A, sempre presente e autoridade máxima, para B não é presença tão marcante, por vezes impotente, que não pode controlar a bagunça feita pela turma. Consequentemente, a relação professor-aluno também se repete - relação de medo para A, e hostil para B, que cita que o professor os ignora ou que não gosta deles.

Curioso foi o aparecimento espontâneo da persona

gem diretora, para B, nas ilustrações e desenho, e para A na dramatização. Para as duas turmas ela apareceu num momento em que o professor já quase não sustinha sua autoridade. Enquanto para B a ameaça da professora de levar o aluno à diretora era um mecanismo de controle, que muitas vezes sequer funcionava, para A a diretora apareceu para resguardar a autoridade que deveria existir ali na escola, e que a professora estava chegando em via de perder. Na dramatização, somente a diretora pode abafar a autoridade da professora em A, coisa que em B os próprios alunos fizeram.

Os mecanismos de controle usados pelo professor em ambas as turmas em todos os procedimentos eram basicamente os mesmos: castigo, lição difícil, agressão física. Variando em prêmios e ameaças de levar à diretora para B, e nota para A.

Em linhas gerais, as atividades a serem desenvolvidas na escola demonstradas por ambas as turmas eram, principalmente, lição, seguida de desenho e brincadeiras. Sempre sem entender porque fazê-las. Nem sempre a escrita associava-se a estes exercícios, parecia uma atividade à parte. A expectativa dos alunos em relação à escrita era grande, assim como foi a decepção demonstrada, no final do ano, por não terem dominado ainda estas habilidades: ler e escrever. Nos procedimentos história e desenho surgiu uma idéia diferente entre as turmas, referente às atividades, e que no entanto nos leva à questão da função da escola. Para A (meio período), a escola mostrou-se um lugar para se fazer lição, estudar — local esse bem diferente de casa, e de difícil adaptação. Para B (período integral) mostrou-se um lugar para brincar e, principalmente, passar o tempo. Casa e escola se confundem para B durante todo o ano.

Conseqüentemente, a representação dada, pelo de-

senho, da vida fora da escola é para A mais vibrante, significativa, enquanto que para B parece ser menos dinâmica que a da escola, ainda que nesta última predominaram a bagunça, conversas e brincadeiras.

A questão da desvalorização do trabalho do aluno, e do próprio aluno, aparecem nas **ilustrações, desenho e dramatização**, para ambas as turmas, denotando uma certa crença na incapacidade do aluno.

Na **história** foi possível entrever a naturalidade com que as crianças encararam as diferentes funções da escola: - dar alimentação (principalmente) e atendimento médico e dentário.

A questão da escrita se fez presente no **desenho** - pelo próprio registro dos sujeitos de seus nomes - e na **dramatização** - também com a questão básica do próprio nome, ou nome dos outros.

Sobre a relação dos colegas foi possível visualizá-la em todos os procedimentos, com certas diferenças. Nas **ilustrações, história e desenho** percebi indiferença entre os colegas de A, principalmente no início do ano. Em B observei um entrosamento, seguido de certa hostilidade. Na **história**, a relação entre eles parecia ter melhorado, soava como se fossem amigos. Na **dramatização**, havia o individualismo, competição, mas no final, um melhor entrosamento de A (defesa de colega diante do professor), e uma hostilidade em B (delações). Tantas respostas divergentes devem refletir a dinâmica das relações, na qual cada momento tem um significado diferente.

Enfim, o fato de ter usado todos estes procedimentos deixaram alguns dos resultados citados em evidência, aumentando assim a possibilidade das interpretações serem mais significativas. E o não aparecimento de questões totalmente contra-

ditórias dá-me uma segurança para afirmar - e mostrar - que a criança, longe de ser passiva e incapaz, tem muito a contribuir - para sua própria escolarização.

4.2. CRIANÇAS, PROFESSORAS E FAMÍLIAS:

SUAS OPINIÕES - SOBRE A CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA - EXPLICITADAS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Apresento a seguir, cada criança-sujeito, inicialmente da turma A e depois da B, e suas respostas dadas nas entrevistas, seguidas das respostas das professoras e das famílias, em três diferentes momentos: início, meio e fim do ano letivo.

As entrevistas realizadas com as crianças não parecem ser significativas, muitas de suas respostas foram dadas quase que automaticamente, e sempre bem sintéticas. Enquanto na dramatização mostravam-se descontraídas, nas entrevistas (feitas individualmente e imediatamente após) mostravam certo desconforto, manifestado até pela mudança de expressões do rosto.

Os pais ou responsáveis referiram-se, sempre, nas entrevistas, à professora como tia, e todos eles demonstraram uma reação positiva em relação ao atendimento dentário, ao ambulatório com enfermeira e à alimentação dada aos filhos, considerando-os parte funcional da escola.

4.2.1. TURMA A (meio período)

R.

Para R., em seu primeiro contato com a escola, ela lhe pareceu bonita. Achava que a comida era o que tinha de bom e gostava de ir à escola. Já em setembro, perguntei-lhe o que ele

gostaria de me falar sobre ela, e ele respondeu: "Faço lição". Aliás é isso que ele gosta da escola, e é por isso que vai lá. Citou também desenhar e comer como outras atividades do dia. Segundo R., a escola é "prã aprender a fazer lição, prã aprender a escrever". No final do ano, sobre a escola R. disse-me apenas que era boa e que gostou mais da comida e da área de lazer que tinha lá. Ele foi à escola, neste ano, "prã fazer lição".

No início do ano a professora o considerava tímido, apesar dele conversar com os colegas, e inteligente, pois fazia as tarefas. Em setembro a professora achou que ele melhorava de sua timidez. Disse que a relação dele com a escola era boa - ele gostava de ir, não chorava - e com ela também. Com os colegas dava-se bem, apesar de não querer participar dos passeios. Quanto às atividades, ele era sempre rápido, o primeiro a acabar; e responsável: só conversava depois de terminada a tarefa e não ficava parado durante a lição. Mostrava seu trabalho aos colegas da mesa e ensinava-os quando preciso. Em dezembro a professora concluiu que R. saíra-se bem, sem problemas para relacionar-se com toda a escola. Foi um aluno atencioso, mais extrovertido com as crianças que com a professora. Ainda assim, mudou um pouco em relação à ela, pois era mais fechado.

Na primeira entrevista com a mãe de R., ela contou que ele pediu para freqüentar aquela escola especificamente, e que teve uma rápida adaptação. Ela disse que R. comentava as lições feitas e que só tirava "certo", e achava que ele gostava do parquinho. Achava também que ele não gostava da comida, mas que comia melhor na escola que em casa. Segundo sua mãe, R. adorava a professora, que é a primeira que teve, falava bastante dela. Falava também de alguns colegas, e se dava bem com todos. Comentava que fazia desenhos, pinturas, lições diferentes. Sua mãe

acreditava que ele estava indo bem, viu a pasta dele, que estava "tudo certinho" e percebeu também que ele engordou e cresceu desde que entrou na escola. Para ela, R. era um menino falante, conversava muito, observava tudo. Disse que na escola o consideravam tímido, mas que em casa é "bonzinho, educado, obediente". Faz artes também, mas normais". O pré, segundo a mãe de R., "serve para a criança entrar melhor na primeira série, não sentir tanto. Já tem contato com professora, chama ela de tia. Está tendo contato com estudo. É importante fazer o pré".

Em setembro, sua mãe achou que ele estava mais ativo, que desenvolveu-se. Continuava gostando de ir à escola, não apresentava dificuldades. A mãe falou que estava satisfeita com a escola, que eram bem organizados, todos bons e amorosos com as crianças. Disse ainda que R. gostava muito da professora, que numa época quis estudar à tarde, mas desistiu quando soube que não era a mesma professora. Sobre as atividades a mãe disse que R. comentava tudo o que fazia, e que gostava mais de fazer lição, e que quer entrar na escola (de primeiro grau).

No final do ano a mãe de R. considerou boa esta experiência escolar do filho: "foi bom porque ele já aprendeu, vai para a primeira série sabendo bastante coisinha, está sabendo escrever seu nome. A cabecinha dele já está mais preparada, já conhece a escola, já vai aprendendo como é". Disse que ele gostava muito da professora, dizia que ela ia com roupas bonitas, que ela era bonita. Sobre as atividades, disse que ele gostava de "aprender a escrever, estas coisas ele gosta". Às vezes ele falava que queria aprender mais: "mãe, espero que no ano que vem vou aprender bastante". R. reconhecia que seu desempenho na escola era bom, e pedia para a mãe falar para os parentes que ele estava indo bem, que seu caderno era bonito, etc. Segundo sua mãe, R. "já está aprendendo que agora é outra vidinha que vai ter daqui pra frente".

L.

Em abril L. disse-me que gostava da escola, achava legal, e só não gostava das meninas de lá. Em setembro afirmou ser a escola bonita, que estava indo bem na lição. Disse ainda que a professora *"sempre dá lição no caderno, sempre dá lição nas folhas, e às vezes desenho. Dá mais lição"*. O que ele mais gosta da escola é a área de lazer e a piscina, embora nunca tenha nadado; e não gostava da diretora, pois a achava feia. Disse não gostar de ir à escola *"porque é chato"*. Esta serve *"para aprender, e não sei que mais"*. Achava a escola *"feia, essas tábuas e ripas e telhas. Daqui pra baixo eu já gosto, daí pra cima não (não tinha forro)"*. Enfim, L. disse que estava indo bem, pois estava aprendendo e fazendo lição. No final do ano L. disse que o que gostara mais durante o ano foi da professora, dos colegas mais ou menos, e que foi à escola *"para aprender as coisas"*.

Para a professora (primeira entrevista) L. era bem extrovertido, falava o que queria, era muito inteligente, fazia bem as tarefas. Em setembro a professora disse que ele estava melhor ainda, mais participante, mais popular, sem problemas. Melhorou do problema que apresentou inicialmente, de fala: não pronunciava o "r". Disse que mostrava seu trabalho aos colegas, dizendo que o seu estava mais bonito. Por fim, em dezembro, a professora disse que ele saiu-se bem neste seu primeiro ano letivo, não teve problemas de amizade, teve uma boa relação com a professora e que foi um ótimo aluno, atencioso, interessado.

A mãe de L. afirmou, na primeira entrevista, que ele não teve problemas de adaptação, e que o colocou no pré por ele apresentar, inicialmente, um problema de fala (os irmãos dele foram direto para o primeiro ano). Para ela, o pré estava sendo bom para dar uma base para a primeira série, e também pelo relacionamento que mantém com outras crianças. Disse ainda que L.

falava que não gostava da comida, e que gostava muito da professora, falava bastante dela, queria saber onde ela morava, etc. Segundo a mãe de L. ele estava indo bem, estava tendo interesse em aprender a escrever e a contar, coisa que nunca teve. Agora já pegava folha para desenhar espontaneamente. Era muito falante e alegre.

Em setembro (segunda entrevista) sua mãe achava que estava tudo bem, que desenvolveu-se no relacionamento com as outras pessoas, conversava mais, discutia mais quando não gostava de algo. Disse que L. gostava da professora, queria às vezes levar-lhe presentes. Só um dia, que ficou de castigo, não gostou, não queria mais ir à escola, depois tudo normalizou-se. Quanto às atividades, L. gostava mais do desenho, segundo sua mãe. Ele comentava em casa o que fez, o que a professora gostou e elogiou. - Estava tranqüilo, achando que estava indo bem.

No final do ano sua irmã disse-me que o pré foi bom pois *"ele aprendeu a escrever o nome, já sabe desenhar melhor, fazer uma porção de coisas"*. A relação com a professora continuava boa, ele sempre querendo levar presente a ela. Quanto aos colegas, falava bem de alguns (entre eles, R.) brigava com outros. Ele gostava de fazer modelagem com a massinha e desenho, fazia também lições, mas não dizia em casa se gostava. Enfim, ele achava que L. gostava da escola e que esta foi boa *"senão ele não teria aprendido a desenhar, a escrever; mas não aprendeu a falar direito, não mudou nada em relação ao começo do ano seu problema de linguagem"*.

J.

J., na primeira entrevista, disse que achou bom vir à escola, e o que ela mais gostava era a área de lazer; enfatizou esta resposta quando disse que gostava de ir à escola por

causa disso. Em setembro, J. disse novamente que gostava do parque, da professora e do dentista, e depois enfatizou novamente que gostava da área de lazer, mas não do balanço, porque ficava tonta. Quando perguntei se ela gostava de ir à escola ela disse que sim, depois corrigiu-se dizendo que não gostava muito, que preferia não ficar ali. Ao perguntar sobre o que ela achava da professora, ela riu, não queria falar, depois disse que não gostava muito, sem justificativas. Disse que sua relação com os colegas é boa, só que só gosta das meninas. Para ela, a escola serve "*prãs crianças estudar*". Acha que vai indo bem, só que de vez em quando tem de fazer duas vezes a mesma lição, "*porque a tia passou as duas prã mim, tem que fazer*". No final do ano J. disse que o que gostou mais da escola foi da professora, e que veio ao pré, este ano para estudar.

Segundo a professora (primeira entrevista) no início do ano J. era teimosa, quieta, mas não dava a mínima para o que a professora dizia. Era meio relaxada nas tarefas, mas fazia. Em setembro a professora disse que J. não participava das aulas, era muito desligada e não prestava atenção. Sabia fazer as atividades e alguma coisa fazia, mas era desatenciosa, nem sempre terminava, ficava parada conversando, tinha preguiça. Do início do ano até setembro deu uma melhorada; tinha boa relação com os colegas, as crianças gostavam dela. Com a professora ela conversava, perguntava o que precisava. No final do ano a professora disse que J. foi sempre uma criança fechada, não ia à professora para conversar, esperava sempre que chegasse até ela. A coordenação motora de J. demorou a melhorar, mas ficou melhor. A professora achou até que ela não iria bem na prova, pois sempre copiava, mas J. a surpreendeu, foi bem. Segundo a professora, J. não se concentrava muito, e ela teve de chamar sua atenção multas vezes.

Na primeira entrevista com a mãe de J. ela me disse que colocara sua filha lá porque ouviu dizer que cuidam bem das crianças, que a professora tem paciência. Para ela a escola estava sendo boa, porque *"em casa não tem tempo nem de dar carinho"*. Na escola ficavam à vontade. Ela disse ainda que J. gostava da professora, apesar de achá-la brava. Quanto aos colegas, dizia que tinha um que não gostava, mas se dava bem com os outros. J. chegava em casa contando o que fez, cantando as músicas que aprendeu. Para sua mãe ela estava indo bem na escola, mais ativa, mais desembaraçada, melhorou bem. Ela a considera: *"esperta, falante e metida"*.

Na segunda entrevista, em setembro, sua mãe afirmou que J. estava mais ativa, sabida. Comentou, espontaneamente, que J. não estava gostando da professora. No começo sim, mas agora não queria ir na escola porque a professora era brava, puxava seu cabelo. Para sua mãe J. tem dificuldade de desenhar, ela própria (J.) acha que o que faz *"está feio, tem que ficar mimando ela"*. Nas brincadeiras com os jogos, reclamava para a professora que os colegas pegavam seus brinquedos, mas ela não tomava providência alguma. J. contava à sua mãe que às vezes a professora dizia: *"J. hoje você está de parabéns"*. Às vezes falava que não tinha acabado, não dava tempo. Enfim, a mãe mostrava-se satisfeita com o desenvolvimento de J. na escola.

No final do ano, as vantagens que a mãe de J. percebeu foram relativas ao seu desenvolvimento, à escrita do próprio nome, à capacidade de *"fazer letrinhas"*. J. sempre gostou e quis ir à escola, mesmo quando estava doente. Às vezes reclamava de algum colega, e com a professora continuava a ter os mesmos problemas. Reclamava sempre que a professora gritava, e sua mãe acrescentou: *"Se bem que não sou contra, é fogo com dois em ca-*

sa, *jã imaginou um monte?*" A própria mãe de J. pediu à professora que a pusesse sozinha numa mesa para evitar conversas e distrações. Nas atividades continuava com os mesmos "probleminhas": conversava e não acabava as tarefas. Dois meses antes da festa de formatura falaram que J. não ia receber o diploma, que nem precisaria fazer o vestido da festa, etc. Isto a deixou triste. Um mês antes da festa decidiram que ela participaria, e ela ficou bem, estava contente. Enfim, a mãe de J. achou que ir à escola foi bom para ela, pois ficava muito em casa. Lá ela teve amigos, pode brincar mais e se desenvolveu junto às outras crianças. A mãe não tinha queixa da escola, disse que era limpa, cuidavam bem das crianças, e ela (mãe) gostava de todo mundo, adorava a diretora e mesmo a professora, e queria ver se conseguiriam uma foto da J. ao lado das duas no dia da festa de formatura.

D.

Na primeira entrevista, D. disse que gostava de ir à escola, e que a professora é o que tinha de bom lá. Disse ainda que encontrou colegas na escola. Na segunda entrevista, em setembro, D., que já estava na turma C, foi confusa em suas respostas. Disse que achava a escola bonita, que gostava dela, mas não queria ficar porque não gostava dela. Segundo ela, na escola eles comem, cantam músicas e brincam. Na classe fazem lição e brincam com os brinquedos. Ela gostava mais de desenhar, ouvir historinha e brincar no parquinho, e não gostava da comida e nem da lição. Disse novamente que não gostava de ir à escola, e que ela serve "*prã estudar e aprender*" e que queria aprender. Comentou que gostava mais da professora anterior (turma A); que estava indo bem na escola, e que já sabia "*escrever até XUXA*". No final do ano D. disse-me que gostava da escola, e o que gostou mais durante o ano foi do desenho, lição e brinquedo. O que gostou menos foi do parquinho,

educação física e ensaiar para as festas. Ela foi à escola "para aprender"; segundo ela mesma disse.

Na primeira entrevista com a professora, ela dis se-me que D. era dada com todos, que fazia as tarefas mas era muito preguiçosa. Meio mimada, pois os pais sempre iam saber e dizer coisas que as professoras não deviam fazer. A segunda entrevista em diante, sobre D., foi feita com a professora da classe C, na qual ela estava desde maio. A professora disse que ela chorava ao chegar à escola, principalmente depois de fins de se mana ou de períodos mais prolongados em casa. Disse que ela se dava bem com todos os colegas, que as crianças gostavam dela. Quanto às atividades, era uma das primeiras a entregar. Gostava de desenhar, brincar, participar de tudo. O problema maior, segundo a professora, era a separação da família, do pai, mais especificamente, para ir à escola. Mas já apresentava melhoras, não mais procurava a irmã menor - que freqüentava a mesma escola - nem tocava no assunto, e já não saía tanto da classe quanto antes. No final do ano a professora disse que D. já estava bem entrosada com ela e com os colegas, e que foi uma "aluna ótima, educa da, comportada, atenta e participante".

