

Roberta Helena Caldeira Pereira



**Papéis e lugares sociais do (a) aluno (a) na dinâmica interativa da sala de aula:  
diferentes linguagens e seus efeitos  
- Um estudo de caso -**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação  
2000

Roberta Helena Caldeira Pereira

**Papéis e lugares sociais do (a) aluno (a) na dinâmica interativa da sala de aula:  
diferentes linguagens e seus efeitos  
- Um estudo de caso -**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de pedagoga à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profª. Ana Lúcia Guedes Pinto, com subsídio financeiro do CNPq, através de bolsa de estudo.

Campinas  
2000

**Comissão Julgadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Eliana Ayoub  
(2<sup>a</sup> leitora)

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P414p

Pereira, Roberta Helena Caldeira.

Papéis e lugares sociais do (a) na dinâmica interativa da sala de aula : diferentes linguagens e seus efeitos - um estudo de caso / Roberta helena Caldeira Pereira. -- Campinas, SP : [ s. n.], 2000.

Orientador : Ana Lúcia Guedes Pinto.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Dinâmica de grupo. 3. Ambiente de sala de aula. 4. Professores e alunos - Relações.

5. Rendimento escolar. 6. Ensino de primeiro grau.

I. Pinto, Ana Lúcia Guedes. II. Universidade Estadual de II. Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

## **Agradecimentos:**

a Deus, pela possibilidade de estar viva, com saúde e de estar estudando e conquistando vitórias, ao longo de minha vida;

a meus pais, pelo apoio financeiro e principalmente afetivo que sempre me deram no decorrer de minha existência;

à minha irmã, pelo empréstimo de seu computador e pelo grande estímulo dado durante a realização desse trabalho;

à Prof<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Guedes Pinto, pela confiança depositada em mim e pelo estímulo e trocas efetuadas em função deste estudo;

ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa e pela oportunidade de descobrir-me como professora-pesquisadora;

ao Leandro, pelo apoio, encorajamento e carinho;

ao Ademílson, pela grande ajuda nos momentos de “crise” durante a realização deste trabalho;

à Prof<sup>ª</sup>. Eliana Ayoub, pelas aulas que me levaram a compreender a escola como um espaço também da alegria e do prazer;

à Prof<sup>ª</sup>. Roseli Cação Fontana, pelas aulas e conversas que me despertaram para a questão do aluno estigmatizado, que apesar de vítima do fracasso escolar, contraditoriamente (e ainda bem), resiste à sua condição “construída” de “fracassado”;

à Kika e à Abigail, pela companhia (ainda que na preguiça do soninho) durante a redação desta monografia;

à escola onde se desenvolveu a pesquisa, à professora e aos alunos que permitiram a realização deste estudo;

à todas as futuras professoras da turma de 1996/A.

Dedico este trabalho à minha família, a quem devo  
(realmente) tudo o que sou e ainda serei.

A árvore que não dá frutos  
É xingada de estéril. Quem  
Examina o solo?

O galho que quebra  
É xingado de podre, mas  
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta  
Se diz que é violento,  
Ninguém diz violentas  
As margens que o cerceiam.

Bertold Brecht

## RESUMO

Este estudo analisou as diferentes formas de linguagem que permeiam a dinâmica da sala de aula e as suas conseqüências no desenvolvimento da personalidade dos alunos e no rendimento escolar desses.

O referencial teórico, tomado para tal análise, sustentou-se nas teorias sócio-históricas do desenvolvimento humano e na teoria psicanalítica de Sigmund Freud.

Buscou-se, através de observações sistemáticas em uma sala de aula de 1ª série do ensino fundamental de Campinas, compreender como a escola atribui e ao mesmo tempo promove a interiorização por parte dos alunos, de papéis e de lugares sociais previamente determinados, segundo critérios que parecem privilegiar os interesses das classes dominantes. Tais critérios pouco condizem com os desejos de vir a ser da maioria dos alunos, principalmente daqueles oriundos das camadas populares.

Concluiu-se com este estudo, que o abalo emocional promovido no aluno pelas diferentes linguagens escolares, principalmente no das camadas populares, acaba por prejudicar-lhe em seu rendimento escolar, fadando-o quase sempre ao fracasso ou até mesmo, à exclusão escolar e social, na medida em que lhe reduz as suas possibilidades de vir a ser, limitando assim, o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

Por outro lado, é importante ressaltar também, que junto à reprodução observada, percebeu-se movimentos de resistência por parte dos alunos, os quais deram indícios de que não absorviam integralmente as diferentes linguagens, presentes no cotidiano da sala de aula, mas as transgrediam e subvertiam em partes.