A mãe de D. falou, na primeira entrevista, que escolheu esta escola por não poder pagar outra, e por ter ouvido falar que era uma boa escola. No início correu tudo bem, mas no começo de maio D. não queria ir à escola. Sua mãe disse que ela gostava da professora, que não gritava com ela, gostava dos cole gas, gostava da escola. A professora e a diretora disseram a ela que D. ia bem, desenvolvia-se, fazia tudo. Estava quase "escrevendo" o nome dela própria, copiando do modelo feito pelos pais. Ela era uma criança que falava muito, via televisão, e brincava de boneca. Não se dava bem com a irmã menor, tinha ciúmes, segundo sua mãe. D. disse a ela que recusava-se ir à escola porque a

irmã menor ia à tarde e ela ia de manhã. A escola, para sua mãe, estaria preparando a criança para a 1ª série. "Se a criança vai para o primeiro ano sem saber, sofre muito".

Na segunda entrevista sua mãe disse que ela ainda apresentava problemas para ir à escola, mas depois que estava lá, não dava trabalho. A mãe não queria tirá-la da escola, pois achava que D. ficou mais desembaraçada, conversava mais com os pais, aprendera "escrever o nome dela, as vogais, copiava tudo, muita coisa boa ela aprendeu". Ela gostava da escola, mas o problema era a irmã, que freqüentava a mesma escola e ia mais vezes ao parquinho. D. queria ir também, mas não podia, porque ela já estava no pré. O problema não era com as atividades, o problema era ficar na escola. Sua mãe disse que ela falava muito da primeira professora, e sempre que levava flor à professora atual, levava à outra também. Disse ainda que se dava bem com os colegas, e que preferia aprender a ler e escrever que fazer desenho. Em casa ficava com o caderno o dia inteiro. A mãe de D. sentia que ela estava indo bem, mas que ela mesma não falava nada porque não queria ir à escola. Todo dia era um sacrifício para levá-la.

Na última entrevista, em novembro, o pai de D. disse-me que ela se saiu melhor na escola do que eles esperavam, e que se não fosse o problema do meio do ano teria sido melhor ainda. Quanto à sua relação com a professora, seu pai disse que no começo ela gostava da professora da manhã, depois, na crise, queria trocar de professora, depois continuou dando trabalho, que ria voltar para a classe do início do ano. Por fim, acostumou-se. Tinha algumas colegas que eram constantes, estavam sempre juntas. Ela comentava em casa quando fazia tudo certo e recebia "parabéns" da professora, que fazia mais rápido que todos. Aí seus pais lhe diziam: "Então você é mais adiantada". Seu pai acreditava - que se D. "estivesse em casa ela não teria como aprender 30%, pois a gente'

pega continuidade daqui e sabe como ensinar em casa, às vezes nem isso não dá para saber o que fazer. Para ela foi bom demais".

W.

W., na primeira entrevista, disse que gostava de ir à escola, e que a comida era o que tinha de bom lá. Curioso é que ele respondeu que estava indo mal na escola, não querendo justificar por quê. Por ocasião da segunda entrevista, ele já estava há quase três meses fora da escola. Disse-me que lá tinha lição, mas que quando ele ia, gostava mais era de brincar. Gostava de ir à escola porque queria brincar no parquinho, assim como gostava da professora porque ela dava lição (contraditoriamente ao que já foi dito). A escola, para W., servia para fazer lição, desenho; mas o melhor é desenho, tinha lição chata. Por fim, disse-me que estava indo bem na escola porque aprendeu a fazer a lição e seu nome todo. Estava indo mal antes porque não sabia fazer a lição direito, agora aprendeu. Na última entrevista, W. disse-me que o que lembrava da escola era da professora indo embora e ele ficava com outra professora esperando seu pai buscá-lo, porque ele ia mais tarde. O que ele gostou mais da escola foi de brincar, e o que gostou menos foi de estudar. Foi à escola porque sua mãe assim o quis, para ele "aprender a fazer lição". W. disse que sentia mais saudades era da professora; lembrava-se dos colegas e que eles faziam muitas lições, junto com ele próprio, mas que ele gostava mais de fazer desenho. Se ele estivesse na escola até este período, iria gostar de estar lá para brincar. - Não respondeu-me, quando perguntei se sentia saudades de lá.

Na primeira entrevista com a professora ela contou-me que W. era quieto, tímido, e que ia bem nas tarefas. A tia dele, que era funcionária da escola, comentou com a professora que

em casa ele era terrível, brincava bastante. A professora supôs, então, que esta timidez fosse de família, pois sua mãe também era retraída. Na segunda entrevista a professora também falou dele, embora ele não estivesse mais frequentando a escola. Disse que até a sua saída ele tinha apresentado melhora, tinha se desenvolvido, estava relacionando-se melhor com os colegas e até com a professora. Estava mais participante e mais interessado.

Na primeira entrevista a mãe de W. disse-me que escolheu essa escola porque teve ótimas informações relativas ao asseio e disciplina. Não ia colocá-lo ali, mas tudo isso a convenceu. A adaptação de W. foi boa, e a mãe achava que a escola estava ajudando a prepará-lo para o primeiro grau. W. comentava que gostava da escola porque corria, brincava; falava que a professora era boazinha, não gritava; e que gostava dos colegas. A mãe achava que W. estava bem, viu a pasta de trabalhos dele e concluiu que pela idade e por ser seu primeiro ano letivo, estava bem. Disse ainda que W. era amoroso, preocupado com o irmão, falante, arteiro e que cantava o dia inteiro.

Na segunda entrevista, em setembro, sua mãe observou que ele estava mais nervoso e birrento desde que saiu da escola, que antes era mais obediente. Ele continuava querendo fazer em casa o que fazia na escola, pedia lição, aprendeu a escrever seu nome sozinho. Ele reclamava com a mãe, dizendo que o irmão tinha foto do pré e ele não ia ter, que queria comer na escola e sua mãe o tirara de lá. Ele comentava ainda que a professora dizia que ele era o melhor da classe, era bonzinho, não conversava, era o melhor.

No final do ano a mãe de W. afirmou que ele continuava rebelde e arteiro depois que saiu da escola, e estava mais triste. Que ele não mais fazia as atividades da escola em casa, desanimara. Falava mais dos colegas que tinha na escola, sentia

202

falta do contato com as crianças. Falava também de quando ia na escola, que estudava, fazia desenho, mas, contraditoriamente, zombava do irmão quando este ia à escola, dizendo "*Graças a Deus não vou mais*". Não tem falado mais da professora ou das atividades. A mãe de W. acha que se ele tivesse continuado, teria avançado mais, não estaria tão rebelde. Era mais dócil, agora está malcriado, "*faz arte caladinho*".

COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS ENTREVISTAS E AS REPRESENTAÇÕES INFANTIS - TURMA A

Com estes dados observa-se, nos dois primeiros sujeitos citados, R. e L., a ausência, pelo menos aparente, de grandes choques ou grandes conflitos, principalmente em R. Isto ocorre porque ele atende as expectativas da professora: rapidez nas atividades, responsabilidade (conversa só após o término), atenção. E o faz naturalmente, sem grandes transtornos para ele próprio. As recompensas pelos seus atos, elogios, por exemplo, estavam, de certa forma, satisfazendo-o, incentivando-o a continuar assim.

L., por sua vez, apresentou-se à professora também atencioso, participante, enfim, um bom aluno. Mas deixou transparecer uma certa confusão, um pequeno conflito que o dividia entre achar ou não "chato" ir à escola, ser bom ou não fazer a lição. Este conflito deixa-se transparecer também quando em casa ele demonstra estar mais falante, brigando mais para defender seus pontos de vista.

Em ambos os casos a relação afetiva destas crianças com a professora permanece boa, eles gostam dela, parece que sentem-se bem com o tratamento recebido dela.

Se confrontarmos estas informações com as representações feitas pelos sujeitos nos diferentes procedimentos adotados, perceberemos uma certa discrepância, pois nas representações tanto R. como L. mostraram um professor bastante autoritário, que batia nos alunos, que, por sua vez, não gostavam dele. O professor parecia também limitar, restringir a vontade dos alunos (não os deixava brincar do que queriam, nem desenhar), só que também não os dominava totalmente. Havia sempre uma maneira de escapar a este domínio (a professora não os conseguiria pegar enquanto estivessem voando, R. a enganaria para ficar mais tempo no parquinho, etc.).

Não seria então, o comportamento deles de fato uma saída ou uma alternativa para a convivência pacífica entre professores e aluno? E esta não encobriria uma relação de certa forma tensa?

Há também a possibilidade de que todas as representações tenham sido formadas até então, baseadas em experiências anteriores à sua entrada na escola, de ouvir falar, de vivenciar problemas de irmãos, receber instruções ou orientações dos pais sobre o assunto. Mas, sendo assim, não deveriam elas (as representações) terem sido trabalhadas de modo diferente no decorrer do ano letivo? Se esta visão (autoritarismo, desvalorização, etc.) não se desfez, e ao contrário, parece ter se fixado mais para o aluno, isto não estaria mostrando uma certa norma oculta presente na escola?

Se assim for, como explicar a relação das crianças com a professora? Na realidade ela estaria representando duas facetas: uma pessoa adulta para a qual a criança transferira a relação afetiva até então pertencente predominantemente aos pais, e uma pessoa destinada a impor os limites e guiar a criança para determinados caminhos, que nem sempre são aqueles que ele quer

104
ir. A dificuldade está em ajustar estas duas facetas numa só realidade, pois ao mesmo tempo que a criança precisa de uma 'proteção', sente a oposição que esta lhe faz. E pode acontecer de uma destas facetas estar presente num nível mais consciente que a outra para o aluno.

Observemos o caso de outros alunos. Em J., o conflito existente resultante da sua relação com a professora, especificamente, é claramente manifestado. A princípio por contradições, e por fim, explicitamente. Ela disse, em setembro, que "*não gostava muito da professora*".

Por outro lado, a professora demonstrava que a relação delas era difícil, descrevia J. como teimosa, relaxada nas tarefas, e que não dava a mínima para o que ela dizia. Nas representações J. trazia também essa relação entre professor-aluno, mostrava que a professora não gostava do aluno. No papel de professora mostrava-se autoritária, mas não conseguia dominar a classe. E o curioso é que J. fora um dos dois sujeitos que se desenharam no início do ano, no procedimento **Desenho**.

Estou supondo aqui então que estes conflitos resultaram da insistência – ou persistência de J. em não se anular diante da professora, em continuar firme com suas vontades e decisões. E isto parecia não ter muita relação com as atividades, pois, surpreendentemente, como disse a professora, ela se saíra bem na prova final. Mas a sobrecarga, no decorrer do ano, deve ter sido grande, e afetou-a de algum modo, pois J. passou a achar ruim o trabalho que fazia, parecendo ter entrado num processo de auto-desvalorização.

J. parecia viver então, num conflito maior, em relação aos outros sujeitos, pois não tinha ainda encontrado um meio de driblar esta relação tensa entre professor e aluno.

Outro conflito vivido por ela parece ser relati-

vo à idéia do parquinho. O fato dos alunos todos gostarem do parque, e ela não, parece ter perturbado-a por algum tempo. O desfecho deste conflito ela demonstrou em setembro, quando então parece ter-se delineado o problema: o balanço do parque a deixava tonta. Parece que ao tomar consciência e explicitar através da fala — o que a incomodava, ela passou a ter mais tranquilidade em relação aos fatos, passando inclusive a explorar mais o que de bom poderia ter lá, inclusive em conjunto com os colegas.

Já o caso de D. demonstra ser bem diferente. Há muitos e intensos conflitos, mas que revelam ser de natureza extra-escola. Parece evidente que o problema causador dos conflitos relaciona-se a questões familiares. Ao mesmo tempo que D. mostrava-se entusiasmada com a escola, não queria ficar lá. No procedimento **Desenho**, na 1ª toma, D. desenhou sua irmã, dizendo: *"Minha irmã E está fazendo desenho em casa"*. Pelas entrevistas pode-se deduzir que a idéia da irmã ficar em casa com os pais, enquanto ela está na escola é insuportável.

Em diferentes momentos foi possível perceber uma certa tentativa dos pais para direcionar a filha, segundo sua própria vontade. Primeiro pela presença constante na escola a cobrar algumas posturas das professoras. Depois porque na entrevista sua mãe insistia que D. gostava de fazer lição, mais que desenhar, afirmação esta não confirmada pela própria D. Parecia que seus pais tinham uma grande preocupação em introduzi-la na vida acadêmica, e por tabela, adulta, e ela não mostrava-se ainda madura para tal mudança, ainda mais com uma irmã menor a ocupar o espaço que era dela.

Por fim, o caso de W. mostra-se curioso porque reflete sua percepção inicial de que não ia bem na escola, por não conseguir fazer a lição. Fato este não citado pela professora, ao contrário, ela achava que ele se saía bem nas tarefas. O

retraimento de W. manteve-o, de certa forma, afastado da professora. Antes da sua saída da escola, em junho, esta impressão já tinha se desfeito. W. mostrava-se satisfeito por saber fazer as lições e seu nome.

Todo este trajeto foi demonstrado, nas representações dele, pela impotência que o aluno parecia sentir diante do professor, e a existência da casa ou família como refúgio, desta situação tão desconfortável. No procedimento **Desenho**, ele representou-se na escola, mas muito disforme em relação ao desenho de seu irmão e sua mãe. Parecia que sentia-se como de fato desenhou-se: pequeno, impotente diante daquela situação. No meio do ano ele já tinha superado este sentimento, conseguia fazer as atividades e estava mais seguro. A impressão é de que todo este processo passou despercebido pela professora. Aí então ele teve de sair da escola. Passou a apresentar-se nervoso e birrento. Perdera a docilidade inicial - que poderia ser consequência de seu sentimento de inferioridade - e apresentava-se mais rebelde e mal criado, segundo sua mãe. Ele manifestava a falta que estava sentindo da escola salientando, à sua mãe, que não teria foto do pré, como seu irmão, e que não poderia comer mais lá. Falava dos colegas e desenhos, até que no final do ano já não mais continuava tão presente esta experiência escolar para ele.

Curioso é que todos os sujeitos desta turma disseram que iam à escola para estudar ou aprender, exceção feita a W., que ia à escola porque sua mãe queria que ele aprendesse a lição. As famílias destas crianças apresentaram como função da escola preparar o aluno para o primeiro grau, exceção feita à mãe de J., que pareceu ter atribuído à escola uma função que ela própria dizia não cumprir por não ter tempo: dar carinho. Muito provavelmente estes sujeitos já tinham sido então preparados em casa para receber da escola o que estava determinado. Daí talvez a

dificuldade maior de J. em lidar com os conflitos resultantes da quela relação, apesar de ter dito, ela própria, que ia à escola para estudar.

4.2.2. TURMA B (período integral)

B.

B., na primeira entrevista, enfatizou que gostava mais da comida, especificando-a. Achava que estava indo bem na escola e acreditava que esta servia para brincar, fazer desenho, fazer lição. Na segunda entrevista, B. disse que lá faziam lição, desenho, tarefa, sendo que ela gostava mais era do desenho e de ir para o parque. Ela achava a escola boa porque "a gente aprende, depois eu vou para o primeiro ano". Assim, a escola servia "pra gente aprender alguma coisa, fazer lição, escrever o nome". Quando perguntei sobre os colegas, B. disse-me que tinha vezes que um batia no outro, e aí "tem que contar para a professora, para mandar para a diretora". Ela achava que estava indo bem na escola, que estava "aprendendo muitas coisas, lição do dado...". Na última entrevista disse que o que mais gostou da escola foi a professora, os colegas e a diretora. Não gostou do dentista. Disse que foi à escola para aprender as lições e depois entrar no primeiro ano. Contraditóriamente, disse que não gostava de lição, mas do desenho. Perguntei como se saíra na escola, ela respondeu-me que bem, que chorou no primeiro dia porque não queria ficar, depois acostumou.

A professora disse, na primeira entrevista, que supunha inicialmente que B. se sairia melhor, pelo tamanho dela, mas que apresentou dificuldades por nunca ter ido à escola, nunca ter pego num lápis. Melhorou um pouco logo em seguida. Na segunda entrevista disse ter percebido que B. desembaraçou-se - era tímida - e estava fazendo melhor as atividades, com mais capri -

cho. A professora incentivava-a dizendo que sua mãe ia ver, então ela estava tomando gosto. Queria participar, pedia para ajudar e conversava muito, com os colegas e com a professora. Ela percebia que B. gostava mais do parque e atividades extra-clases. Enfim, percebeu-a animada, motivada. Na última entrevista a professora comentou que B., no início receosa, adaptou-se bem. De medrosa e acanhada que era, agora estava até chata de tanto que ia conversar com a professora. Também relacionava-se bem com os colegas. Enfim, B. parecia sentir seu progresso, e amadureceu muito, segundo sua professora.

Na entrevista com a mãe de B. eu soube que sua mãe escolheu esta escola porque era perto de sua casa, não pagava, e conhecia outras crianças que lá freqüentavam. A adaptação de B. foi tranqüila. Sua mãe achava que ela gostava mais é de desenhar. Falava da professora e de uma colega em especial. A mãe achava que ela estava bem, evoluíra bastante do que não sabia, agora escrevia. Era uma criança que, segundo sua mãe, conversava bastante.

Na segunda entrevista sua mãe disse que B. continuava indo bem, que por ser o primeiro ano estava aprendendo bastante, ficara mais animada, perdeu aquela vergonha que tinha de tudo. Gostava muito de ir à escola, e quando tinha de faltar, chorava. Dizia que gostava das professoras, dos colegas. Algumas vezes levava lição e desenho para casa, e mostrava a todos. Pediu para a mãe comprar um caderno, para que pudesse fazer mais atividades. Disse ainda para sua mãe: *"Tudo que a tia ensina eu aprendo, mãe"*.

Na última entrevista sua mãe disse que B. desenvolveu-se bem durante o ano, que no começo era lenta, mas no meio do ano já tinha alcançado os outros. Ela nunca reclamou de ir à escola. Sua mãe não ia colocá-la lá o dia inteiro, mas de-

pois resolveu, por achar que B. aproveitaria melhor, em se tratando de seu primeiro ano escolar. Sua mãe achava que tinha sido bom para B. a convivência com outras crianças. Disse que ela adorava as professoras, apesar de receber alguns castigos por conversar demais. Fazia as atividades da escola em casa, para mostrar aos pais as lições novas. Mas gostava mesmo era do desenho. Enfim, sua mãe achava que ela estava bem, que se não tivesse ido à escola iria se atrapalhar no primeiro ano. A mãe estava bem satisfeita com a escola. B. aproveitava bem o dia inteiro na escola, mas no fim do ano queria ficar só meio período. Depois normalizou, e só queria acabar logo o ano para receber a pasta de trabalhos feitos na escola.

C.

C. enfatizou bem, na primeira entrevista, a alimentação, dizendo o que não gostava, o que gostava e porque gostava de ir à escola: para tomar leite no saquinho. Ela achava que estava aprendendo, e que era para isto que servia a escola, "prá aprender". Na segunda entrevista C. disse que na escola fazia lição e tomava café, mas gostava mesmo era da piscina, do parquinho e também da classe. Disse que gostava de ir à escola porque aprendia tudo. Para ela, a escola servia "prá aprender a fazer coisa, nome". Disse que não gostava de fazer lição, e sim desenho, mas que estava indo bem na escola, pois estava aprendendo a lição. Na última entrevista disse-me que o que gostou mais da escola durante o ano foi o parquinho e a piscina (só que ela não nadou), e que foi à escola para brincar. Ainda assim, achava que tinha se saído bem na escola.