## SUMÁRIO

1. A PESQUISA	
1.1 Origem do Problema.....	001
1.2 Objetivo Geral .....	002
1.2.1 Objetivos Específicos.....	003
1.3 Metodologia.....	003
1.4 Plano de Trabalho Desenvolvido.....	005
1.5 Cronograma da Pesquisa.....	008
1.6 Forma de Análise dos Resultados.....	009
2. INTRODUÇÃO TEÓRICA AO TEMA ESTUDADO	
2.1 Introdução ao Tema.....	011
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 A Sala de Aula Pesquisada.....	018
3.2 A Professora Pesquisada.....	023
3.3 Os Alunos Pesquisados.....	035
3.4 Os Desenhos dos Alunos Pesquisados.....	046
3.5 As Brincadeiras dos Alunos Pesquisados.....	050
3.6 As Notas dos Alunos Pesquisados.....	053
4. A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DOS OBJETIVOS PROPOSTOS	
4.1 A aceitação de papéis e lugares sociais desqualificados por parte das crianças “fracas” e suas conseqüências no desenvolvimento da personalidade e no rendimento escolar dessas.....	056
4.2 A linguagem do “outro” como constitutiva do desenvolvimento mental, individual e social da criança.....	064
4.3 A consciência das crianças pesquisadas acerca do poder da linguagem do “outro” sobre as suas possibilidades de vir a ser.....	070
4.4 O conteúdo significativo das diferentes linguagens endereçadas às crianças “fortes” e “fracas”.....	071

4.5 A interiorização dos significados das diferentes linguagens do “outro” pelas crianças “fracas” .....	074
4.6 As suposições das crianças “fracas” acerca de como elas vêm a ocupar um determinado papel e lugar social.....	076
4.7 A cultura escolar é a cultura do fracasso escolar para as crianças “fracas” .....	078
4.8 As diferentes linguagens e a promoção do fracasso escolar ou até, da futura exclusão social da criança “fraca”.....	080
5. RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO CRIATIVA	
5.1 A resistência e a transgressão criativa dos alunos.....	083
6. CONCLUSÃO.....	092
7. ANEXOS.....	094
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

## 1. A PESQUISA

### 1.1 Origem do problema

A atribuição de papéis e de lugares sociais aos alunos do ensino fundamental, nas escolas públicas, é um assunto que vem me provocando grande inquietação, desde o início de meu estágio acadêmico, em agosto de 1997. Através da vivência do estágio, comecei a perceber que muitas crianças assumiam papéis e lugares sociais que lhes eram indicados por gestos, atitudes, silêncios, frases e olhares dos professores, ou mesmo de outros alunos, os quais nem sempre condiziam com o papel e o lugar que a criança desejava desempenhar ou ocupar.

Essa observação inicial me fez perceber que essa atribuição de papéis e de lugares sociais é uma prática social cruel, principalmente para as crianças de camadas populares, já que as de classe média e alta não sofrem uma expropriação tão grande em sua cultura e individualidade ao entrarem na escola, pois já possuem as características que as enquadram no padrão ideal de criança e de aluno, socialmente estabelecido pelas classes dominantes, através do qual a escola funciona.

Refletindo sobre essas atribuições de papéis e de lugares sociais e sobre os resultados que elas podem vir a produzir, tais como o fracasso escolar e a exclusão escolar e social, passei a refletir sobre o papel que a linguagem pode desempenhar na definição do futuro papel e lugar social da criança. Segundo FREUD (1997), é a linguagem dos “outros” que nos significa e nos define quanto ao que viremos a ser. E no caso das escolas, a linguagem do “outro” se faz o tempo todo presente nas salas de aula, em suas mais diferentes formas, às quais vêm significar e definir através do “outro” o que o aluno deve ser. Sendo assim, é também através dessas diferentes linguagens, que permeiam a sala de aula, que a ordem social vigente se reproduz, na medida em que por meio delas construímos o nosso papel e o nosso lugar dentro de uma sociedade que já está pronta, e que procura definir e controlar o nosso espaço dentro dela.

Todavia, a atribuição do que devemos vir a ser na escola e na sociedade, é apenas uma fase da construção dos nossos papéis e lugares sociais bem como da legitimação do status quo. Existe uma outra etapa nessa constituição do que seremos, que é a fase da interiorização por parte do aluno desse papel e lugar social atribuídos.