Para a professora (primeira entrevista) C. era a mais lenta da classe. Não fazia tão mal feita as atividades, só

que era lenta demais. Não conversava muito com a professora, mas conversava bastante com os colegas. Na segunda entrevista a professora falou que C. continuava lenta, e faltara muito, por motivo de doenças, ficando mais atrasada ainda. Estava mais "tagarela", querendo participar mais, ajudar a professora. Dava-se bem com os colegas. A professora falou ainda que C. apresentava uma certa autonomia em relação aos materiais: pegava-os e se virava sozinha com eles: canetinha, colagem, jogos de encaixe. Disse que era preguiçosa e que tinha uma tática ao fazer a lição: pulava linha para ir mais depressa. Era, portanto, "meio malandra", não tinha vontade de fazer os trabalhos, e nem olhando-os não se animava. Na última entrevista a professora disse que C. começara o ano sem muito interesse, e que andava ultimamente "mesquinha", mesmo com as professoras, pois "chamava-se sua atenção e ela abanava os ombros. Era mais dócil". Quanto aos colegas, conversava demais, como brigava também. A professora disse que C. sabia que não estava indo bem na escola, que era lenta, que até sua mãe veio conversar com ela sobre isso. Enfim, apesar de tudo, ela apresentou uma pequena melhora, comparando-se o final com o início do ano.

Na primeira entrevista, com a mãe de C., ela me disse que escolheu esta escola porque morava lá perto, e falavam que era boa. C. sempre gostou, nunca foi forçada à escola. Para sua mãe, a escola tinha como função "tentar conversar com a criança, desenvolvê-la". Disse que C. era "meio panaquinha, coitada. Fala muita coisa errada. A gente tenta ensinar e a escola também ajuda. Ela é esforçada, gosta da escola (...). A mente da C. é devagar, deve ser como eu, que não sou lá muito inteligente". Disse ainda que Cíntia era muito vaidosa, e que se deixasse, ela ia sempre pintada à escola. Levava algum brinquedinho, distraindo a atenção de todos, e a professora recla

mava, pedindo que não levasse mais. A mãe disse que C. não falava muita coisa da escola, mas falava um pouco da professora, e que (C.) gostava dela. Ela gostava mais do parquinho, embora não dissesse muita coisa. Segundo a mãe, "C. está indo bem, mas é meio bobinha ainda, não sabe conversar, nem cantar. Está meio confusa, não guarda as coisas na cabeça".

Já na segunda entrevista, a mãe de C. disse que ela estava bem melhor, que agora estava sabendo explicar, que estava mais esperta. No começo do ano não era assim, ela gostava de ir à escola mas os pais viam que ela não entendia nada. Agora melhorou, mas continuava falando pouco em casa do que acontece na escola, se bem que mostrasse as atividades que fez. A mãe disse não ter notado se ela gostava mais de fazer lição ou desenhar, mas acha que é o desenho que ela prefere. A mãe disse à C. que a professora havia dito que ela estava lerda. Depois de alguns dias, ela disse à mãe que já estava ficando esperta, acabando as lições, pois antes não acabava. A mãe, enfim, disse estar satisfeita com a escola.

Na última entrevista a mãe de C. confirmou que ela melhorara muito em relação ao começo do ano. A professora até havia dito, numa época, que C. não receberia o diploma, pois não era esforçada, não tinha interesse e nem atenção. Mas C. melhorara. - Continuava falando pouco sobre a escola. A mãe percebeu que ela andava muito brava e mal-educada, sendo que antes era tão quieta; mas não sabe se esta mudança foi causada pela escola ou pela própria idade da menina. A professora sempre reclamava dela, e mesmo em casa, a mãe não conseguia que C. fizesse uma lição completa. Sua mãe percebia que ela gostava mais era de desenhar e de brincar, escrever não era com ela. C. não comentava nada sobre seu desempenho, e a mãe achava que ela estava preguiçosa, que tinha "mente preguiçosa". Enfim, acha que este foi um ano difícil para C., mas

que ela "adquiriu algumas noções, que irão ajudá-la no próximo ano, e ela vai se sair melhor".

U.

U. também destacou, na primeira entrevista, a ali mentação (Das oito perguntas em quatro citou comida, sendo que ou tras duas ela não respondeu). Disse-me que estava aprendendo lição na escola e que esta servia "prã brincar". Na segunda entrevista U. disse que na escola se fazia desenho e lição, todo dia, e que ela gostava de ir lá porque a professora dava desenho, embora a escola existisse para se "fazer lição". Seus colegas eram "bonzinhos", e ela achava que estava indo bem, aprendendo a lição. Na última entrevista U. disse que gostou mais da escola e da comida, e o que gostou menos foi o desenho. Disse que foi à escola para estudar, e que gostava de lição e desenho (contraditoriamente). Enfim, achou que se saiu bem na escola.

Para a professora (primeira entrevista) U. é a aluna mais fraca, pacata demais. Disse que U era a aluna mais velha da classe (o que não era verdade), que já tinha ou ia fazer sete anos em breve, e que tinha ainda dificuldades em suas lições. Disse ainda que ela pouco falava, e que até se esquecia, às vezes, que ela estava na classe. Na segunda entrevista a professora continuava com esta mesma impressão de U: quieta, não ativa, não participante; e conversava muito pouco com os colegas. A professora achava que U gostava de ir à escola, mas não tinha certeza, pois U. não falava nada. Disse que quando o material era colocado nas mesas, U saía perdendo, pois os colegas pegavam tudo, e ela ficava sem nada, esperando a professora dar mais, sem sequer pedir. A professora não percebeu também melhora em relação à atividade, que U. fazia, mas sem capricho, não ficava bonito. E ela sempre com aquele "estado de alma". Segundo a

professora, U. tinha algum problema, sua coordenação motora não era boa. Na última entrevista a professora descreveu-a como quieta, que *"se acomoda e ajusta-se a quase todas as situações, é carente, tudo está bom, porque tudo é melhor que a vida em casa"*. Continuava durante todo o ano, do mesmo jeito, sem expressar seus sentimentos, inclusive em relação aos colegas. Entre os sujeitos foi a que menos progrediu, tendo melhorado um pouquinho no final do ano.

Na entrevista com sua mãe eu soube que ela (a mãe), escolhera aquela escola porque já tinha criança da família ali, e diziam que era bom, além disso era perto de sua casa; U. não teve problemas de adaptação, vinha espontaneamente. Quando perguntei sobre a função da escola, para que servia, sua mãe respondeu-me: *"Eu nem sei, dizem que são bem tratados, eu gosto, não tenho o que dizer"*. A mãe falou ainda sobre a questão da alimentação, do que ela gostava ou não. Disse que U. não falava muito sobre a escola, e que às vezes levava papel com atividades feitas na escola e guardava, ninguém pegava. A mãe de U. sabia que ela tinha alguns colegas na escola. Ela achava ainda que a filha estava indo bem na EMEI, mas que estava mais fraquinha, mais magra, só que *"se ela não come, o problema é dela, porque comida tem"*. Em casa ela também não comia bem. Segundo sua mãe, U. em casa era mais falante, até cantava.

Na segunda entrevista a preocupação da mãe continuava sendo a alimentação, dizia que a filha estava bem na escola, mas muito *"atrasadinha na comida"*, que não estava se alimentando bem, que emagreceu. Às vezes comia, à noite, em casa, às vezes não, e andava reclamando de dor no coração. Em relação ao começo do ano a mãe percebeu alguma melhora, que estava mais ativa, mais esperta, já sabia fazer letrinha - coisas que viu na pasta, na escola, e gostou. Ela comentava em casa sobre algumas brigas com colegas. Quanto às atividades, a mãe achava que ela gostava mais de desenhar, apesar de gostar *"de letras também"*. U. comentava que

estava bem na escola, estava alegre porque ia tirar o diploma.

No final do ano a mãe concluiu que a escola foi boa para U., trouxe-lhe novidades e ela desenvolveu-se melhor, que ela "sabe fazer quase o nome dela". Durante o ano U. pouco falou da escola, comentava às vezes que tal dia era dia de ganhar prêmio, então ia com gosto, mas teve dias que não queria ir à escola. Comentou ainda que gostava mais da professora da tarde, que a outra era ruim para ela. No final entrosou-se melhor com os colegas. A mãe disse que U. gostava de desenhar, escrever, e que o faria o dia inteiro se se desse papel e lápis em suas mãos. "As coisinhas dela, dão prazer a gente ver, bem feitinho". Segundo sua mãe "se ela não tivesse ido à escola estaria mais atrasada, agora está outra coisa, desenvolveu-se muito, aprendeu mais a falar". A mãe ficou satisfeita demais com a escola.

A.

Na primeira entrevista, quando perguntei ao A. como ele ia indo na escola, ele respondeu-me: "fazendo desenho, é bom". Disse ainda que a escola servia "prã mim. Eu como comida". Na segunda entrevista A. disse que na escola faz-se lição todos os dias, e também desenho, e que ele gostava de ir lá fazer lição e escrever. Disse que a escola serve "prã ir no parquinho brincar". Ele achava que estava aprendendo lição na escola. Na última entrevista, a toda pergunta menos direcionada, ele respondeu-me citando a alimentação. Disse ainda, que foi à escola durante o ano porque "a tia mandou, falou que não era prã faltar nem um dia, que ia ter festa". Enfim, disse que foi bem e que ia ganhar o diploma.

Na primeira entrevista com a professora, ela contou-me que no começo do ano A. só conseguia as coisas no choro, e que depois ela repreendeu-o, e ele melhorou. Fazia as tarefas e conversava com a professora. Por causa da insistência da professo

ra com relação à comida, dizendo a ele que era para ficar forte, ele sempre mostrava o muque para ela. No início a professora achou que ele daria trabalho, mas surpreendentemente ele estava indo bem, fazendo as tarefas direito. Na segunda entrevista a professora falou que agora estava até danado, entrosara-se bem com os colegas, estava mais à vontade, era carinhoso, trazia laranjas para a professora. Não faltava nunca. Mesmo assim não era de ir puxar conversa com a professora para contar coisas, mas pedia ajuda nas tarefas. Era ainda caladão, brincava mais com as crianças que estivessem perto, ou mesmo sozinho. Quanto às atividades A. mostrou-se caprichoso, mas lento. A professora achava que ele estava estimulado. Na terceira entrevista a professora disse que no começo do ano A. nem queria ir à escola, mas que foi cativado por ela. Ainda assim, ele continuava a dirigir-se a ela só para pedir alguma coisa. Relacionava-se melhor com as outras crianças, mas continuava meio quieto. Para ela, A. foi o aluno que apresentou maior progresso, em termos de coordenação motora e aprendizado. Começou bem imaturo e melhorou muito.

Sua mãe, na primeira entrevista, disse-me que A. adorava aquela escola, ia com gosto. Para sua mãe naquela escola não precisava mais nada, só o que tinha já estava bom, "ele não reclama de nada, come bem, não precisa mudar nada, prã mim está tudo bem". Disse que ele falava muito da escola, da professora, que ela agradava, beijava, ele gostava, e queria ir até no final da semana. A mãe já lhe tinha dito que quando fizesse sete anos ia ter de ir para outra escola, mas ele não queria sair dali. Ele comentava com sua mãe que tinha bastante colegas, mas que não brigava senão a professora punha de castigo, e se falasse bobagem também. Dizia que fazia bastante desenho, e que a professora "ensinava - bastante". Ele mostrava em casa o que fazia na escola. A mãe achava que ele tinha se desenvolvido bastante neste início de

ano, tinha engordado, não era mais tão teimoso, pedia desculpas quando fazia algo errado, brincava com as crianças sem bater (porque a professora falava que não podia) e estava muito falante.

Na segunda entrevista a mãe dele disse que estava indo muito bem, não reclamava de nada e queria ir até nos fins de semana. Que agora desenhava bem e conversava bem com a família. A mãe até comentava: "*Uê, está conversando que nem gente rica! Antes era malcriado e agora não.*" Disse que ele gostava muito da professora, e quando a mãe perguntava se ela punha de castigo, ele respondia: "*a tia põe de castigo sô quando a gente merece, a tia é muito boa*". Dava-se bem com os colegas, escrevia muito seu nome, fazia lição e também desenhos. A. disse à sua mãe que o material que ela comprara no início do ano estava lá na escola, e o bom era que a professora repartia, dando para todo mundo usar. Enfim, disse que estava indo bem, não reclamava de nada, e a mãe estava contente com a escola.

Na última entrevista a mãe de A. disse que aquela escola trouxe felicidade, pois "*ele não sabia fazer nada na vida, ficava sô em casa, agora era moleque alegre*". Saiu-se muito bem na escola, aproveitando bastante. Agora A. já estava convencido que deveria ir para outra escola, falava: "*agora vou entrar na escola, escrever, não ficar na rua*". Para a mãe, se ele não tivesse ido à escola seria muito ruim, pois "*criança sem escola é duro*". A. era teimoso e bobo antes de entrar na escola, não conversava, falava tudo errado. Agora falava certinho - até a ensinava - era ativo e conversava bastante.

F.

F., na primeira entrevista, disse que gostava da

escola, que estava indo bem, e que ela servia para "aprender lição". Na segunda entrevista disse que na escola se faz lição e desenho, e que ele gostava de lá porque tinha piscina e parquinho. Para ele, a escola serve "para aprender". Disse que gostava da professora, dos colegas, e que estava indo bem, que aprendeu os números. Na última entrevista F. disse que foi bom ter ido à escola, que gostou do parquinho, do pátio, de nadar (só que nunca nadou). Disse que veio à escola porque sua mãe assim o quis, e pôs ele lá para ele aprender. Disse ainda que gostava das lições e dos desenhos que tinha de fazer, e que se saiu bem na escola.

Na primeira entrevista com a professora ela disse que ele era muito quieto, não conversava com ela, mas que estava indo bem nas atividades. Conversava com os colegas mas muito pouco. Na segunda entrevista confirmou que F. continuava sempre quieto, tímido, apático, não fazia bagunça. Faltava bastante às aulas, e ela não conseguia perceber se ele gostava ou não de ir à escola. Não puxava jamais conversa com a professora, apenas respondia o que ela perguntava. Tinha um bom relacionamento' com as outras crianças que sentavam-se à mesma mesa que ele, mas em geral era quieto, e sempre saía perdendo quando o material a ser usado era colocado na mesa, pois os colegas logo pegavam, e ele ficava sem, e não reclamava. Quanto às atividades, a professora disse que ele sempre foi caprichoso, fazendo tudo direitinho. Disse também que ele não expressava emoção alguma, ela olhava mas não conseguia saber o que ele estava sentindo, pois sua fisionomia era sempre a mesma. Na última entrevista a professora continuou dizendo que ele era uma incógnita, não sabia nunca se ele gostava ou não das coisas, continuava a não expressar seus sentimentos. A professora disse que ele melhorara mais ainda nos exercícios, e achava que ele sentia seu progresso, embora não ma

nifestasse.

Sua mãe disse-me, na primeira entrevista, que colocou-o naquela escola por ser mais perto de sua casa, e que F. adaptara-se bem, apenas tinha preguiça de levantar-se de manhã. A mãe achava que estava tudo bom na escola, mas que o horário prejudicava quem tivesse que trabalhar (das 8 às 16 horas). Em geral, a mãe achava que ele gostava da escola, reclamava às vezes que os colegas o tinham xingado, e que não tinha conseguido nadar na piscina. Falava que gostava da professora, que esta dizia que o amava, que ele era bonito, cheiroso. Ele gostava de desenhar e reclamava que até então não tinha usado alguns tipos de lápis que levava à escola no início do ano. Sentia-se complexado porque era o único da classe que ainda não tinha pasta, que precisava comprar. A mãe achava que ele não estava se desenvolvendo, que em Pernambuco, onde morava, esteve seis meses numa escola e que lá fazia muitas coisas, conhecia o alfabeto, agora só faz desenho.

Na segunda entrevista, em setembro, sua mãe disse que ele estava indo bem, fazendo os deveres direitinho. Estava mais desinibido, *"metido a mandão, mais bravo. Briga, responde, está exigente, dando uma de professor em casa"*. Disse-me que *"antes F. era mole, não batia nos colegas, agora aprendeu a bater, e a tia não falou nada porque viu que ele estava certo"*. Sua mãe achava que F. gostava da escola, mas achava ruim quando a professora não deixava jogar bola. Estava louco para nadar (nunca tinha entrado numa piscina) e disse que a professora havia avisado que nadariam, exceto quem tivesse piolho ou machucado, e para tanto, tinham de comprar maiô e toalha. Parecia a ela que ele tinha medo da diretora, embora não dissesse explicitamente. Ele comentava que a professora *"dava ca*rinho para ele, porque ele era o mais quietinho". Dizia ainda que a professora da manhã não era bonita como a da tarde, mas que gostava

mais dela, que dizia que ele era um amor, comportado, colocou-o em posição de destaque num desfile feito pela escola. Quanto aos colegas, só falava de um, especificamente, *"um bem loirinho"*. A mãe disse que ele gostava de fazer "dever de casa"; desenhar, fazer letras. Ensinava os irmãos menores, chamando-os de bobos. Mas, na escola, não gostava de fazer os números: *"Esta chateação, não estamos fazendo letras, só números"*. A mãe achava que ele acreditava ter capacidade para fazer mais, "era apressado". Estava acostumado na outra escola e agora reclamava que era só desenho, não fazia mais nada, não tinha dever de casa. Então ele inventava lições para fazer. Segundo sua mãe, F. conta-lhes tudo o que acontece na escola.

Na última entrevista a mãe concluiu que o fato de F. ter ido à escola contribuiu para que ele se desinibisse mais, pois era muito introvertido, e que agora estava bastante extrovertido, briguento, perdeu a timidez, falava até demais. Ela acha que ele saiu-se bem. Só ficou revoltado porque acabaram o ano sem nunca terem entrado na piscina (quando ele viu a piscina, ao fazer a matrícula, achou que ia nadar todo dia). Disse que adorava as professoras, e que não queria sair dessa escola. Continuava a falar de seus colegas, mais de um que de outros. Gostava de fazer as atividades, e disse que a *"professora já estava deixando fazer o nome, antes não fazia e estava desaprendendo"*. Ele gostava de fazer números, letras e seu nome. Quanto ao seu próprio desempenho, a mãe achava que ele sentia que estava bem, já seu pai não estava satisfeito, porque ele ainda não aprendera a escrever. Segundo sua mãe, se ele não tivesse ido à escola ia fazer falta, porque ele era muito tímido, e agora estava mais desinibido. A mãe percebeu também que depois que ele entrou para esta escola começou a fazer diferenças com as pessoas negras (o pai é branco e a mãe é negra). A mãe tentava conversar, dizendo que o avô,

que ele adorava, era negro, mas não adiantava, ele fazia separações com os primos e até com o irmão, chamando-o de "negro feio". (Curioso é que a professora dele, da manhã, também é negra).

COMENTÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS ENTREVISTAS E AS REPRESENTAÇÕES INFANTIS - TURMA B.