A escola cumpre a sua função social de atribuidora de papéis e de lugares sociais, ao conseguir através de sua organização e linguagem, fazer com que o aluno interiorize o que ela quer lhe atribuir.

Mas, com que critérios, a escola define os papéis e os lugares sociais, que ela atribui às crianças? Como ela promove essa atribuição e interiorização? Qual o papel das diferentes formas de linguagem, que se expressam nas salas de aula, na aceitação dos papéis e lugares sociais pelas crianças? Como o aluno interioriza tais papéis, que o professor (o qual é representante da escola e da sociedade) e as outras crianças, lhe atribuem? Como essas diferentes linguagens abalam o desenvolvimento da personalidade dos alunos e os marcam para toda a sua vida?

Tais questões representam aspectos gerais do tema que foram analisados e pesquisados neste estudo, juntamente com a questão: a) da expropriação cultural sofrida pelas crianças desfavorecidas na escola; b) da formação da personalidade a partir da linguagem do “outro”; c) da reafirmação da sociedade capitalista, através dessa atribuição e interiorização de papéis e lugares sociais, promovidas pela escola; d) de até que ponto, a criança é abalada no desenvolvimento de sua personalidade pelos mecanismos sutis da escola.

Por último, cabe ainda ressaltar que, o interesse pelo tema desse estudo nos aspectos citados, se deu através de algumas leituras realizadas por mim, as quais me revelavam em suas entrelinhas, possíveis explicações para as situações que vivenciei em meu estágio, e que me impressionaram. Mas, como cada realidade tem as suas especificidades, eu não encontrei todas as respostas. Tal constatação me levou ao desejo de pesquisar, afinal eu também me vejo como uma construção da escola, à qual tentou me moldar de acordo com que a sociedade reservava para mim.

## **1.2 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo é compreender as relações que se estabelecem entre professor e alunos e entre alunos no cotidiano da sala de aula, as quais são mediadas pelas diferentes linguagens (SMOLKA, 1994), que permeiam a dinâmica deste espaço.

### **1.2.1 Objetivos específicos**

- Observar e compreender as interações lingüísticas dos sujeitos pesquisados.
- Identificar as diferentes linguagens (gestos, silêncios, palavras, olhares, entonações, etc.) que permeiam a dinâmica da sala de aula.
- Identificar o conteúdo significativo dessas diferentes linguagens, expressadas na sala de aula.
- Compreender como se processa a interiorização desse significado das diferentes linguagens do “outro” pelos alunos, afim de captar até que ponto esta interiorização interfere no desenvolvimento da personalidade e na aceitação de determinados papéis e lugares sociais pelos atores envolvidos.
- Identificar o real poder da linguagem do “outro” sobre o desenvolvimento mental, individual e social da criança.
- Indagar os sujeitos pesquisados, para conhecer até que ponto, eles têm consciência do poder das interações lingüísticas sobre as suas possibilidades de vir a ser.
- Buscar compreender as formas de resistência às diferentes linguagens, que se expressam em sala de aula.

### **1.3 Metodologia**

A metodologia desta pesquisa se norteou pelo princípio de trabalho da pesquisa qualitativa, utilizando-se da etnografia para a realização do estudo proposto (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A referida pesquisa se desenvolveu no período de um ano. Considerou-se que este prazo era adequado ao estudo proposto, já que o mesmo, em um período de tempo inferior, não permitiria o acompanhamento das situações cotidianas da sala de aula, onde as diferentes linguagens se expressam e tomam seus lugares, bem como impossibilitaria a análise detalhada dos dados coletados com base nos referenciais teóricos.

Tal pesquisa se dividiu em 2 fases: pesquisa de campo e análise dos dados coletados. É importante destacar que tais fases não ocorreram de forma dicotômica, mas se entrelaçaram no decorrer do trabalho.

O período destinado à pesquisa de campo foi de 4 meses, nos quais foram realizadas visitas semanais à escola, a fim de que os dados coletados fossem confiáveis e de que o professor e até os próprios alunos deixassem de alterar seu comportamento, suas práticas e interações linguísticas, em função da presença da pesquisadora. Cabe destacar que, o dia da semana em que ocorria a visita da pesquisadora não era previamente especificado ao professor, o que possibilitou que o ambiente pesquisado fosse o mais próximo do cotidiano possível.

As visitas ocorreram em uma sala de aula de 1ª série do ensino fundamental de Campinas. A escolha da 1ª série ocorreu em função de, nesta série, as crianças terem acabado de ingressar à escola. Assim, poder-se-ia visualizar melhor as modificações comportamentais dos alunos, em função do que as diferentes linguagens estabeleciam para cada um deles (seu papel e lugar social). Desse modo, o “estudo de caso” revelou-se como uma boa alternativa de pesquisa, pois permitiria o aprofundamento das questões propostas pelo referido estudo.

A observação em sala de aula se mostrou necessária, pois é na rotina desse lugar que as interações linguísticas verbais e não-verbais entre professor e alunos e entre alunos, podem ser acompanhadas. A pesquisadora permaneceu na mesma sala de aula, do início ao fim da pesquisa de campo, para maior observação das mudanças dos sujeitos e para maior confiabilidade dos resultados obtidos ao término da pesquisa.

O objetivo da pesquisa não foi revelado na íntegra ao professor e aos alunos, pois a alteração da linguagem verbal e não-verbal desses comprometeria a veracidade dos resultados da pesquisa. A eles, foi dito que se tratava de uma pesquisa acerca do fracasso escolar. A pesquisadora ocupou assim, o lugar de “participante como observadora” (LÜDKE & ANDRÉ, op. cit.).

A escola onde se realizou a pesquisa é uma escola pública de ensino fundamental, localizada no distrito de Barão Geraldo, próximo à universidade da qual a pesquisadora fazia parte e na qual o estágio acadêmico normal ao curso de Pedagogia cursado pela mesma vinha sendo cumprido. O desejo de realizar a pesquisa em uma escola pública deveu-se ao fato de que nessa instituição a expropriação cultural e individual sofrida pelas crianças desfavorecidas é possivelmente maior que às outras. É, pois, na rede pública de ensino que se encontram a maioria dessas crianças, as quais são supostamente as mais abaladas

pela atribuição de papéis e de lugares sociais que as limitam no desenvolvimento de sua personalidade.

O período reservado à pesquisa de campo foi o matutino, das 07:00 às 12:00 horas. A pesquisadora permanecia o período todo da aula, pois assim o recreio, a aula e o cotidiano do dia escolar da sala pesquisada seriam observados em totalidade, permitindo uma maior coleta de interações lingüísticas verbais e não-verbais entre os sujeitos pesquisados. Os dados dessas visitas eram registrados em diário de campo e sistematicamente organizados em relatórios.

Foram realizadas ainda, entrevistas com os alunos pesquisados e com a professora, quando se considerou necessário e adequado ao desenvolvimento da pesquisa. A entrevista é um procedimento fundamental pois é através dela, que se pode conhecer o que pensam os sujeitos, qual a visão e a opinião que possuem acerca do tema; além de que ela complementa os dados observados, permitindo contrastar as observações registradas pela pesquisadora com os dizeres dos observados.

Outra fonte de dados para a pesquisa foi a coleta das notas dos alunos registradas no diário de classe da professora, com o objetivo de estabelecer comparações e relações entre as interações lingüísticas observadas entre o professor e alunos, e entre alunos, com o rendimento escolar desses.

Um outro dado coletado (não esperado de início), foram os desenhos das crianças, que acabaram surgindo espontaneamente delas (quando essas acharam mais fácil desenhar do que falar de seus sentimentos) e acabaram mostrando-se relevantes no momento da análise.

Por fim, a análise dos dados coletados em função dos referenciais teóricos adotados, deu-se nos 8 meses restantes ao desenvolvimento da pesquisa.

#### **1.4 Plano de trabalho desenvolvido**

##### **1º passo: Julho/99**

- Contato com a direção da escola, na qual se desejava realizar a pesquisa.
- Permissão concedida à pesquisadora.

##### **2º passo: Agosto/99**

- Início das visitas semanais à sala de aula de 1ª série do ensino fundamental.

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Realização de leituras pertinentes ao tema da pesquisa, seguidas de fichamentos.
- Análise parcial dos dados coletados nesse 1º mês, com vista na feitura do relatório parcial.

**3º passo: Setembro/99**

- Visitas à sala de aula pesquisada.
- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Realização de leituras e fichamentos.
- Continuidade da análise dos dados coletados nos dois primeiros meses da pesquisa de campo, objetivando a feitura do relatório parcial.

**4º passo: Outubro/99**

- Visitas à sala de aula pesquisada.
- Reuniões com a orientadora do projeto de pesquisa.
- Realização de leituras e fichamentos.
- Continuidade da análise dos dados.
- Escrita do relatório parcial da pesquisa.