Nestes dados evidenciam-se, primeiro, a importância que os sujeitos e suas famílias dão à parte de alimentação - oferecida pela escola (só F. não a enfatizou), e, depois, a função que estes sujeitos atribuíram, explicitamente à escola, no início do ano: B., U. e A. disseram que a *"escola serve para brincar"*. A partir da segunda toma, B. e U. já disseram que *"servia para aprender"*.

Esses dados confirmam o que já apareceu nas representações feitas por eles, a respeito da função da escola, de que seja um local para brincar e passar o tempo.

Paralelamente, suas famílias, também pouco exigentes, apresentam idéias diferentes sobre a função da escola. Somente a mãe de B. disse que a escola deve preparar para o primeiro grau. A mãe de U. e a de A. dão a entender que a escola deve *"tratar dos alunos"*, a mãe de C., que a escola deveria promover o desenvolvimento da criança, e finalmente, a mãe de F., que não especificou função alguma.

Curioso também foi que a professora quase não apareceu nas entrevistas com as crianças. Só B. disse, espontaneamente, que havia gostado da professora; todos os outros a citaram (quando o faziam) dentro de um outro contexto, sem dar-lhe muita importância. Este resultado também vem ao encontro dos dados das representações feitas pelas crianças. Por outro lado, A.

e F. - que nas entrevistas com as mães percebia-se a forte relação afetiva entre eles e a professora - foram, na dramatização, os mais cruéis em relação aos sentimentos professora-aluno, a ponto de citarem extremas agressões: facadas, tubarões, etc. Pode ter ocorrido um sentimento de traição, pois segundo as entrevistas - com as mães, no início do ano a professora investia nesta relação afetiva: beijava-os, agradava-os, dizia que os amava, etc., e os alunos devem ter se apoiado neste tipo de relação. Como esta pareceu não ter se sustentado assim no decorrer do ano, é possível que os alunos tivessem se sentido traídos. A resposta para isso apareceu então nas representações feitas pelas crianças, nas quais F. disse por diversas vezes que a professora não ligava e não gostava dos alunos; assim como A., enquanto professor, ameaçava matar seus alunos.

A questão das delações e prêmios também apareceu de forma semelhante nos dados das entrevistas (B. e A., respectivamente) e nas representações (todos os sujeitos). Enquanto nestas últimas as delações aparecem como uma prática, nas entrevistas são explicitadas como se fossem uma norma da escola.

Curioso ainda é o aparecimento da desvalorização do trabalho infantil nas representações, sendo que nos dados das entrevistas, os pais valorizam estes trabalhos. Parece que a aprovação dos pais não é suficiente aos alunos. A aprovação - que muitas vezes sequer existe - da professora é mais importante, pois o que vem da escola parece ser melhor do que vem de casa. Fato este ratificado até pelos pais, como a mãe de A., por exemplo, que disse que *"ele agora estava falando como gente rica!"* e estava até ensinando-os a falarem direito. Aqui surgiu então, de forma mais evidente, a questão da ascensão social que a escola pode propiciar.

Destaca-se também, nestas entrevistas, a expectativa que a professora formou das crianças logo no início de seu contato com elas: pelo tamanho de B. achou que ela já tinha habilidades de coordenação motora; achou que A. daria trabalho; que U., pela idade, não deveria ter tantas dificuldades, etc. Ainda assim, não me pareceu que estas expectativas tenham atuado de forma determinante na sua relação com estes alunos.

E por fim, a mãe de C. parece ter detectado a angústia que ela sentia quanto à sua manifesta incapacidade nas atividades, pois referiu-se a este ano como difícil para C., atribuindo estas dificuldades à "mente preguiçosa" da filha. Esta foi a criança que, entre os sujeitos da turma B, parece ter manifestado seu conflito mais abertamente. U., talvez pelo seu retraimento, foi a que menos se deixou mostrar, inclusive no que diz respeito às representações feitas por ela.

Dentre eles, B. é a que parece lidar com seus conflitos com maior habilidade.

4.3. AVALIAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS

Para visualizarmos melhor como as professoras avaliaram os trabalhos dos sujeitos, durante todo o ano, é que apresento abaixo os conceitos por elas dados aos alunos. São referentes às atividades feitas em folhas separadas e organizadas em pastas, aos cadernos, à prova feita no final do ano e à avaliação final do aluno, feita conforme ficha padrão das Escolas Municipais de Educação Infantil de Ribeirão Preto, utilizada em 1987 (em anexo).

Os quadros VI e VII, referentes às pastas e aos cadernos, apresentados abaixo, trazem os conceitos Ótimo, Bom e Re

gular. Na realidade, os conceitos dados pelas professoras, nestas atividades, eram em maior número. Esta redução foi feita para facilitar uma melhor apreensão dos resultados. Assim, dentro do conceito **Ótimo**, agrupei: Lindo, Ótimo, Parabéns e Muito Bem. No conceito **Bom**: Bom, Quase Bom e Melhorou. Finalmente, no conceito **Regular**: Melhore, Regular, Preste Atenção e Fraco. Reduzi assim os conceitos só àqueles usados, na prova e avaliação final, pelas professoras.

QUADRO VI - CONCEITOS DADOS ÀS ATIVIDADES FEITAS EM FOLHAS SEPARADAS E ORGANIZADAS EM PASTAS

TURMA	SUJEITO	CONCEITO			SEM CONCEITO	TOTAL DE ATIVIDADES:
		ÓTIMO	BOM	REGULAR		
A (MEIO PERÍODO)	R	18	4	2	95	119
	L	13	2	4	116	135
	J	10	4	16	95	135
	D	8	6	1	115	130
	W	2	-	-	61	63
B (PERÍODO INTEGRAL)	B	28	3	-	76	107
	C	21	7	1	76	105
	U	23	8	2	81	114
	A	12	9	3	83	107
	F	21	7	1	72	101

QUADRO VII - CONCEITOS DADOS ÀS ATIVIDADES FEITAS NOS CADERNOS

TURMA	SUJEITO	CONCEITO			SEM FAZER OU INCOMPLETO
		ÓTIMO	BOM	REGULAR	
A (MEIO PERÍODO)	R	37	1	-	3
	L	20	4	2	-
	J	4	17	5	7
	D	15	14	2	2
	W *	-	-	-	-
B (PERÍODO INTEGRAL)	B	23	3	-	-
	C	1	-	-	-
	U	5	10	1	-
	A	2	5	-	-
	F	17	2	-	-

* W. saiu da escola antes do caderno começar a ser usado na classe.

223

Destaca-se, à primeira vista, o número de trabalhos feitos pelas crianças (Quadro VI) sem retorno, em ambas as turmas.

Em seguida, percebe-se, na turma A, a coerência dos conceitos emitidos nos trabalhos com a opinião da professora dada nas entrevistas sobre os alunos. Já na turma B aparecem algumas contradições. U., por exemplo, citada na entrevista como a aluna mais fraca, aparece nas atividades da pasta com conceitos melhores que C., A e F., e nas atividades no caderno, com conceitos melhores que C e A.

Quanto à prova, esta foi dada, nas classes, das seguintes maneiras: na turma A a professora entregava a prova para três crianças, sentadas em mesas separadas e sozinhas, e explicava os exercícios individualmente. Enquanto isto, as outras crianças faziam atividades nos cadernos. Conforme iam acabando a prova, novas crianças assumiam aqueles lugares e faziam-na também. Na turma B todas receberam a prova ao mesmo tempo, e as explicações foram feitas coletivamente.

Nesta prova constava exercícios para ligar letra do som inicial de um objeto ao desenho daquele objeto, assinalar objetos maiores, relacionar algarismos com quantidade de objetos em conjuntos, copiar letras e frases, etc.

A professora da turma A apresentou a mesma prova, com todas as folhas, aos alunos, de uma só vez. As professoras das turmas B e C apresentaram a prova dando as folhas separadas, e em mais de um dia. Assim, nem todos receberam e fizeram todos os exercícios. Até a data que coletei estes dados U. e F. (turma B) não tinham feito ainda a prova, por terem faltado nos dias em que ela as distribuiu.

Apresento abaixo (Quadro VIII) os acertos e conceitos (turma A) dos alunos nesta prova.

QUADRO VIII - ACERTOS E CONCEITOS DA PROVA FEITA PELOS ALUNOS NO FINAL DO ANO.

TURMA	SUJEITO	TOTAL DE QUESTÕES	QUESTÕES			CONCEITO
			CERTAS	MEIO CERTAS	ERRADAS	
A (MEIO PERÍODO)	R	23	18	3	2	BOM
	L	23	21	1	1	ÓTIMO
	J	23	19	1	3	BOM
	D ¹	15	14	-	1	-
	W ²	-	-	-	-	-
B (PERÍODO INTEGRAL)	B	19	18	1	-	-
	C	19	17	1	1	-
	U	-	-	-	-	-
	A	17	15	1	1	-
	F	-	-	-	-	-

1 - Nesta época do ano D. pertencia à Turma C.

2 - Nesta época do ano W. já não mais frequentava a Escola.

Aqui percebemos a surpresa da professora da turma A em relação ao desempenho de J., com mais questões certas que R. Na turma B, C., classificada como "lerda" pela professora, demonstrou também um bom desempenho.

Por fim apresento a avaliação final dada pela professora (quadro IX), que, segundo ela mesma, irá demonstrar o aproveitamento da criança na pré-escola para sua professora da 1ª série, do ano seguinte. O modelo da ficha padrão, utilizada pelas professoras, está em anexo.

QUADRO IX - CONCEITOS DADOS AOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO FINAL FEITA CONFORME FICHA PADRÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.

TURMA	SUJEITO	CONCEITO						EM BRANCO		TOTAL DE ÍTENS	
		ÓTIMO		BOM		REGULAR					
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A	R	40	74	12	22	1	2	1	2	54	100
	L	37	68	16	30	1	2	0	-	54	100
	J	19	35	25	46	9	17	1	2	54	100
	D	6	11	33	61	13	24	2	4	54	100
	W*										
B	B	10	18	40	74	2	4	2	4	54	100
	C	0	0	40	74	12	22	2	4	54	100
	U	0	0	42	78	11	20	1	2	54	100
	A	0	0	42	78	9	17	3	5	54	100
	F	0	0	46	85	7	13	1	2	54	100

* nesta época W. já não frequentava mais a escola.

Novamente aqui percebemos a coerência da professora da turma A, em relação aos conceitos e opiniões emitidas. Na turma B aparecem algumas contradições, nas quais U. equipara-se ao A., e ambos numa posição pouco melhor que C.

Consta na ficha padrão, que só estará apto para a 1ª série o aluno que conseguir 50% de **Ótimo** (no mínimo) ou 75% de **Bom**. Dentro destes parâmetros, C. não atingiu o mínimo necessário.

4.4. INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ALUNOS PESQUISADOS

Apresento, abaixo, um quadro com algumas informações sócio-econômicas e estruturais das famílias dos sujeitos, e também as condições de habitação. As casas de todos os sujeitos foram feitas de tijolos, e possuem água encanada, esgoto e luz elétrica.

QUADRO X - INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ALUNOS PESQUISADOS:

T U R M A	SUJEITO	S E X O	DATA DE NASCIMENTO	ESTRUTURA FAMILIAR				PAI		MÃE		RENDA FAMILIAR (em sal. mín.)	HABITAÇÃO		
				Pai	Mãe	Posição entre os irmãos	Outros	Escolaridade	Ocupação	Escolaridade	Ocupação		Condição	Valor do Aluguel (em sal. mínim.)	Nº de Comodos
A	R	M	15/08/80	Sim	Sim	3º de 4	-	8ª série	Mecânico	8ª série	Do Lar	6	Alugada	0,29	5
	L	M	12/08/80	Sim	Sim	4º de 4	-	8ª série	Vendedor Autônomo	8ª série	Do Lar	4,9	Própria	-	8
	J	F	06/12/80	Sim	Sim	2ª de 2	-	Não estudou	Braçal	3ª série	Do Lar (e cuida da horta familiar)	1	Alugada	0,49	2
	D	F	09/02/81	Sim	Sim	1ª de 2	-	5ª Série	Pedreiro	3ª Série	Do Lar	2,1	Própria	-	4
	(W	M	15/12/80	Sim	Sim	2º de 3	Avô Materno	3ª série	Comerciário	4ª série	Do Lar	2,1	Alugada	0,73	5
B	B	F	21/11/80	Sim	Sim	1ª de 2	-	4ª série	Pedreiro	8ª série	Do Lar	2,4 a 3	Cedida	-	2
	C	F	10/03/81	Sim	Sim	1ª de 2	-	2ª série	Comerciante	8ª série	Do Lar (e cuida da horta familiar)	1,3	Própria	-	3
	U	F	26/08/80	Sim	Sim	3ª de 5	2 Primos e 1 tio (adultos)	4ª série	Comerciário	4ª série	Do Lar	1,2	Cedida	-	4
	A	M	12/04/81	Sim	Sim	1º de 3	Avô Paterna	4ª série	Motorista	Não estudou	Do Lar	1,5	Alugada	0,07	2
	F	M	07/07/80	Sim	Sim	1º de 4	1 amiga dos pais com uma criança	4ª série	Pedreiro	7ª série e Curso de Atendimento de Enfermagem.	Do Lar	2,8	Alugada	1,1	5

(MEIO PERÍODO)

(PERÍODO INTEGRAL)

130

Ao contrapormos estas informações aos dados já discutidos destaca-se, inicialmente, que os dois alunos com os maiores conceitos na avaliação final, R. e L, são justamente aqueles que têm os pais com a maior escolaridade (pai e mãe de ambos cursaram até 8ª série), e que têm também a maior renda familiar, entre os sujeitos. São ainda os que tem maior idade entre os sujeitos da turma A.

Observa-se também que a maioria dos sujeitos cuja família apontou, na entrevista, como função da escola a preparação para o primeiro grau, tem pai ou mãe com escolaridade além do antigo grupo (4ª série).

J., aluna da turma A que apresentou os maiores conflitos na sua relação com a escola tem o pai analfabeto, e a renda familiar mais baixa entre os sujeitos.

B., a aluna de maior conceito final da turma B, é a de renda familiar maior na sua turma, sendo que seu pai cursou até a 4ª série e sua mãe até a 8ª série.

C., parece destoar das relações feitas até aqui, pois seu pai cursou até a 2ª série, e sua mãe até a 8ª série. Mas a renda familiar situa-se entre as mais baixas dos sujeitos.

Apesar da impossibilidade de generalização devido ao número pequeno de sujeitos, podemos supor, e não será nenhuma novidade, que quanto maior a escolarização dos pais, maior a familiaridade da criança com a escola, e, conseqüentemente, melhor o desempenho do aluno. Isto tem a ver com a distância cultural entre aluno e escola. Quanto maior esta distância, maiores os conflitos sofridos pela criança. J. parece exemplificar este caso.

4.5. OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA

Acredito que seja necessário, agora, apresentar alguns dados relativos à minha observação da escola, e das salas de aula, para mostrar que as representações feitas pelas crianças formaram-se num determinado contexto.

Reconheço que o dado novo que apresento não é a "verdade" sobre o que acontece, mas é a minha representação do que se passou lá. Trata-se de mais um confronto de representações, agora as dos sujeitos com as da pesquisadora. A contribuição maior aqui pode ser no sentido de que esta última está fora da situação vivenciada pelos sujeitos, pôde conhecer um pouco da posição de cada um dos envolvidos na questão, e tem um instrumento para guiar a análise, que é a fundamentação teórica.

Abre-se, assim, a possibilidade de se fazer uma análise comparativa, que nos dê elementos para a compreensão do porquê tal criança construiu aquela representação. Assim estaremos ampliando o leque dos dados para a discussão da questão sobre que escola é esta oferecida à população de baixa renda.

Inicialmente apresento as observações gerais da escola, para em seguida concentrar-me na turma A, nos três diferentes momentos da pesquisa, e depois na turma B, também nos três momentos.

4.5.1. OBSERVAÇÕES DA ESCOLA EM GERAL

Um dos aspectos a me chamar a atenção na escola, no início do trabalho foi o fato das crianças faveladas não frequentarem. Segundo a diretora isto ocorre porque aquelas famílias não gostam muito da escola, devido aos horários rígidos, à criança ter de tomar banho, etc. A diretora disse ainda que gosta

ria de montar uma escola especialmente para estas crianças, para, devagar, introduzir novos hábitos, o que não é possível se fazer nesta escola.

Esta pareceu-me uma visão assistencialista e estéril, guiada pela idéia de que todo conhecimento e valores devem caminhar na direção do adulto para a criança, ou ainda, da escola para o aluno. Principalmente quando esta criança ou aluno pertence a uma classe social inferior a do adulto. Parece que os alunos interiorizaram, de certa forma, esta idéia, pois ela apareceu, constantemente, nas representações que os alunos manifestaram através dos procedimentos desta pesquisa, principalmente da dramatização. Percebe-se que não há aqui a visão de que a escola pode ser um lugar que oferece possibilidades reais à criança para que se faça a trajetória em busca de sua cidadania plena, ou seja, de uma posição em que seus direitos são respeitados e ela participe ativamente das decisões a respeito das regras de convivência no seu grupo.

Em relação ao aspecto físico, observei que a escola era, inicialmente, cercada por uma tela de arame. No meio do ano esta cerca tinha sido substituída por um muro de bloco de cimento. A diretora comentou que esta troca foi ótima, pois as crianças pulavam facilmente a cerca de arame. Os portões, que tinham permanecido os mesmos, foram trocados ao final do ano por portões de ferro, fechados, com apenas uma abertura na altura da cabeça de um adulto. Segundo o jardineiro, a escola *"ficou parecendo uma cadeia agora"*.

A escola tem uma área de lazer, areia, e diversos brinquedos (dois conjuntos de três gangorras, um escorregador, um trepa-trepa, quatro balanços, dois conjuntos de quatro cadeiras - que giram em torno de um eixo). Tem também uma piscina (de aproximadamente 3mx7m), que não foi usada nem uma vez no ano letivo ob-

servado.

As salas são em número de quatro: duas permanentes para as pré-escolas, e duas para os jardins. Nessas últimas funcionavam duas turmas em cada sala, no mesmo período. As turmas se revezavam fora e dentro da sala, ficando às vezes juntas. No final do ano, uma destas salas de jardim passou a ser o refeitório.

A escola tem ainda um pátio coberto, e um bom terreno gramado.

No começo as refeições foram servidas nas próprias salas de aula. Uma professora comentou que todo início de ano a diretora tentava este esquema, mas sempre acabava dando as refeições no refeitório, ou no pátio, o que de fato aconteceu no começo de setembro. Antes de se alimentarem, as crianças de todas as classes recitavam uma oração.

O fato das crianças saírem poucas vezes da sala de aula limitou a vivência da criança em outros espaços da escola. As crianças saíam só para beber água ou ir ao banheiro, e uma vez por semana para ir ao parquinho (sendo que às vezes passavam duas ou três semanas sem irem, por motivo de chuvas em dias anteriores, frio, etc.). A turma B, que funcionava em período integral, saía também para as aulas de ginástica, com a professora da tarde, mas não todos os dias. Uma professora comentou que a diretora não quer que os alunos saiam das classes.

Durante o ano, tanto a enfermeira como o dentista foram buscar nas classes crianças com problemas a serem tratados.

Participei, em meados de março, de uma reunião de pais, na escola. Os assuntos tratados foram: aparecimento de pio-lho em algumas crianças; questão do uso do material ser coletivo depois que as crianças os trazem à escola; pedido de colaboração de Cz\$ 10,00 para a escola; que a mãe observasse se o aluno esta-

va levando material que não pertence a ele para casa e devolvê-lo se assim for; que assinassem autorização para passeios das crianças. Por fim, colocou as professoras, e ela mesma, à disposição para quem quisesse conversar particularmente.

No início de maio houve uma homenagem às mães, antecédida por uma reunião de pais. Nesta reunião, a diretora: - comunicou quais dias não haveria aula; informou sobre a necessidade do uso do uniforme (indicando até onde comprar e preço); falou sobre o horário, que não deixaria ninguém mais entrar atrasado, e que a mãe que atrasasse três vezes para pegar o filho perderia a vaga na escola; falou sobre os piolhos, vacinação; roupas perdidas das crianças na escola. Por fim, parabenizou as mães, desejando-lhes *"um feliz e grandioso dia"*. Agradeceu a elas *"terem deixado vir ao mundo estas crianças tão maravilhosas"*, pedindo-lhes que *"continuassem sua missão de mãe"*. Depois disso as crianças fizeram apresentações de números artísticos.

Para o final do ano foram organizadas duas festas, a da formatura do pré, e o encerramento do ano, geral, para a escola. Na primeira, preparada com muito capricho, os alunos do pré receberam seus diplomas, junto com a ficha de avaliação final. Esta ficha é feita para que o próximo professor da criança saiba como foi seu desempenho no pré. As professoras do jardim também preenchem esta ficha, para que a diretora saiba, por exemplo, quem deve ir para uma *"professora que puxa mais"*, aquele que teve **Bom** (entre **Ótimo**, **Bom** e **Regular**).

A Diretora não queria entregar o diploma a alguns alunos que não atingiram os pontos necessários na sua avaliação. Ela achava um absurdo as professoras aprovarem certas crianças. Mas por fim, todos receberam, pelo menos o canudo, na festa de formatura.

Não foi só a entrega do diploma que caracterizou

esta festa como sendo de formatura. Houve o convite, característico de festas de formatura de cursos de graduação. Na festa, as crianças estavam vestidas a rigor: as meninas de vestidos de tule, babados e chapêus ou flores na cabeça; os meninos vestiam uma camisa de manga comprida branca, calça e colete preto, com uma gravata e um lenço aparecendo no bolso, vermelhos. Segundo a servente, algumas destas roupas são da diretora, mas a maioria foi arranjada pela própria família. Duas crianças, às quais perguntei sobre isto, disseram-me que suas madrinhas é que fizeram as roupas.

Na solenidade, cantaram o Hino Nacional, uma criança declamou a Ação de Graças, outras fizeram um jogral, houve a entrega dos diplomas pelos paraninfos (diretora da Secretaria Municipal de Educação e o dentista da escola), uma criança declamou os agradecimentos aos pais, outra fez aos mestres. Um orador da turma também declamou um trecho extenso. Um aluno fez ainda o seguinte juramento; também impresso no convite:

"Prometo

Respeitar meus superiores

Obedecer as regras da escola

Não faltar às aulas

Fazer minhas lições com capricho

Colaborar com meus colegas

Ser amigo de todos

Amar, respeitar e obedecer aos

professores".

E por fim, as crianças fizeram uma entrada triunfal - por uma casinha de madeira - para dançarem a valsa. Tudo devidamente fotografado. No final, pais e crianças foram às salas buscar pastas e material.

Depois de assistir a uma solenidade desta, ninguém poderia dizer que se tratava de uma "pré-escola", pois que nela estavam presentes os maiores requintes, dignos de uma formatura não só de uma escola, mas de um curso de graduação.

Esta atividade parece ter sido o coroamento daqueles alunos que conseguiram, enfim, superar seus conflitos, driblar a relação tensa entre aluno e professora, e que vão agora, ingressar numa "escola de verdade".

Três dias depois realizou-se na escola a festa de encerramento do ano, também muito bem organizada. A festa começou com a entrada de crianças vestidas como os personagens do "Show da Xuxa" - programa infantil da Rede Globo de Televisão - que apresentaram todos os números artísticos da festa. Havia ainda a presença de cinco pessoas fantasiadas de personagens de Disney. A festa foi longa, com muitos números artísticos, a ponto da diretora mandar cancelar o último. No meio da festa a diretora interrompeu-a, dizendo que a imprensa da Prefeitura estava lá para tirar algumas fotos da entrega dos presentes. Anteciparam uma entrega simbólica para tal. A festa continuou. No final distribuíram cachorro-quente, suco e bolo, e mais os presentes: bola grande e colorida para todos, para os meninos mais um caminhão de madeira e para as meninas mais um boneco Topo Gigio.

Parece evidente que a festa não foi organizada - só para agradar aos alunos. Ao contrário, este foram até desrespeitados quando a diretora simplesmente cortou um número artístico, cujas crianças ensaiaram por muito tempo, e encontravam-se - ansiosas por esta apresentação.

4.5.2. OBSERVAÇÕES DA TURMA A

. Do início do ano até 1ª Toma

A primeira coisa que chamou a atenção nesta observação foi o fato dos alunos ficarem sentados o tempo todo na sala, levantando-se raramente. Todas as atividades eram feitas na própria mesinha, até o almoço era servido lá, na mesma mesa. Saíam apenas para ir ao banheiro, beber água e brincar no parque uma vez por semana, por duas horas.

As atividades desenvolvidas resumiram-se em: desenho e pintura com giz de cera, exercícios de coordenação motora antecededidos por uma orientação da professora, desenho de "olhos - fechados", cola e anilina, colagem, músicas, jogos de montar. Curioso aqui é que a atividade cola e anilina foi feita em duas etapas. A criança passava cola na folha, e no dia seguinte a professora, em sua própria mesa e sem a criança ver, cobria-a de anilina e a pendurava no varal de atividades. Isto porque ela não queria que os alunos sujassem as roupas. Ora, qual o objetivo desta atividade então? Ir para a pasta? Como fica o processo e a própria participação da criança na elaboração do seu trabalho? Isto soou como uma desvalorização destes.

A professora da turma A mostrou ser sistemática, chamava uma criança por vez em sua mesa para entregar-lhe o trabalho, depois dava uma orientação geral à classe e só aí começava a fazer o trabalho. Mostrou ser caprichosa com as tarefas entregues aos alunos - quase todas as folhas de atividades tinham o título mimeografado em letras grandes, cujos alunos pintavam.

As crianças demonstraram dar muita importância ao que a professora pensava ou dizia. Um exemplo foi quando um menino pediu uma borracha para a professora porque o colega havia "erra-

do" (pintando fora dos limites). Diante da resposta dela de que borracha não apaga lápis de cor, o aluno disse ao colega: "Não faz mal, o X também errou e a tia achou bonito!" Isto porque pouco antes a professora tinha elogiado o próprio e ele disse que aquele colega errara, mas ela replicou que o de X estava bonito também. O importante então é a aprovação do trabalho pela professora.

R. mostrou ser, de fato, bem extrovertido na relação com os colegas. Quando era chamado à mesa da professora para pegar atividade, ia pulando. Observei que um dia ele estava brincando sozinho em sua mesa, sentado. A professora deu um grito na sala, chamando a atenção de uma outra criança. Imediatamente R. assumiu uma posição de "sentido", mesmo sentado. Ficou rígido, sem mexer sequer a cabeça, por algum tempo, esperando que a professora retomasse a atividade. Só depois relaxou. Isto pareceu refletir um sentimento de medo, uma relação tensa, como a que transpareceu inicialmente nas representações dos sujeitos.

Mesmo quando a atividade a ser feita é brincar com os jogos, a professora os distribui nas mesas, entregando cada qual a seu dono. Observei que geralmente cada criança brincava com o seu, mas que na mesa de R. e L., eles pareciam brincar em conjunto, todos com todos os jogos.

. Da 1ª à 2ª Toma

Neste período observado as atividades giraram em torno de recorte, colagem, desenho em folha mimeografada (noção de espaço, tamanho, etc.) pintura em folhas mimeografadas com diferentes temas (escravidão, animais nocivos, perigo de balão, páscoa, etc.), jogos e exercícios de coordenação motora, com desenho das letras.

Interessante foi que a professora comentou, em meados de junho, que as crianças não consideravam desenho ou pintura como lição. Elas pediam lição, que eram os exercícios de coordenação motora. Não foi bem essa a idéia que os sujeitos, em geral, passaram nas representações.

A professora mostrou-se enérgica, chamou a atenção de várias crianças por estarem: conversando, dando palpite nas atividades de colegas, pintando o desenho com cores aleatórias (rato de azul, por exemplo), pela falta de capricho (de J.) no desenho, etc. Falou para uma criança que demorava a acabar sua atividade: *"Ei, T., vou começar a pegar todo seu trabalho sem acabar, prá sua mãe ver"*. Aqui transparece novamente a preocupação com o produto final, de ter algo para mostrar, mais do que o interesse pela atividade em si.

Aconteceram coisas interessantes nesta toma quanto aos castigos. A professora mandou um menino, que passava de mesa em mesa, de castigo, sentar na sua própria mesa (da professora). Dali a pouco um outro aluno disse a ela que aquele menino ia conversar bastante, para sentar-se mais vezes na mesa dela. Duas semanas mais tarde, novamente uma menina estava de castigo na mesa da professora. Quando outras crianças vieram colocar suas folhas à mesa, disseram para a menina: *"tchau, professora"* e duas ou três meninas deram um coque na cabeça dela, brincando. Parece que aqui as crianças experimentaram os dois lados da questão: o lugar da professora, que lhe concedia um certo poder imaginário, e a desforra do professor, representada pelos tapas dados na cabeça da menina que chamaram de professora.

Em outra oportunidade as crianças conversavam alto, e a professora pediu silêncio ameaçando-os a não levá-los para o passeio combinado caso a conversa continuasse. Apareceu aqui en-

tão um mecanismo de controle não muito explorado por esta turma nas representações que manifestaram sobre a escola.

Antes de iniciar as explicações sobre as atividades a professora pedia atenção, que largassem os lápis e cruzassem os braços, no que era prontamente atendida. Só então começava as explicações.

Observei que em cada mesa há só meninas ou meninos, não se misturando. L. terminou seu desenho e colocou-o embaixo dos outros. Quando perguntei por quê, ele respondeu-me que não gostava que as meninas vissem seus trabalhos, porque elas os achavam feios.

Nesta ocasião surgiu o problema de D., que chorava muito na sala. A professora acha que a diretora precipitou-se tirando-a desta classe, que tudo poderia se resolver com o tempo. Disse ainda que a professora o fez sem sequer trocar uma idéia com ela.

Observei também que as pouquíssimas relações entre os colegas eram ignoradas pela professora.

. Da 3ª Toma ao final do ano

Dentre as atividades apareceram: quebra - cabeças feitos pelos próprios alunos, colagem de bolinhas de papel, exercícios de ligar desenho ao som, exercícios de escrita de letras, nos quais a professora exemplificava que palavras começavam com aquela letra, bordar números na folha (de 1 a 10), etc. Os exercícios de cópia de letras e números apareceram com maior frequência, e os que acabavam primeiro faziam desenhos, até que todos acabassem.

Cada criança tem seu próprio material, marcado com seus nomes, e que fica guardado com a professora.

Esta parece controlar tudo o que acontece na classe, e os alunos tem até uma certa dependência em relação à ela. A professora distribuía as folhas e as caixas de lápis, e todos esperavam sua ordem para iniciarem seus trabalhos. Em diversas ocasiões vi os alunos perguntarem à professora se poderiam começar suas atividades. Numa ocasião eles receberam leite com chocolate em saquinhos. Eles iam acabando de tomar e ficavam com os saquinhos nas mãos, sem saber o que fazer. Só depois que a professora disse-lhes que podiam jogar no lixo é que o fizeram.

A professora chamava constantemente a atenção dos alunos, por causa da conversa, sendo que a classe ficava em silêncio por algum tempo após a reprimenda. A professora gritava coisas como: *"Quem já acabou faz o favor de cruzar os braços e calar a boca"*, - *"Eu disse que não quero mais escutar conversa, deita na mesa e fecha os olhos"*, etc. Durante o almoço era um silêncio total. Uma criança conver - sava com outra e a professora mudou-a de lugar dizendo que não era hora para conversa, senão acabariam tarde o almoço.

A professora pareceu controlar também o lugar onde sentam. Um dia quando cheguei uma menina estava sentada na cadeira em que eu costumava sentar. A professora mandou-a para a mesa de L., na qual havia dois meninos. Ela foi, e daí a pouco mudou-se para outra mesa, sentando-se sozinha. Quando a professo-ra viu, disse *"Mandei você sentar na mesa do L."* Ela voltou.

Uma outra menina, que já havia acabado de fazer a parte inicial das atividades, perguntou à professora se poderia pintar os desenhos da parte de baixo da folha. A professora respondeu, brava: *"Faz o que eu mandei, G.!"*

E assim, tudo parecia estar sob o controle da professora na classe. Dificilmente um aluno levantava-se de sua mesa fora de hora.

Observei por vezes a professora explicando as atividades na mesa das crianças, à vezes impaciente (principalmente com J.) e às vezes atenciosa. A professora viu desenhos praticamente iguais numa mesa e os repreendeu perguntando se todos ali pensavam com a mesma cabeça.

Percebi, em outra ocasião que um menino explicou ao outro como fazer a lição - ligar o desenho cujo som inicial fosse da letra na outra coluna - mas com um certo receio, olhando para a professora. Ele mostrou com o dedo, e o outro: "A-quí?" Ele replicou: "*Vai logo*", mostrando todas as ligações. Já na outra mesa, uma menina disse aos colegas que eles estavam fazendo errado. Eles pararam e ficaram olhando para ela, que não falou mais nada. Eles continuaram então a fazer como antes.

Um menino delatou um colega por duas vezes, até que a professora, que o ignorava, perguntou a ele: "*Fazendo graça?*" e conversou com ele - a classe toda ouviu - sobre a questão de ficar falando dos outros. Não se dirigiu à criança delatada.

A rotina observada aqui da turma A parece bem coerente com as representações feitas pelos alunos, principalmente agora, que nossa atenção se volta para os aspectos levantados por eles: autoridade máxima da professora, atividades sem muito sentido, desvalorização do trabalho do aluno, desestímulo à cooperação entre os colegas.

4.5.3. OBSERVAÇÕES DA TURMA B

. Do início do ano até 1ª Toma

Dentre as atividades desenvolvidas na turma B constaram dobradura, lição de coordenação motora antecedida por explicações, pintura, colagem, pintura em folhas mimeografadas (mo

tivos de páscoa). Para os que acabassem as folhas de coordenação motora a professora mandava que fizessem desenho no verso.

O material, nesta turma era usado em conjunto. Curiosa foi a instrução que a professora deu sobre o uso das canetas hidrográficas. Disse que não era para pintar com ela senão a tinta acabaria. Mostrou que as canetas estavam novinhas, mostrou o lacre e enfatizou que eles seriam os primeiros a usá-las. As crianças deram, espontaneamente, uma salva de palmas. A professora acrescentou ainda que não era para gastar muito, pois era da escola, a diretora que deu, "a mãe de vocês não pode comprar, então Dona M. (diretora) deu". Parece estar embutido neste discurso que a escola é boa, melhor que sua família, pois dá coisas que as mães não podem dar.

Evidenciou-se nesta turma o uso muito freqüente de delações de alunos, uns pelos outros, e conseqüentes castigos dados pela professora aos delatados. Curioso é que quando uma criança veio, pela terceira vez reclamar da outra, a professora disse-me, num tom de recriminação, que aquela menina vivia reclamando dos outros. Só que a professora continuava a alimentar este comportamento. Ora, a delação aparece não só nas representações feitas pelas crianças, como também nas entrevistas. E, de fato, parece ser uma prática usual nesta turma.

Três crianças de uma mesa começaram a cantar, espontaneamente, no que foram acompanhadas pela classe toda. A professora interrompeu-as, lembrando que havia hora para tudo, e que aquela música chamara a atenção dos outros colegas - e dela mesma - fazendo-os pararem com as atividades que desenvolviam.

Apesar de terem parado neste momento, percebi que a professora não demonstrava muita firmeza em suas atitudes. Colocou uma criança de castigo, e mais tarde tirou-a diante da

promessa do aluno de que não iria mais em tal mesa (motivo do castigo). O menino foi, a professora disse que ele não cumprira o que prometera e ficou por isso mesmo. Entre os mecanismos usados pela professora para tentar controlar a classe está o prêmio para bom comportamento. Em conversa sobre isso na classe uma criança respondeu que ganharia o prêmio quem ficasse "*quietinho, obedecesse, de cabeça abaixada*" ao que a professora acrescentou: "*sô quando eu mandar ficar de cabeça baixa*". Os prêmios eram dados todas às sextas - feiras, para quem melhor se comportasse durante a semana. De fato, na sexta-feira ela escolheu um menino, que tinha feito um "exercício excelente" que ela mostrou para a classe; e uma menina. Ele recebeu um relógio de brinquedo, e ela pulseiras de plástico. A professora acrescentou ainda que ele mereceu, pois chegou com "fogo" e ela mandou que ele "apagasse" e ele "apagou" mesmo, fazendo os deveres direitinho.

Outro dia a professora chamava a atenção da classe, mas todos pareciam dispersos. Por fim ela perguntou se alguém podia repetir o que ela dissera. Uma criança o fez, e a professora falou: "*Isso, querida, palmas prá ela*" e todos aplaudiram. Pareceu-me que estes mecanismos usados para moldar o comportamento dos alunos acabaram incentivando uma maior competição e inimizade entre os colegas.

Observei a preocupação da professora com o trabalho final dos alunos. A. disse à professora que uma criança rabiscara sua própria folha, e a professora respondeu: "*Você quer que sua mãe veja a lição ou o rabisco?*". Mais uma vez a preocupação com o produto final parece predominar, acrescida ainda da idéia de que a atividade tinha de ser feita pensando em agradar alguém.

Curiosa também foi uma conversa que a professora manteve com os alunos sobre o carnaval. Ela perguntava como tinha sido para eles, se a mãe os levava ou não, etc. Um aluno perguntou

à ela se ela tinha ido, mas ela ignorou-o continuando suas perguntas, e o aluno não falou mais nada. Isso mostra a relação unidirecional imposta pela professora, a tal direção na qual o conhecimento caminha.

Um dia, conforme as crianças entravam na sala, a professora indicava os lugares para se sentarem. Ela separava meninas dos meninos. Ao final, sobrou uma menina e ela perguntou se ela não se importava de sentar com os dois meninos. Esta questão entre meninos e meninas parece ter sido alimentada pela professora. Outro dia estavam todos na fila do banheiro, após o café, quando uma criança reclama de um menino para a professora, e diz a ela para por "pulseirinha" nele. Ela respondeu rindo: "*Você quer que eu ponho? Ele é que está dizendo, eu vou pôr*". O menino fica sem graça, e quando a professora sai de perto ele diz: "*Eu quebro ela (a pulseirinha)*".