**5º passo: Novembro/99**

- Mês final das visitas à sala de aula pesquisada.
- Realização das entrevistas com os sujeitos pesquisados (professora e alunos).
- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Realização de leituras e fichamentos.
- Continuidade da análise dos dados.
- Finalização do relatório parcial da pesquisa.

**6º passo: Dezembro/99**

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Análise sistemática dos dados coletados.
- Continuidade das leituras e fichamentos.

**7º passo: Janeiro/00**

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.

- Prosseguimento das leituras e fichamentos.
- Análise dos dados.

**8º passo: Fevereiro/00**

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Leituras e fichamentos.
- Análise dos dados.

**9º passo: Março/00**

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos já lidos e fichados.

**10º passo: Abril/00**

- Reuniões com a orientadora do projeto de pesquisa.
- Continuidade da análise dos dados.

**11º passo: Maio/00**

- Reuniões com a orientadora da pesquisa.
- Finalização da análise dos dados.
- Início da feitura do relatório final da pesquisa.
- Inscrição no Congresso Interno de Iniciação Científica – UNICAMP.

**12º passo: Junho/00**

- Reuniões com a orientadora do projeto de pesquisa.
- Feitura do relatório final da pesquisa.

**13º passo: Julho/00**

- Reuniões finais com a coordenadora da pesquisa.
- Finalização do relatório final da pesquisa.
- Divulgação dos resultados dessa.

1.5 Cronograma da pesquisa

**CRONOGRAMA**

ATIVIDADES	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
VISITAS SEMANAIS À ESCOLA	X	X	X	X	X							
REUNIÕES QUINZENAIS COM A ORIENTADORA DA PESQUISA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LEITURAS REFERENTES AO TEMA E FICHAMENTOS	X	X	X	X	X	X	X					
ANÁLISE DOS DADOS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
RELATÓRIO PARCIAL			X	X								
RELATÓRIO FINAL										X	X	X
INSCRIÇÃO NO CONG. INTERNO DE INC. CINT. UNICAMP										X		

## 1.6 Forma de análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados, conforme já foi citado, seguiu a orientação da pesquisa qualitativa, pois buscou-se trabalhar com todo o material obtido durante a pesquisa de campo, estabelecendo relações entre todos esses materiais coletados com base nos referenciais teóricos. Esse tipo de análise se mostrou como o mais adequado à pesquisa proposta, uma vez que: a pesquisa em questão teve como principal preocupação, o processo através do qual a escola limita as possibilidades de vir a ser do aluno, e não o produto final desse processo. Acredita-se neste estudo, que só conhecendo o processo é que torna-se possível apontar caminhos para a superação de suas dificuldades ou problemas.

Esta pesquisa ainda privilegiou a visão que os sujeitos pesquisados têm do tema em estudo, ouvindo suas vozes, o que também a enquadrou na metodologia de pesquisa qualitativa.

Cabe ressaltar que, a abordagem etnográfica também foi seguida, pois visou-se descrever e assim, entender o sistema de significados culturais presentes nas diferentes linguagens dos atores escolares, procurando perceber as relações existentes entre essas e seu contexto social. Sendo assim, a pesquisa referida foi ao encontro da abordagem etnográfica, que tem como pressuposto a descrição de significados culturais, tais como os mencionados (LÜDKE & ANDRÉ, op. cit.). A abordagem etnográfica ainda parte do pressuposto de que o comportamento e o discurso verbal e não-verbal dos sujeitos pesquisados são influenciados pelo contexto, onde esses estão inseridos e, do princípio de que é impossível entender o comportamento da professora e dos alunos pesquisados sem entender, primeiro, os referenciais dentro dos quais estes sujeitos interpretam as diferentes linguagens, presentes na sala de aula; princípios, dos quais a pesquisadora participou e reconheceu como fundamentais. Portanto, entender o cotidiano escolar foi fundamental para se penetrar no “modus operandi” escolar (EZPELETA & ROCWELL, 1989).

Frente a isso, as observações, desde o início, foram dirigidas para a questão das interações lingüísticas verbais e não-verbais entre os atores envolvidos; procurando atentar desde então, para o cuidado de não perder de vista o cotidiano do contexto social onde os sujeitos pesquisados estavam inseridos, o qual influenciava a interação lingüística que se estabelecia entre eles.

Paralelamente à pesquisa de campo, as leituras e as discussões dos referenciais teóricos (Vygotsky, Wallon, Freud e Smolka) estavam ocorrendo, o que permitiu que as situações observadas fossem organizadas segundo certas categorias de análise, às quais foram levantadas de acordo com a relevância das situações frente ao tema.