No início do ano A. chorava constantemente, até que a professora conversou com ele, dizendo que ele agora teria que pedir e conversar, não mais chorar. E de fato houve uma melhora quanto a este aspecto. Ele, de início e tímido, sequer respondia a chamada, foi ficando mais desinibido no decorrer do tempo.

A classe apresentava-se quase sempre com muita bagunça, as crianças circulavam bastante, iam mostrar as atividades toda hora para a professora e colegas. Várias vezes sua mesa ficava cheia de crianças, a professora mandava-as sentar, e logo começava tudo de novo. Algumas crianças faziam a atividade em pé, sempre conversando. Observei que num momento U. estava sem material algum à sua frente enquanto todos faziam as atividades. Outro momento percebi que A. estava compenetrado, fazendo exercícios de coordenação motora, mas com o caderno de ponta cabeça. F. estava com o caderno à sua frente, mas sem fazer. Disse-me que

não sabia. C., por sua vez, fazia desenhos no verso de sua folha de exercícios de coordenação motora, sem tê-los feito, e a professora não se deu conta. Outro dia F. ficou muito tempo sem folha para a atividade e não avisou a professora. Só no meio da atividade é que os colegas avisaram à professora que ele estava sem folha. Ela o repreendeu, dizendo que ele deveria ter falado. A professora passava pelas mesas, orientando alguns alunos, chamando a atenção de outros, etc. Pedia que as crianças recolhessem ou distribuíssem as folhas ao final do trabalho, e às vezes punha os nomes nas folhas durante a própria elaboração do trabalho. O resultado disso tudo, nessa classe, foi que a professora não tinha o controle dela, e nem das atividades feitas pelos alunos.

. Da 1ª à 2ª Toma

As atividades desenvolvidas pelas crianças, neste período, foram: colagem, pintura, trabalho com sucata, contornar desenho mimeografado com canetinha, área de lazer (uma vez por semana), atividades de coordenação motora (número e letras).

A professora orientou a classe a usar menos cola, pois ainda havia muitos dias de aula, e não sobraria cola. Ela perguntou às crianças: "E o que vamos fazer se acabar?" Uma criança respondeu que ia ter de comprar mais. A professora replica: - "Eu tenho certeza que a mamãe não vai comprar, porque eu já falei que é muito cara a cola".

Observa-se em relação à professora, neste período da 2ª toma, que ela ameaça, promete fazer algumas coisas tais como colocar o aluno de castigo se fizer novamente o que fez, prender no parque quem não sair até ela contar três, que a clas-

se não vai participar da festinha por causa da bagunça, não dar canetinha na aula seguinte devido ao mau uso que fizeram dela, só deixar terminar o "trabalhinho" quem estiver quietinho - e no fim, não as cumpre.

Conseqüentemente, há muita conversa, muita gente fora do lugar, embora a professora chame a atenção dos alunos por seguidas vezes. Os alunos parecem nem se importar com o que a professora diz e continuam fazendo o que têm vontade.

Outro dia a professora chamou a atenção de um menino porque ele bateu em outro. Ela disse que o que apanhou podia bater nele, e ficou esperando. O menino deu um tapa na nuca e outro no rosto. A professora perguntou então a ele: "*É bom apanhar?*" E continuou a falar dizendo que desde o início da aula ele estava brigando com todo mundo.

Enquanto os alunos rezavam, antes do almoço, conforme o costume, três deles conversavam. A professora chamou um por um, mandando-os repetirem a oração sozinhos, em voz alta na frente da classe.

Nestes dois casos os castigos implicaram uma falta de respeito aos alunos, maior do que ocorria até então, e que reverteram-se, provavelmente, nas desforras presentes nas representações.

Neste período também foi grande o número de delações feitas pelos colegas, e conseqüentes respostas da professora' aos delatados.

Quanto à nota aos trabalhos, poucas vezes ouvi comentários, alguns elogios dizendo que ganhariam parabéns. Disse também aos alunos que estavam com os cadernos atrasados (pois tinham muitas lições a serem feitas) que não ganhariam o "diplominha" se não pusessem o caderno em dia.

A professora parecia dividir as atividades segundo o sexo dos alunos. Primeiro no trabalho com sucata, no qual a professora disse que as meninas deveriam "*fazer casinha ou o que quiser*" e os meninos, "*o que quiser*". Observei uma atividade desenvolvida no pátio, que, apesar de ser com as turmas A e B, mais outras crianças de escola visitante, era comandada pela professora da turma B. Ela pediu que as meninas encostassem na parede, e instruiu uma brincadeira aos meninos. Depois inverteu, colocando os meninos na parede, e as meninas brincando. Ao final, a professora perguntou aos meninos se as meninas fizeram direito, eles responderam que não, e ela mandou que as meninas fizessem de novo. - Perguntou novamente aos meninos se elas se saíram bem. Neste ponto a professora da turma A interferiu, dizendo que achava que as meninas fizeram melhor que os meninos. a outra professora concordou e pediu aos meninos que batessem palmas para as meninas. Depois perguntou às meninas o que elas acharam dos meninos, e elas começaram a aplaudir.

Em relação aos colegas, observa-se que são criadas muitas situações em sala para colocar os alunos uns contra os outros (delações, decisões sobre castigos, etc.). Percebi alguns grupos de alunos mais ligados entre si, e que por vezes mostravam se arredios em relação a outros colegas.

. Da 2ª toma ao final do ano

Nesta última fase apareceram, como atividades, colagens e desenhos, mas predominaram os exercícios de coordenação motora, desenho de letras e números. Estas atividades não parecem fazer muito sentido para as crianças. Quando a professora mandou que fizessem a letra D, mostrando como era na lousa, expli

cou que aquela era a "letra D, de DEDÊ, DIDI..." Um aluno completou: "do Zacarias..." - fazendo referência ao Programa "Os Trapalhões" da Rede Globo de Televisão, cujos personagens eram Dedê, Didi, Zacarias e Mussum - mas a professora continuou: "de DADO..."

Curiosa também é a idéia que a professora apresenta aos alunos sobre a escola. Ao conversarem sobre quem terminou ou não o caderno no final do ano, perguntaram sobre uma criança reconhecidamente "atrasada" na classe. A professora respondeu que "ele mal conta, pois *sô* agora ele entendeu que escola não é para brincar, mas para fazer liçãozinha. Todo mundo já sabia que vinha na escola *prã* fazer - liçãozinha e também para brincar, *sô* que o G. achou que era *sô* para brincar. Agora que ele aprendeu". E perguntou para ele se ele achava que ia dar tempo de terminar o caderno. Ele diz que não.

Evidenciou-se aqui então a rotulação feita pela professora de alguns alunos, e a explicitação desta rotulação para a classe. Ao chamar a atenção da turma, mandando que ficassem quietos, a professora dizia: "Principalmente a N., que é lenta", ou ainda: "Por isso é que vocês estão sempre atrasados. Vai continuar sempre *sô* a E., M. e Z. terminando antes e ganhando folha para desenhar". Chamou a atenção da menina que conversava com C., dizendo que esta "*jã* é *ler* da e ainda com a outra conversando..."

Em contraposição aparece a idéia do menino comportado, que acaba sendo colocado como o ideal. Durante o almoço F. conversava e ria com os colegas. A professora disse-lhe: "O que está acontecendo com você? Onde está aquele menino bonzinho, comportado que a tia gostava? Você acha que vale a pena ser um mau menino?" Aqui a professora apelara para a questão afetiva, o que vem confirmar os elementos levantados nos dados das representações e entrevistas.

Numa outra ocasião a professora disse a um aluno "se você fez assim, é porque você sabe. Eu quero todos assim, e vou apagar até você fazer tudo direitinho, e você sabe!" Esta idéia foi reproduzida

por C. nas dramatizações, deixando transparecer toda sua dificuldade em lidar com seus erros.

Apesar da professora ter me dito que procurava incentivar um menino - que estava com dificuldades em fazer lição - dizendo-lhe que aqueles exercícios "preparavam as mãos para as letrinhas", pareceu-me que as atividades não têm sentido para as crianças. Tanto que vendo o caderno de C., a professora lhe diz: *"Sô isso? Pula linha prá acabar mais depressa"*. Curioso é que na entrevista a professora aponta este procedimento (pular linha) como tática de C. "para acabar mais depressa, pois era preguiçosa".

Numa outra ocasião a professora pareceu desprezar uma oportunidade surgida para trabalhar com os números: A professora dava comprimidos de flúor às crianças. Ao final contou os últimos e disse à classe que sobraram oito, e que os daria no dia seguinte para quem ficasse quieto. Chegaram duas crianças atrasadas, e ela deu-lhes os comprimidos. Uma criança disse: *"Agora sô tem seis"*, e a professora ignorou-a.

A professora apresenta muitas vezes uma postura irônica diante dos alunos. Quando C. entregou-lhe a folha da lição, ela lhe disse: *"Atē que enfim, hein, C., agora pega seu caderninho que está super atrasado"*. Outra ocasião perguntou a um menino se ele já tinha acabado a lição. Diante da resposta positiva, a professora cantou, em voz alta: *"Atē que enfim, atē que enfim..."* Também aqui dá para perceber onde os alunos buscaram o modelo dos professores que representaram nas dramatizações.

A professora apresentava-se confusa. Começava a falar um assunto, apresentavam uma atividade, depois falava outra coisa e voltava ao assunto inicial, o que também refletiu-se nas representações feitas pelas crianças.

A delação entre os colegas mostrou-se com uma frequência maior ainda neste período. Cheguei a observar três num

só minuto. Outro dia a professora estava fora da classe e uma criança foi avisá-la que dois alunos estavam brigando. Ela chegou e repreendeu o menino, dizendo que tinham de esperá-la na classe para fazer as reclamações, e completou: *"Agora é a hora das reclamações, que que é, podem falar"*, e algumas crianças começaram então a falar. Quase sempre a professora castigava ou repreendia os delatados. Como castigo, colocava a criança em pé, ao lado do armário, e também em pé, fazendo a atividade na mesa da professora, de costas para a classe.

Observei também ameaçadas de agressão física (*"Eu vou arrancar a orelha..."*), de levar o aluno à diretoria, e ameaça de chamar os pais. Acrescentou, nesta última: *"desta vez é verdade"*, como a reconhecer que suas ameaças não são cumpridas. Observei ainda que houve de fato uma agressão, a professora deu um tapa na cabeça de uma criança.

Por outro lado, a idéia de prêmios e recompensas parecem interiorizadas nos alunos. A professora saiu da classe para buscar massa de modelar e pediu que esperassem em silêncio. Quando voltou estavam de fato quietos. A professora disse-lhes então que estavam de parabéns. Um menino respondeu: *"Nós ficamos quietinhos, todo mundo, por que a senhora não dá massinha para todo mundo?"* A professora respondeu que não tinha para todos. Separou porções da massa e disse que daria aos que ficassem quietos.

Foi registrado um momento em que a classe participou ativamente de uma atividade só ao mesmo tempo: a professora contou uma história sobre higiene, propondo à turma que fizesse sugestões de nomes para o personagem, e elessem o melhor. Foi muito boa a participação da turma neste processo, todos estavam atentos e participantes.

Quanto à avaliação, observei que a professora

deu **Muito Bem** para duas crianças, dizendo: "Não vai ganhar parabêns porque voltou prá trás para corrigir, mas está muito bem feito".

Uma nova atividade pareceu enfocar outra vez a questão de divisão dos sexos masculino e feminino. Numa folha mimeografada constava a seguinte instrução: "Pinte o que mamãe usa". Há o desenho de uma figura feminina (mãe), saia, colar, brinco, bolsas, sapatos femininos e masculinos e gravata. André pintou a gravata e a professora considerou errado, marcando com um X escrevendo: "Atenção!".

Também nesta turma B houve grande correlação entre as observações e as representações feitas pelas crianças, principalmente naqueles aspectos que nos foram trazidos por elas próprias, tais como a questão da pouca autoridade da professora, dos mecanismos de controle usados, das delações, dos prêmios e recompensas pelo bom comportamento, da própria função da escola levantada por eles.

4.6. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Ao compararmos os dados obtidos através de todos os procedimentos e todas as tomadas de dados, alguns aspectos ficaram em evidência.

O primeiro é que houve uma grande correlação entre os resultados das representações feitas pelas crianças e das observações; e uma certa discrepância surgiu nas entrevistas. Talvez estas diferenças tenham surgido neste último procedimento como uma forma de encobrir algumas situações - tais como a questão da relação afetiva entre professor e aluno; da própria relação da criança com as atividades - ou ainda, porque certas situações não foram suficientemente explicitadas. De qualquer forma, foi na en-

trevista que tanto as crianças quanto professoras e pais colocaram suas opiniões pessoais conscientemente, e entre todos os procedimentos, neste era o que mais facilmente os sujeitos poderiam dissimular os resultados.

Entre as entrevistas e as avaliações feitas pelas professoras, observamos maior coerência na turma A, e contradições na turma B, o que, de certa forma, confirma dados da observação de que a professora desta última turma parece não controlar ou acompanhar as atividades que seus alunos fazem.

Por fim, outra evidência foi que as informações gerais sobre os alunos acabaram acrescentando um dado interessante, que é a questão da maior escolaridade dos pais e maior renda familiar entre os sujeitos diminuírem a distância social entre alguns alunos e a escola, o que se demonstra pelo fato dos alunos que se enquadram nestas características serem os que apresentam menor conflito, pelo menos, explicitamente.

Dentre todos os procedimentos, alguns elementos foram constantes em ambas as turmas:

1) Pareceu evidente que a escola tem outras funções que não a pedagógica, tais como cuidar da alimentação, dar assistência dentária e ambulatorial aos alunos. Não entrando no mérito da questão da validade destas funções, o que se percebe aqui é que estas dão maior ênfase ao aspecto assistencial da escola.

2) As "lições" apareceram como um fim em si mesmas, sem muito sentido, e de certa forma maçantes, enfim, algo que se convencionou ser a atividade predominante na escola.

3) Os mecanismos de controle mais frequentes usados pelas professoras foram castigo, prêmios (notas) e ameaças, normalmente usados para controlar o comportamento dos alunos, no sentido de conseguir sua obediência.

4) A desvalorização do trabalho do aluno e, conseqüentemente, do próprio aluno, foi constante, e em alguns momentos causou um sentimento de inferioridade e incapacidade nos alunos.

5) A relação entre as crianças poucas vezes aparentou ser de amizade e coleguismo. Predominou a competição, zombaria e indiferença entre eles.

6) Destacou-se uma espécie de frustração das crianças por não terem aprendido a dominar a escrita e, mais do que isso, por terem visto que esta reduziu-se ao exercício de juntar algumas letras, sem sentido. Não tinham a sensação de saber escrever, apesar de dizerem a eles que o sabiam, só porque eram capazes de reproduzir automaticamente seus próprios nomes.

7) Algumas regras da escola transpareceram neste trabalho, tais como o que o aluno não pode fazer - conversar, levantar, brigar, bagunçar, desenhar sem ordem da professora - e o que deve fazer - lição ou o que a professora mandar.

Encontramos também alguns elementos que apareceram de forma diferente nas turmas A e B. A professora, para a primeira turma, mostrou, em todos os procedimentos, ser autoritária, sistemática, ter controle absoluto sobre os alunos e suas atividades. Na turma B a professora não conseguia impor sua vontade, era confusa, não acompanhava as atividades dos alunos, incentivava competição entre eles. Em ambos os casos, quase tudo o que dizia respeito à escola passava pela professora, como se esta fosse o elo de ligação entre a escola e a criança.

Estes dois extremos nos levam à suposição de que a autoridade do professor se faz necessária, desde que represente a função legítima deste educador (conduzir o processo educativo), que, por sua vez, reconheça também o direito da criança de expressão e respeito. Eu ousaria dizer até que, nesta pesquisa, a

falta de autoridade (turma B) foi mais perniciosa que o autoritarismo (turma A) em se tratando do resultado final com as crianças, observando, por exemplo, a própria relação entre elas, o desempenho nas atividades, a auto-desvalorização demonstrada. Na turma A os alunos demonstraram maior habilidade em burlar o autoritarismo, tornando-se, aparentemente, bons alunos, livres, portanto, da ameaça da marginalização. Quando as relações são explicitadas, torna-se mais fácil encontrar um ponto de referência tanto para ir contra quanto para se apoiar nele.

Outro ponto em que se observa diferenças entre as turmas é na atribuição de funções para a escola, principalmente no início do ano. A turma A acreditava estar na escola para estudar ou aprender, enquanto na turma B predominou a idéia de que a escola era para brincar ou passar o dia. Um elemento que deve ter corroborado estas diferentes visões é o tempo que passam na escola, que faz com que talvez as atividades sejam mais diversificadas para B. Houve ainda, a provável influência das expectativas dos pais. Para B, predominou o aspecto assistencialista: cuidar' deles; para A, quase todos tinham a expectativa que a escola prepararia seus filhos para o primeiro grau.

Por fim, um outro aspecto diferenciou as turmas: a maneira como eles demonstraram os acontecimentos extra-escola. Para A, muito movimento, muitos acontecimentos; e para B o inverso. Isto talvez se deva também pela diferença do tempo que ficam na escola, pois a turma B, de período integral, parece ter pouca vivência fora da escola ou casa. Este foi um aspecto que apareceu só nas representações, no procedimento **Desenho**, mais especificamente.

Outra questão só destacada nas representações foi a transição difícil pela qual a turma A passou no início do ano: casa - escola. Dificuldade esta já superada na segunda tomada de dados.

Em linhas gerais, não houve grandes mudanças de uma tomada de dados para outra, apenas os aspectos se delinearão melhor. Exceções feitas ao caso citado da turma A, em relação à transição casa-escola, que foi bem evidente só na primeira toma; e à função da escola para a turma B, na qual predominava, no início do ano a idéia de que a escola era um local para se brincar. Na segunda toma já se explicitava uma função diferente: local " para aprender". Os outros aspectos (autoridade do professor, desvalorização do trabalho infantil, relação entre os colegas, etc.) já mostravam-se presentes desde a primeira toma, só que com contornos não tão definidos, como no final do ano. Isto nos leva a supor que a escola acaba ratificando a imagem que os alunos trazem dela, perpetuando, assim (inclusive com a ajuda, em geral inconsciente, das famílias dos alunos) o papel que vem desempenhando de legitimar os valores embutidos nestes aspectos da relação escola-aluno que se sobressaíram nesta pesquisa.

5. CONCLUSÃO

Diante de tudo o que foi visto, e voltando às indagações iniciais, resta-nos tentar responder como então a escola executa sua tarefa de "ajustadora social", como se dá esse domínio social. Como a criança interpreta os novos valores recebidos na escola, e ainda, até que ponto ela pode burlar esta dominação.

As respostas a estas questões nos foram dadas pelas próprias crianças através das manifestações de suas representações, e de certa forma confirmadas pelos outros procedimentos de pesquisa, tais como entrevistas e observações da pesquisadora.

Em primeiro lugar destaca-se que o professor tem papel fundamental na sala de aula, e que dele depende, em grande parte, o tipo de relação que a criança constrói com a escola. Em outras palavras, é através dele que a escola acaba ajustando seus alunos. Tanto na relação guiada pelo medo (devido ao autoritarismo) ou pelo sentimento de abandono (devido à falta de autoridade) alguns elementos se destacaram:

- **Camuflagem da função da escola.** Entender a escola simplesmente como um local para se "aprender" ou para se "brincar" acaba apresentando-a como uma instituição de caridade, na qual o aluno parece sempre estar na posição de assistido. A criança já deu mostras de sua capacidade de participar mais ativamente do próprio processo de apropriação do conhecimento, por isso esta camuflagem falseia as possibilidades reais da atividade pedagógica e das capacidades das crianças, o que denota, por parte dos adultos uma ignorância a respeito da importância e da especificidade da educação de pré-1º grau, assim como do que as crianças são capazes.

- **Desvalorização do produto infantil.** A falta de estímulo, e até a repressão da criatividade e iniciativa da criança, aliada à idéia de que todo o trabalho deve ser feito em fun-

ção de agradar alguém, acaba por abafar a iniciativa infantil e dar-lhe a sensação de incapacidade, que se perpetua pela vida escolar e social.

- **Crença na incapacidade de alcançar alguns saberes.** A idéia de que certas coisas não são para determinadas pessoas, pois lhes faltam condições pessoais para tal.

- **Valorização do desenhar letras em detrimento da linguagem escrita.** Ao começar a alfabetização por este aspecto deixa-se de lado a função primordial da linguagem, a comunicação, e toda a atividade fica destituída de sentido, fica mais difícil e desinteressante, e a criança pode passar a ter uma arma a menos na sua luta diária e no seu trajeto em direção ao exercício de uma cidadania plena. Isto vem confirmar, com muita precisão, a idéia de Vygotsky, já apresentada nos antecedentes bibliográficos, acerca do lugar da escola como ideal para o desenvolvimento da linguagem escrita, compartilhando-se o sentido e sem alienação; desde que não se fique preso à preocupação de exercícios motores, mas que se parta também de desenho e brinquedos infantis com os sentidos que as próprias crianças lhes dão.

- **Falta de cooperação entre os colegas.** Manifestado principalmente por incentivo à delações, não divisão de material de uso comum, prêmios aos melhores, proibição de ensinar aos colegas. Esta falta de entrosamento acaba por destruir o grupo, dificultando qualquer ação mais significativa contra algo que os perturbe. A interação da criança é, sabidamente, um dos elementos mais importantes para seu desenvolvimento, como já nos alertava Wallon e Vygotsky. A criança precisa desta interação positiva, e ao não permiti-la está se cometendo uma violência contra ela.

- **Submissão.** Submeter-se à ordens sem entender o porquê, sabendo apenas que tem que se obedecer às regras impos-

tas. E isto aprende-se devido aos mecanismos de controle utilizados: castigo, agressão física ou moral, prêmios como recompensas. Não se trata aqui de desconsiderar a autoridade legítima do professor, tão bem colocada por Milner e Souza - apresentada nos antecedentes bibliográficos. Existe a necessidade do professor assumir uma autoridade democrática, na qual se compartilham significados. Aqui entra também o aspecto afetivo, destacado por Wallon, e de como ele é importante na relação professor - aluno. Os valores hierarquizados constituem um código de convivência, e não há porque escamotear isso, idéia que também vai ao encontro da proposta discutida por Assis, já apresentada.

Estes seriam os aspectos que mais se evidenciaram neste trabalho. À medida em que a criança aceita estes aspectos como naturais no seu caminho escolar, está a um passo da dominação social. E muitas vezes, para fugir de situações difíceis, ela acaba entrando neste esquema. De uma certa maneira eles representam os valores que querem lhe inculcar ao entrar na escola, e que não fazem parte, provavelmente, de seu repertório. Burlar esta dominação seria negar-se a tudo isso, sem que a escola se dê conta, apresentando-se aparentemente como um bom aluno, mas ficando atento a uma reprimenda que pode vir, e que pode significar até a marginalização social, como ocorre aos alunos que recusam-se explicitamente a aceitar estes valores.

Alguns destes dados podem ser até discutíveis, mas outros são evidentes demais. Não quero fazer aqui críticas destrutivas aos professores, que enfrentam mil dificuldades diárias para assumirem suas funções, mas trazer alguma contribuição no sentido de que os educadores precisam tomar consciência do que acontece na sala de aula, para não mais colaborarem, ainda que inconscientemente, neste processo de dominação social.

O outro lado desta moeda seria a participação ativa da criança, com a consciência de que o espaço escolar deve ser significativo para todos aqueles que dele participam. A interação e a cooperação entre os colegas, aliados ao reconhecimento da autoridade legítima do professor, como aquele que vai conduzir o processo educativo podem abrir caminhos que favoreçam um maior desenvolvimento intelectual e melhor exercício em direção ao caminho de uma cidadania plena. Enfim, corroborando Vygotsky, a valorização da linguagem da criança e o direito de expressão e voz devem devolver a ela o respeito que merece.

Diante de tudo isso podemos entrever que cada um dos aspectos que representam os valores impostos aos alunos, assim como os canais pelos quais as representações manifestam-se, evidenciados neste trabalho, podem ser mais aprofundados e desdobrados em novas pesquisas, tanto no sentido de buscar maior compreensão de como se dá o processo como de buscar soluções para que a escola assuma, de fato, sua função pedagógica.

De imediato, este trabalho traz à luz uma contribuição da própria criança sobre os problemas enfrentados por ela na sua escolarização, e que deve ser considerada ao se pensar na formação de educadores, seja a nível do Magistério, Graduação, Programas de Pós-Graduação, ou reciclagem de professores. Esta poderia ser uma forma de dar à criança a palavra e o respeito a que tem direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**, 2ª ed., Rio de Janeiro, - Graal, 1985.

- . ARFOUILLOUX, J.C. **A Entrevista com a Criança. A Abordagem da Criança através do Diálogo, do Brinquedo e do Desenho**, 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

- . ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, 2ª ed, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

- . ASSIS, R.A. de; **The preliminary steps: a study of the expectations of parents and teachers in a early childhood education program in Brazil**, Tese de Doutorado, Teachers College Universidade de Columbia, New York, 1978.

- . _____. **Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares**, **Caderno do Cedes**, São Paulo, Cortez (9):67-83, 1984.

- . _____. **Anotações em aula do curso "Criança, Meio Ambiente e Educação de Pré - 1º grau"** ministrado pela Profª Drª Regina Alcântara de Assis, na Faculdade de Educação, UNICAMP, 1º semestre de 1986a.

- . _____. **É Preciso Pensar em Educação Escolarizada para Crianças de 4 a 6 anos?** **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (59):66-72, Nov., 1986b.

- . _____. **Entre a Autonomia, a Submissão e a Competência: O Velho/Novo Debate sobre Escolas Tradicionais e Modernas**; Mimeo; Departamento de Educação, PUC/RF., 1989.

- . ASSIS, R.A. de; MARTINIC, S.; PÉREZ, J. **Elementos para la construcción de un curriculum basado en la participación comunitaria**; **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, 1983.

- . BASTOS, E.S.M. **Interação Verbal Professor-Aluno** in G. Morais (organ.) **Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau**, S.P., Cortez, 1980.

- . BATTRO, A.M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**, São Paulo, Pioneira, 1978.
- . BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.; **L'École Capitaliste en France**, Paris Maspero, 1972.
- . BERGER, P.; LUCKMANN, T.; **A Construção Social da Realidade: Tratado da Sociologia do Conhecimento**, 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1983.
- . BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**, 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- . CAMPOS, M.M.M. A Constituinte e a Educação da Criança de 0 a 6 anos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (59):57-65, Nov. 1986.
- . CANEVACCI, M. **Dialética da Família**, 4ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . CARRAHER, T.N. **O Método Clínico: Usando os Exames de Piaget**, Petrópolis, Vozes, 1983.
- . CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. **Fracasso Escolar: Uma Questão Social**; **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (45):3-19, maio, 1983.
- . CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W.; SCHLIEMANN, A.D. **Cultura, Escola, Ideologia e Cognição: Continuando um Debate**, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (57):78-85, maio 1986.
- . _____. **Na Vida, Dez; Na Escola Zero**, São Paulo, Cortez, 1988.
- . CARVALHO, M.F. **Da Marginalização ao Fracasso Escolar: Estudo de Uma Classe de 1ª Série do 1º Grau**, **Psicologia**, São Paulo, Sociedade de Estudos Psicológicos, ano 10 (1):27-42, mar 1984.
- . _____. **Educação e Escola da População de Baixa Renda da Periferia das Cidades Médias Paulistas**; São Carlos, 1986 (Mimeo).
- . CRESPO, M.B.; URZAGASTI, E.S.; TABORGA, I.N. **Escuela y Comunidad: Una Propuesta Hacia el Cambio**. La Paz, Bolívia; (Estudios Educativos nº 18) Centro Boliviano de Investigacion y Accion Educativas, 1984.

- . CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 6ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- . DAUSTER, T. Concepções de Infância e Pré-Escola entre Famílias da Periferia de Niterói - RJ; São Paulo, ANPOCS, 1985 (Mimeo).
- . DOLLE, J.M. Para Compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana, 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- . FERREIRA, R. M.F. Meninos da Rua. Valores e Expectativas de Menores Marginalizados em São Paulo, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, CEDEC, IBREX, 1979.
- . FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade, 6ª ed. rev., São Paulo, Moraes, 1986.
- . FREUD, A. Infância Normal e Patológica: Determinantes do Desenvolvimento, 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- . GATTI, B.A.; PATTO, M.H.; COSTA, M.L.; KOPIT, M.; ALMEIDA, R.M. 'A Reprovação da 1ª Série do 1º Grau: Um Estudo de Caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (38): 3-13, ago 1981.
- . GOFFMAN, E. Estigma: Notas Sobre a Manipulação de Identidade Deteriorada, 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- . GOMES, C.B. Representação da Escola por Trabalhadores da Cidade de Salvador, Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE, São Paulo, (5):43-51, 1982.
- . KRAMER, S. A Política do Pré-Escolar no Brasil, A Arte do Disfarce, 2ª ed., Rio de Janeiro, Achiamê, 1984.
- . _____. O Papel Social da Pré-Escola, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (58):77-81, ago, 1986.
- . LOPEZ, G.; ASSAEL, J.; NEUMANN, E. La Cultura Escolar ¿ Responsable del Fracaso? Santiago, Chile, Programa Interdisciplinar de Investigaciones en Educacion, 1984.
- . LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens - Qualitativas, São Paulo, EPU, 1986.
- . MACKAY, R.W. Conceptions of Children and Models of Socialization, in R. Turner, Ethnomethodology, England, Penguin Middlesex, 1974.

- . MANNHEIN, K. O Impacto dos Processos Sociais na Formação da Personalidade; In. IANNI, O.; CARDOSO, F.H.; (Orgs); **Homem e Sociedade**, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1961.
- . MARCONDES, D. **Linguagem e Ideologia**, Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, PUC-RJ, 1989 (Mimeo).
- . MARIZ, C.L. A Criança Carente Vista por suas Professoras, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas (53):- 69-70, maio 1985.
- . MELLO, G.N. de **Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica - ao Compromisso Político**, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.
- . MIRANDA, M.G. de. **Do Cotidiano da Escola: Observações Preliminares para uma Proposta de Intervenção no Ensino Público**. São Carlos, CECH, Universidade Federal de São Carlos, 1983. Tese de Mestrado.
- . NOGUEIRA, O. **Pesquisa Social. Introdução às suas Técnicas**. São Paulo, Nacional, 1968.
- . NOVAES, M.E. **Professora Primária: Mestre ou Tia**; São Paulo, - Cortez: Autores Associados, 1984.
- . ORTHOF, S. **Um Pipi Choveu Aqui**, Rio de Janeiro, CODECRI, 1983.
- . PATTO, M.H.S. A Criança Marginalizada para os Piagetianos Brasileiros: Deficiente ou não? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (51):3-11, nov. 1984.
- . PENIN, S.T.S. Uma Escola Primária na Periferia de São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (46): 50-58, ago, 1983.
- . PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, Forense, 1967.
- . _____. **Estudos Sociológicos**, Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- . _____. **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**, 3ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- . PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**, 9ª ed., São Paulo, Difel, 1986.

- 209
- . POPPOVIC, A.M. Enfrentando o Fracasso Escolar; **Revista da Associação Nacional da Educação - ANDE**, São Paulo (2):17-21, 1981.
 - . QUELUZ, A.G. A Face Oculta da Relação Professor/Aluno na Educação Pré-Escolar, In: STEINER, M.H.F. (Org.), **Quando a Criança não tem vez: Violência e Desamor.**, São Paulo, Pioneira, 1986.
 - . QUINTELLA, M.M.D.; ROCHA, E.P.G.; VEIGA, R.M.; WAITZFELDER, D.A.; PEREIRA, C.A.M. **Testemunha Ocular**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
 - . RASCHE, V.M.M.; KUDE, V.M.M. Pigmaleão na Sala de Aula: Quinze Anos sobre as Expectativas do Professor, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (57):61-70, maio 1986.
 - . ROCHA, R. **A Menina que Aprendeu a Voar**, 4ª ed., Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
 - . ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. "Expectativas de Professores em Relação a Alunos Pobres", abril 1968, In: **A Ciência Social num Mundo em Crise**, Scientific American, São Paulo, Perspectiva, EDUSP, 1973.
 - . SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**, Ed. Rev. e Nova Trad. de Dante Moreira Leite, - São Paulo, EPU, 1974.
 - . SILVEIRA, JR., P.M. Leituras: Da Escola, de Jean Claude Milner; **Revista Revirão**, nº 2, Rio de Janeiro, Aoutra, 1985. p.282-301.
 - . SIRGADO, Angel Pino. Anotações de sua palestra proferida no Curso **Tópicos Especiais em Psicologia Educacional II**, Coordenado pela Profª Drª Ana Luiza Smolka, na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2º Semestre de 1987.
 - . SMOLKA, Ana Luiza. Anotações de suas aulas do curso **Tópicos Especiais em Psicologia Educacional II**, na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2º Semestre de 1987.
 - . _____. **A Atividade da Leitura e o Desenvolvimento das Crianças**, Campinas, FE-UNICAMP, 1989 (Mimeo).
 - . SNYDERS, G. **Não é Fácil Amar Nossos Filhos**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1984.
 - . SOUZA, I.R.G. **Psicanálise e Educação**, Rio de Janeiro, 1990 (Mimeo).

- 200
- . VELHO, G. (org.). **Desvio e Divergência: Uma Crítica da Patologia Social**, 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
 - . VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.
 - . ———. **A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, São Paulo, Livr. Martins Fontes Edit., 1984.
 - . WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**, Lisboa, Edições - 70, 1978.
 - . ———. **Do Acto ao Pensamento. Ensaio de Psicologia Comparada**, Lisboa, Moraes, 1979.
 - . WEBER, S. **Aspirações à Educação: o Condicionamento do Modelo Dominante**, Petrópolis, Vozes, 1976.
 - . WEREBE, M.J.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon. Psicologia**, São Paulo, Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52).

ANEXOS

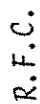
1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

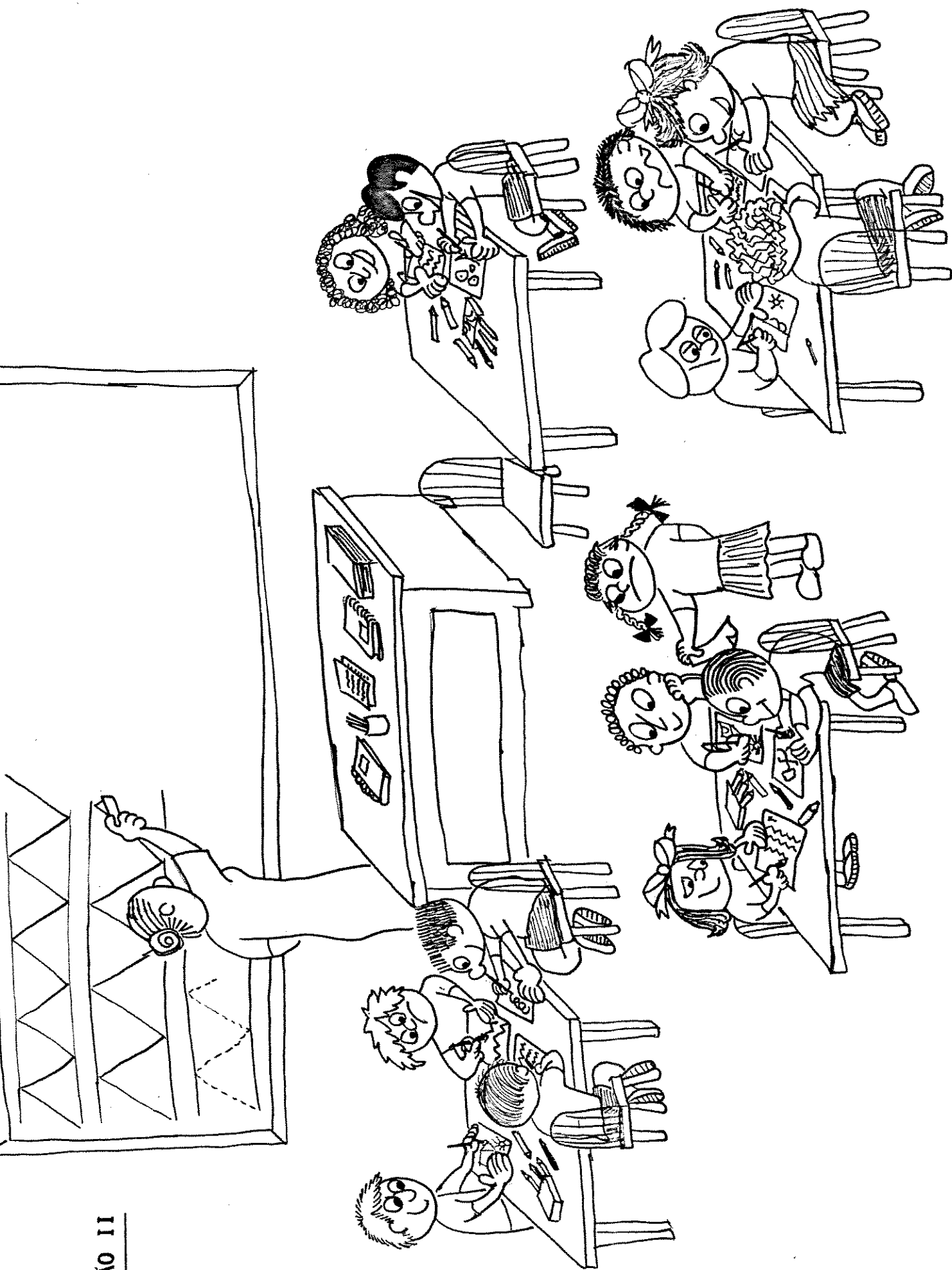
I. ILUSTRAÇÕES (UTILIZADAS NAS 3 TOMADAS DE DADOS)