Finalmente, objetivou-se propor explicações e interpretações que avançassem em relação aos estudos já feitos sobre o tema estudado.

## 2. INTRODUÇÃO TEÓRICA AO TEMA ESTUDADO

### 2.1 Introdução ao tema

A busca por subsídios bibliográficos para a pesquisa do tema proposto levou à pesquisadora a concluir que falar dos papéis e dos lugares sociais atribuídos pela escola aos alunos, implica necessariamente em falar do fracasso e da evasão escolar, pois esses representam duas das conseqüências mais traumáticas ocasionadas pela estrutura organizacional e discursiva da escola, quando essas constróem um papel e um lugar socialmente desvalorizado à criança, a qual não se encaixa no padrão escolar.

A escola, em sua organização e em suas diferentes linguagens, define, atribui e promove a interiorização de papéis e de lugares sociais, por parte de todas as crianças que nela entram (PATTO, 1993). Entretanto, esses papéis e lugares sociais não são os mesmos para todos os alunos, mesmo por que a escola atribui papéis diferenciados a eles, visando manter o *status quo* que a legitima, o qual impede a igualdade de oportunidades e, portanto, a igualdade de papéis e de lugares sociais. Em conseqüência disso, as crianças desfavorecidas, sofrem uma expropriação cultural muito maior do que as de classe média e alta; o que se dá pelo fato de que a escola trabalha com um padrão de aluno, ao qual a criança desfavorecida não corresponde; o que faz com que essa acabe assumindo um papel desvalorizado socialmente, o qual lhe encaminha quase sempre, ao fracasso ou até a evasão escolar. De acordo com ARROYO (1992, p. 48):

*... a escola força, através de seus mecanismos, as crianças a se adaptarem à sua cultura, repelindo qualquer outro valor ou comportamento, que não seja o aceito por ela. Quem não se adequa aos valores e à cultura escolar, que é a socialmente valorizada pela classe dominante, está provavelmente fadado ao fracasso ou até a evasão escolar.*

Segundo PATTO (1993), o fracasso e a evasão escolar começaram a se expressar nas escolas brasileiras, na década de 20. Nesse momento, a indústria nacional buscava formas de se consolidar em nosso país e, para envolver o povo numa luta, que na verdade, era somente de uma elite minoritária, surgiu o “entusiasmo pela educação”. Nesse período, começaram a ser propagados pela elite

os ideais liberais, que defendiam a igualdade de oportunidades para todos perante a lei, o que, segundo esta, seria concretizado, através do oferecimento da escolaridade a todos. Escolaridade, essa, que asseguraria futuramente a possibilidade de sucesso financeiro a qualquer indivíduo. Tal ideologia liberal acabou “calando as vozes” da classe média e operária, que lutavam por vagas para seus filhos nas escolas. Todavia, acabou permitindo a consolidação de uma educação extremamente elitista.

Diante dessa dita “democratização do ensino”, muitas vagas começaram a ser abertas para os filhos de operários e da classe média nas escolas, mas em compensação, a burguesia desenvolveu seus “meios” para garantir a seletividade dentro da escola, já que essa não se daria mais abertamente. Frente a isso, criaram-se mecanismos organizacionais e discursivos na escola, aparentemente justos e inofensivos (como o caso da “Escola Nova” – SAVIANNI, 1987), os quais na realidade, começaram a servir aos interesses burgueses de legitimação e de manutenção do *status quo*, na medida em que serviam para definir, atribuir e tentar colocar cada indivíduo, no papel e no lugar social, que era conveniente à sociedade; o que acabou provocando a explosão do fracasso e da evasão escolar.

O auge dessa polêmica quanto ao fracasso escolar ocorreu na década de 60, quando os movimentos revolucionários começaram a reivindicar explicações para as desigualdades sociais, logo para o fracasso e para a evasão escolar; e ainda, quando começaram a ser divulgadas pesquisas acerca dos testes de QI. Diante dessa situação de crise social, tais pesquisas psicológicas acabaram servindo para explicar os diferentes rendimentos escolares das crianças e seu acesso desigual aos graus de ensino, em termos de diferenças individuais, o que veio ao encontro da ideologia liberal, a qual tem como pressuposto a competência individual, como fator que difere um indivíduo do outro e que garante o sucesso ou o fracasso das pessoas. Sendo assim, a “patologização do ensino” (PATTO, 1993; COLLARES & MOYSÉS, 1996), acabou sendo a solução encontrada para “esfriar” a crise gerada pelos movimentos operários e para desresponsabilizar a escola e a sociedade quanto ao fracasso e à evasão escolar.