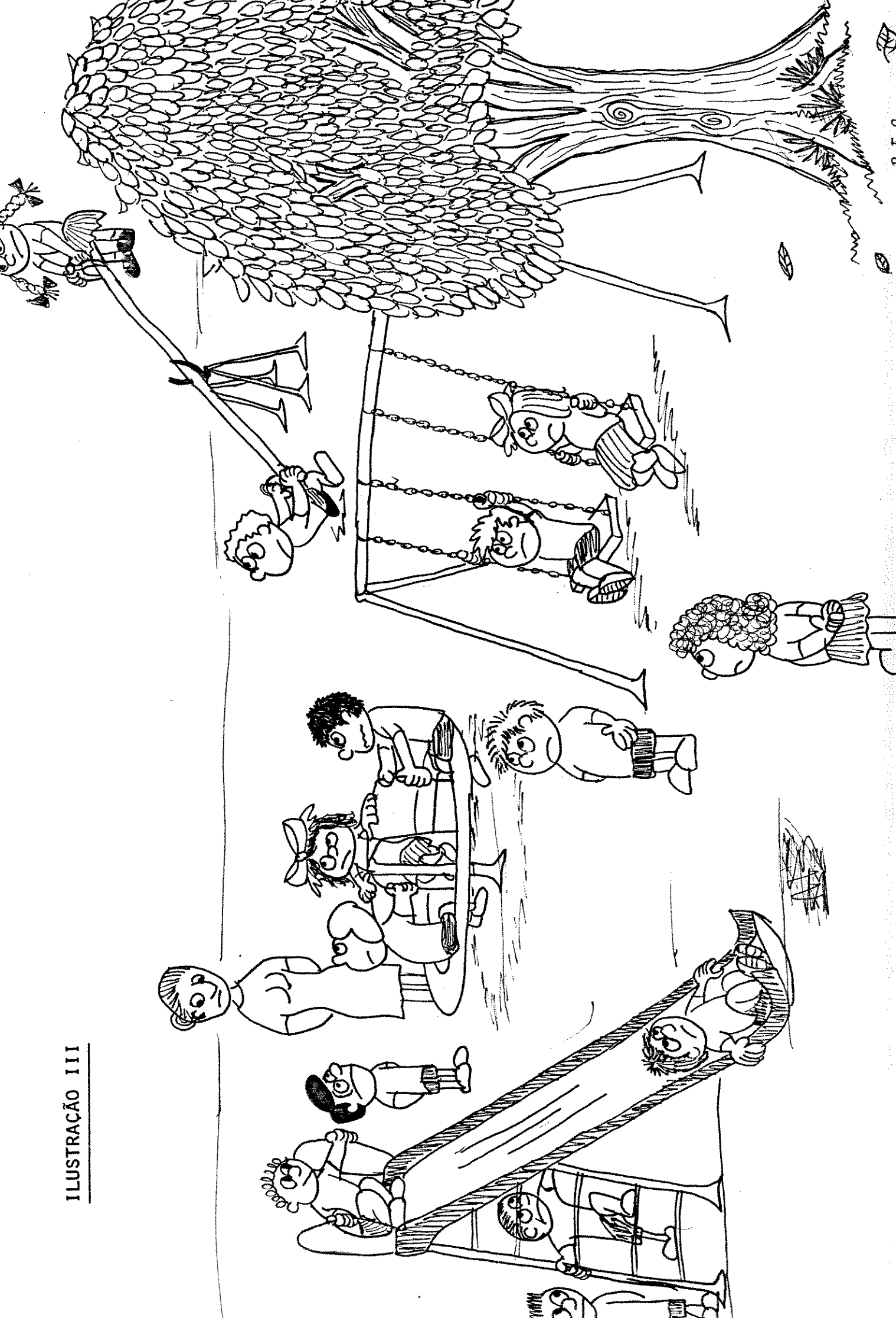
Nas três páginas seguintes estão as ilustrações (desenhadas por Ricardo Fagundes Carvalho) utilizadas na coleta de dados. As três ilustrações foram apresentadas em cada sessão.

Cada ilustração apresenta situações ambíguas, para que as crianças pudessem narrar a sua história a respeito delas.

As ilustrações apresentam todos os elementos contidos nas categorias previamente estabelecidas, ou seja: escola, professor, colegas, aspecto físico, materiais e brinquedos, atividades diferentes, e crianças em diferentes situações no contexto do grupo.







II. HISTÓRIAS

1ª TOMA

Adaptação minha do texto "*A menina que aprendeu a voar*", de Ruth Rocha (Deixo de apresentá-la devido a não autorização da autora).

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO:

- 1) Por que a professora chorou ao ver os alunos voarem?
- 2) Por que algumas crianças não conseguiram voar?
- 3) Por que Joana voou naquela hora (final)?
- 4) Que outras vezes ela voou e por quê?
- 5) Que outra vez ela teve vontade de voar?
- 6) Alguma vez você já teve vontade de sair voando daqui da escola? Quando foi? Por quê?
- 7) O que você acha que a professora ia falar?
- 8) E seus colegas?
- 9) O que você ia ver lá de cima?
- 10) Como ia parecer a escola?
- 11) O que os colegas e a professora iam achar de você?
- 12) Você ia levar alguma coisa daqui com você? O quê?
- 13) Você gostaria de voltar quando estivesse acontecendo o quê aqui na escola?
- 14) Que pode acontecer na escola enquanto você não estiver aqui?

2ª TOMA

Eu vou contar para vocês o que aconteceu um dia numa escola parecida com esta.

Os alunos estavam na sala de aula e começaram a conversar sobre um desenho que viram na TV, e adoraram. Bem no meio do assunto a professora chamou-lhes a atenção, e tiveram que parar de conversar. A professora disse:

- Vamos parar com essa conversa. O dia das crianças é amanhã e se continuarem com esse papo não vai ter mais nem surpresa nem nada, hein?!

Logo depois foram para o parquinho, e Antonio, ain da chateado, disse para a Cláudia:

- Assim não dá mais, isto está muito chato, muita coisa tem que mudar nesta escola...

Outras crianças ouviram o que diziam e foram chegando mais perto. Umas concordavam com Antonio, outras achavam que ele estava exagerando e diziam:

- Mas a tia é tão boazinha, só de vez em quando ela fica chata...

E começaram a discutir para ver o que podiam fazer para mudar a situação.

- Já sei! disse Marcela - por que a gente não faz o dia do tudo ao contrário?

- O que? Como assim? Perguntaram todos.

- A gente pode trocar: as professoras, as merendeiras, a diretora, a enfermeira e o dentista faziam de conta que eram alunos, e nós seríamos professores, diretora, serventes... Aí a gente mudava tudo e fazia como a gente gostaria que fosse.

Todos gostaram da idéia:

- Já pensou, se eu fosse o diretor da escola eu ia fazer tanta coisa diferente...

- E se eu fosse a professora os alunos iam se esbaldar.

- Eu sempre quis ser enfermeira...

- Mas como a gente pode fazer isso?

- Vamos lá - Antonio respondeu - e conversamos com a diretora. É só por um dia, a gente diz que quer experimentar... A gente diz que é esse o presente do dia das crianças que nós queremos...

O grupo foi então conversar com a diretora. Parece que ela estava num dia muito bom, pois estava toda sorridente e alegre. Quando as crianças disseram o que queriam ela fez uma cara esquisita, mas logo mudou, deu um sorriso e disse:

- E por que não? O dia das crianças será o dia do contrário. Vou conversar com o pessoal da escola e acho que todos concordarão. Nós seremos os alunos e vocês, alunos, serão os professores, serventes, diretores, enfermeiros, merendeiros, dentista, jardineiro... Ah! Não se esqueçam, amanhã vocês devem chegar às 7:15 hs - mais cedo - que é o nosso horário. Nós vamos chegar às 8:00 hs. Combinado então?

As crianças foram embora contentes, pensando nas mudanças que fariam. Foram dormir impacientes.

Finalmente amanheceu o "dia das crianças" - ou o dia do contrário - e todos chegaram à escola às 7:00 hs, para combinar tudo.

Aqui eu paro a história, e vocês é que vão continuar.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO:

- 1) O que será que aconteceu?
- 2) Que papel vocês gostariam de assumir?
- 3) Como diretor, o que você gostaria de fazer?
- 4) E como professor?
- 5) Servente?

- 6) Enfermeira?
- 7) Dentista?
- 8) Merendeira?
- 9) Jardineiro?
- 10) Como os "alunos" se comportariam?
- 11) O que você faria a respeito de:
- . materiais e brinquedos
 - . aspecto físico da escola
 - . atividade aqui desenvolvidas
- 12) A diretora, professores e pessoal aqui da escola aceitaría fazer o dia do "tudo ao contrário"? Por que? Como?

3ª TOMA

Existia uma cidade, que não tinha escolas. As crianças todas ficavam brincando nas casas ou nas ruas.

Todos já tinham ouvido falar dessa coisa chamada "escola", mas nunca tinham visto, apenas sabiam que em outras cidades havia escolas.

Os pais, de tanto ouvirem falar de escola, começaram a pensar em colocar uma na cidade. Conversaram com o prefeito e conseguiram a autorização.

Primeiro construíram um lugar onde a escola ia funcionar. Depois compraram os brinquedos e materiais que os alunos precisariam para usar ou brincar. Logo depois contrataram professoras para darem aula na escola, e também a diretora. As professoras reuniram-se com a diretora para resolver que tipo de atividades dariam para os alunos fazerem. Finalmente abriram a escola para a matrícula das crianças.

Quase todas as crianças da cidade vieram para a escola.

Todos estavam animados com o movimento. No começo do ano todo mundo veio para a festa de inauguração. As professoras, diretora-dentista, merendeiras, enfermeira, jardineiro, os alunos, todos enfim, estavam alegres e sorridentes. Comiam bolo, tomavam refrigerantes, etc.

No dia seguinte as aulas começaram.

Um certo dia, passado algum tempo, o pai de um menino, que era aluno da escola, chegou em casa e disse que a família ia se mudar para uma fazenda, que ele não podia mais ir à escola.

Ele contou para a professora e para seus colegas.

No último dia que ele foi à escola, a classe fez uma festinha de despedida para ele: cantaram músicas, deram desenhos para ele e uma lembrança: um relógio de brinquedo.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO:

- 1) Você acha que ele ficou triste ou contente de sair da escola? Por quê?
- 2) O que ele pensou quando viu a festinha para ele?
- 3) Quem vai sentir mais a falta dele?
- 4) Se você fosse o garoto que teve que sair da escola, do que você sentiria mais saudades?
- 5) O que sua professora ia falar se você tivesse de sair da escola?
- 6) E seus colegas, o que fariam?
- 7) Como você imaginou a construção da escola da história?
- 8) Que brinquedos e materiais foram comprados?
- 9) Como os professores tinham que ser para a escola escolhê-los, contratá-los?

- 10) Que atividades você imaginou que eles bolaram para dar aos alunos?
- 11) O que as crianças estavam achando de vir para a escola?

III. ENTREVISTAS

A) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

1ª TOMA

Nome do Pai:

Ocupação:

Escolaridade:

Nome da mãe:

Ocupação:

Escolaridade:

Renda familiar:

Tipo de habitação:

Estrutura familiar:

Posição da criança entre os irmãos:

- 1) Por que escolheu esta EMEI?
- 2) O que a criança comenta sobre a escola?
- 3) Tem alguma coisa aqui que a criança gosta?
- 4) Tem alguma coisa aqui que a criança não gosta?
- 5) O que a criança fala da professora?
- 6) O que fala dos colegas?
- 7) O que fala dos materiais e brinquedos?
- 8) O que fala das atividades?
- 9) Como foi sua adaptação na EMEI?
- 10) Como vai indo seu (sua) filho(a) na EMEI?
- 11) Para que serve uma EMEI?
- 12) Observações que queira fazer.

2ª TOMA

- 1) Como vai indo a criança na escola?
- 2) O que se pode notar de diferente na criança do início do ano até agora?
- 3) O que a criança comenta sobre a EMEI?
- 4) Quais as dificuldades que ela apresenta em relação à escola?
- 5) Quais os comentários da criança sobre:
 - . a escola em geral
 - . a professora
 - . os colegas
 - . as atividades
 - . os brinquedos e materiais
 - . a alimentação, enfermeira e dentista
 - . seu próprio desempenho

3ª TOMA

- 1) O que a EMEI trouxe para seu(sua) filho(a)?
- 2) Como se saiu a criança na escola?
- 3) O que a criança falou mais sobre a EMEI durante o ano?
- 4) Quais os problemas que ela apresentou durante o ano em relação à EMEI?
- 5) Como o(a) Sr.(Sra.) acha que a criança se sentiu neste ano em relação à:
 - a) escola em geral?
 - b) professora?
 - c) colegas?
 - d) atividades?
 - e) brinquedos e materiais?

- f) alimentação, enfermeira, dentista?
- g) seu próprio desempenho
- 6) Para que serviu essa EMEI?
- 7) Observações

A1) ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE DA CRIANÇA QUE SAIU DA ESCOLA

3ª TOMA

- 1) O que a EMEI trouxe para seu filho?
- 2) Como ele se saiu lá na escola?
- 3) Do que ele mais sente falta da escola?
- 4) Quais os problemas que ele apresentou enquanto esteve lá na EMEI?
- 5) Como ele se sente hoje em relação à:
 - a) escola em geral?
 - b) professora?
 - c) colegas?
 - d) atividades?
 - e) brinquedos e materiais?
 - f) alimentação, enfermeira, dentista?
 - g) seu próprio desempenho?
- 6) Para que serviu essa EMEI?
- 7) Se ele tivesse continuado na EMEI, o que estaria diferente nele agora?
- 8) Observações.

B) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

1ª TOMA

- 1) O que você pensou na primeira vez que esteve aqui (na escola)?
- 2) O que você achou que ia encontrar aqui?
- 3) O que você encontrou?
- 4) O que você acha que tem de bom aqui?
- 5) O que você acha que tem de ruim?
- 6) Você gosta de vir aqui? Por quê?
- 7) Como você vai indo na escola?
- 8) Para que serve a escola? Esta escola?

2ª TOMA

- 1) O que você gostaria de me falar sobre a escola?
- 2) O que acontece aqui todo dia?
- 3) O que você gosta daqui?
- 4) O que você não gosta daqui?
- 5) Você gosta de vir aqui? Por quê?
- 6) Para que serve a escola?
- 7) O que você acha de:
 - . professora
 - . colegas
 - . atividades
 - . brinquedos e material
 - . alimentação, enfermeira e dentista
 - . aspectos físicos da escola
- 8) Como você vai indo na escola?

3ª TOMA

- 1) Agora que está acabando o ano e você vai entrar de férias, o que você gostaria de me falar sobre a escola?
- 2) O que você mais gostou daqui durante o ano?
- 3) O que você gostou menos?
- 4) Para que você veio aqui durante este ano?
- 5) O que você achou da:
 - a) escola?
 - b) professora?
 - c) colegas?
 - d) atividades?
 - e) brinquedos e materiais?
 - f) alimentação, enfermeira, dentista?
 - g) aspectos físicos da escola?
- 6) Como você foi na escola? Você vai ganhar diploma?

B.1) ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO QUE SAIU DA ESCOLA

3ª TOMA

- 1) Você gostaria de me falar algo sobre a escola?
- 2) O que você mais gostou dela enquanto esteve lá?
- 3) O que você menos gostou?
- 4) Para que você foi à escola no começo do ano?
- 5) Do que você mais sente saudades de lá?
- 6) O que você lembra de:
 - a) escola?
 - b) professora?
 - c) colegas?
 - d) atividades?

- e) brinquedos e materiais?
- f) alimentação, enfermeira, dentista?
- g) aspectos físicos da escola?
- 7) Como você era na escola? Como você se saiu?
- 8) Se você ainda estivesse lá, você acha que teria mudado alguma coisa para você?

B.2) ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA AO ALUNO QUE SAIU DA ESCOLA, EM SUBSTITUIÇÃO À DRAMATIZAÇÃO

2ª e 3ª TOMAS

- 1) Você brinca de escolinha com seus irmãos e amigos?
- 2) Qual papel você mais gosta de fazer?
- 3) O que você faz quando é professor?
- 4) O que você faz quando é aluno?
- 5) E quando é diretor?
- 6) O que você mais gosta de fazer quando brinca de escolinha?

C) ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

1ª TOMA

- 1) Como são essas crianças?
- 2) Como elas vão indo na escola?

2ª TOMA

- 1) Como estão as crianças, respectivamente?
- 2) Como elas se relacionam:

- . na escola, em geral
 - . com as professoras
 - . com os colegas
 - . com o espaço físico da escola
 - . com os materiais e brinquedos
 - . com as atividades desenvolvidas
- 3) Como a criança vê seu próprio desempenho na escola?

3ª TOMA

- Especificar cada criança em cada item

- 1) Como as crianças se relacionam:
 - a) com a escola em geral?
 - b) com a professora?
 - c) com os colegas?
- 2) Como a criança viu seu próprio desempenho?
- 3) Como foi a criança como aluno?

2. FICHA PADRÃO DE AVALIAÇÃO UTILIZADA EM 1987 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE RIBEIRÃO PRETO

EMEI:-

FICHA DE AVALIAÇÃO - PRÉ V - 6 ANOS

ALUNO:-

PROFESSORA:-

A CRIANÇA É CAPAZ DE:

- 1 - Identificar, relacionar e complementar partes do corpo humano usando a nomenclatura correta
- 2 - Identificar e estabelecer relação de semelhança e diferença de cor entre elementos dados
- 3 - Identificar e estabelecer relação de semelhança e diferença entre elementos dados quanto à forma ...
- 4 - Identificar as cores básicas
- 5 - Identificar as formas geométricas: quadrado, triângulo, círculo, retângulo
- 6 - Identificar figuras superpostas e entrelaçadas....
- 7 - Traçar retas horizontais, verticais e inclinadas seguindo direções
- 8 - Identificar posição: Identificar a localização de um elemento em relação a outro
- 9 - Identificar semelhança e diferença da disposição de elementos
- 10 - Identificar percursos de labirinto traçando caminhos com movimentos direcionais corretos da esquerda para a direita, entre limites seguindo pistas
- 11 - Complementar partes de um todo
- 12 - Complementar figuras, cenas, séries e linhas
- 13 - Identificar a modificação do singular para o plural, relacionando quantidade de elementos
- 14 - Identificar direita e esquerda
- 15 - Perceber sons finais e sons iniciais em palavras.
- 16 - Pronunciar corretamente palavras com todos os fonemas
- 17 - Expressar-se com clareza, desenvoltura e correção

Ótimo	Bom	Regular

- 26 - Acostumar-se à linguagem matemática: (termos usados) conjunto, elemento, pertence, não pertence.
- 27 - Ordenar conjuntos de até 10 elementos associando cada quantidade ao símbolo numérico correspondente e vice-versa
- 28 - Demonstrar a atitude de observar
- 29 - Demonstrar possuir capacidade de atenção
- 30 - Demonstrar possuir memória visual e auditiva....

Ótimo	Bom	Regular

TOTAL ...

O aluno estará apto para a 1ª série se:

- a) Conseguir 50% de ótimo (no mínimo)
- b) Conseguir 75% de bom.

Assinatura do Professor

Assinatura do Diretor