O quadro hoje é praticamente o mesmo, com a diferença de que atualmente, vivemos uma nova fase do liberalismo, o neo-liberalismo. Nessa nova ordem mundial continua valendo a idéia de que é a capacidade individual e a competência do indivíduo que definem as suas possibilidades de sucesso ou de fracasso escolar e social. Assim, fica estabelecido que a sociedade não tem parcela de culpa sobre o

sucesso ou fracasso do indivíduo, uma vez que essa determinação é dada por competências do próprio sujeito (PATTO, 1993). Dessa forma, o sujeito é responsabilizado pelo que é ou vem a ser, como se a escola em suas linguagens e organização não tivessem relação com o seu fracasso ou sucesso escolar e social e; assim a ordem social continua inquestionável.

*Em sintonia com essa nova ordem mundial, os representantes políticos objetivam transformar os países de 3º mundo, como o Brasil, em países desenvolvidos, tais como os de 1º mundo, sendo que para conseguir tal proeza, eles assumem todos os riscos, mesmo que para isso, seja necessário “destruir” a maioria populacional (VALLA, 1992, p. 12).*

Segundo VALLA (1992), desde 1989, quando o comando político de nosso país foi assumido por um presidente neo-liberal, as contradições e as desigualdades sociais vêm crescendo muito. Com a falta de investimentos por parte do Governo em serviços básicos como educação e saúde, a “sobrevivência” física e intelectual da classe desfavorecida fica a cada dia, mais complicada, bem como os sonhos de oportunidades iguais e de igualdade social ficam a cada dia mais distantes.

A força dessa nova ordem mundial não está portanto em sua política excludente, mas sim, em sua ideologia, que é ainda mais forte do que a liberal, uma vez que faz com que os mecanismos de seletividade e de exclusão, fiquem cada vez mais imperceptíveis e precisos, o que dificulta as pessoas perceberem que o fracasso, a evasão, o desemprego e o papel e o lugar social que elas assumem, são criados e determinados para fins lucrativos de uma minoria, e não de situações geradas por sua falta de capacidade (VALLA, op. cit.).

Dessa forma, por força da ideologia neo-liberal, são instaladas na escola, uma rede de relações e de mecanismos sutis, que vão envolvendo a criança num papel e num lugar social que não são verdadeiramente desejados por ela, mas sim atribuídos à ela, por interesses de legitimação do status quo (VALLA, op. cit.). Assim, ocorre um círculo de fracassos que parece ser unicamente de responsabilidade da criança ou de seus pais, ou de sua pobreza, ou de seu desenvolvimento mental ou psicológico “anormal”. Quando, na verdade, a responsabilização da vítima pelo seu fracasso, possivelmente é mais uma estratégia neo-liberal para justificar a precariedade, a seletividade e a atribuição de papéis e de lugares sociais desvalorizados, promovidos pela educação que o Governo oferece aos indivíduos sob o rótulo de um ensino “democrático”.

Todavia, uma das estratégias neo-liberais mais importantes para a manutenção do *status quo* reside no discurso que faz os próprios indivíduos assumirem. Como tal ordem precisa manter-se e justificar-se como não responsável pela discriminação, exclusão, produção de “doenças” e de papéis e de lugares sociais; ela, através das diferentes linguagens (olhares, silêncios, gestos, palavras, atitudes, entonações, exclamações, etc. – SMOLKA, 1994) faz com que o discurso das diferenças individuais seja adotado também pelos professores, que são os elementos-chave para a determinação dos papéis e dos lugares sociais. Sendo assim, na medida em que os professores assumem o discurso da patologia e do esforço individual acabam por definir, atribuir e promover a interiorização de papéis e de lugares sociais pouco valorizados, por parte das crianças com dificuldades de aprendizagem, as quais são geralmente as desfavorecidas (COLLARES & MOYSÉS, op. cit.).

É justamente nesse ponto que está situada a problemática deste estudo. Ao se apropriarem do discurso ideológico neo-liberal, os professores passam a ter mais subsídios que os justificam na tarefa de definir papéis e lugares sociais a cada criança, através das diferentes linguagens que permeiam a sala de aula. Tal fato prejudica principalmente as crianças desfavorecidas, que são aquelas que não se encaixam no padrão dialetal, cultural e, no de desenvolvimento mental e psicológico com os quais a escola trabalha. Tais crianças provavelmente acabam sendo abaladas no desenvolvimento de sua personalidade, em sua auto-estima e em seu auto-conceito; o que acaba promovendo nelas quase sempre a aceitação do papel e do lugar de “incapaz” que a sociedade visa lhes atribuir.

Refletindo sobre essas atribuições de papéis e de lugares sociais e sobre as conseqüências que elas podem vir a produzir, tais como o fracasso e a exclusão escolar, pude concluir que a linguagem do “outro” é a principal fonte de definição do futuro papel e lugar social da criança. Segundo FREUD (op. cit., p. 66):

*É a linguagem dos “outros” que nos significa e nos define quanto ao que viremos a ser.*

Nesse sentido, GARCIA (1992, p. 58) enfatiza a importância da linguagem desses “outros” na sala de aula, para o desenvolvimento mental e psicológico dos alunos. Segundo ele:

*Cada vez que um certo aluno é apontado como o melhor em normalidade e desempenho, os não correspondentes a esse modelo acabam sendo estigmatizados e rotulados pelo professor, que indiretamente lhes atribui um papel e um lugar social desqualificado.*

Todavia, é preciso esclarecer que o professor não promove essa rotulação propositadamente. Ele o faz inconscientemente, pois pode estar impregnado da ideologia individualista e homogeneizadora da sociedade capitalista, assim como qualquer um de nós.

À essa situação, soma-se ainda o fato de que a escola, através de sua organização e de suas diferentes linguagens, ensina os indivíduos desfavorecidos a obedecerem e a repetirem como verdade o discurso capitalista das classes dominantes, através do qual a escola se organiza e funciona.

Segundo WALLON (1986), o indivíduo, ao desenvolver sua identidade como “eu”, o faz com grande influência da sociedade, na qual ele está inserido e com a qual interage, através das diferentes formas de linguagem, às quais mediam essas relações e o significam como “eu”. Através dessas relações, mediadas pela linguagem, a escola dificulta o indivíduo de desenvolver o seu próprio discurso, de ser independente e de se construir como sujeito de seu próprio destino. Ela possivelmente limita, através de suas diferentes linguagens (gestos, olhares, frases, silêncios, etc.- SMOLKA, 1994), que atribuem os papéis e os lugares sociais, as possibilidades de vir a ser do sujeito, na medida em que faz o aluno desfavorecido repetir e assumir o discurso, que na verdade, o oprime.

É justamente essa dificuldade, de construir um discurso próprio e de vir a ser o que se deseja, que pode estar prejudicando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, na medida em que isso dificulta o indivíduo de ser autônomo.

Segundo FREUD (op. cit., p. 67):

*...o vir a ser do indivíduo é influenciado pela linguagem do “outro”, que o significa.*

Logo, se o indivíduo é significado por um discurso do “outro”, que pode estar lhe atribuindo um papel e um lugar socialmente desfavorecido, que tipo de personalidade, ele desenvolverá? Que rendimento escolar ele terá?

Afinal, ESTEBAN (1992, p. 75) afirma que:

*Possuir uma marca, um rótulo, um carimbo é ter limitada as expectativas de crescimento mental e psicológico, é ser um prisioneiro, pois não se tem outra alternativa, a não ser, assumir o papel e o lugar social, que já foi definido, significado e atribuído pelo “outro”.*

Diante disso, as relações que se estabelecem entre o professor e os alunos, e entre os alunos no cotidiano da sala de aula, serão o principal objeto de investigação desse estudo; pois acredita-se tal como SMOLKA (1994), que são nessas relações, mediadas pelas diferentes linguagens (gestos, olhares, silêncios, palavras, atitudes, entonações, exclamações) que os papéis e os lugares sociais são definidos e atribuídos pela escola e interiorizados pela criança. Crendo-se assim, tal como MENESES (1994), na linguagem como o mecanismo que molda, plasma e transforma almas.

O referencial de estudo para a investigação das diferentes produções lingüísticas escolares foi a concepção sócio-histórica de desenvolvimento humano. VYGOTSKY (1984) acredita que todos os processos mentais superiores são construídos pelas relações com os “outros”, às quais são mediadas pela linguagem. Assim, a imaginação, a memória, a inteligência, a subjetividade, a personalidade e a consciência individual e social são frutos da linguagem do “outro”, o que dentro deste trabalho, implica em afirmar que o “outro” nos constitui através de sua linguagem nos processos interativos, podendo produzir marcas em nós, fazendo-nos conscientes, criativos, seguros, capazes... ou não, como no caso das crianças desfavorecidas dentro da escola.

Permeou também neste trabalho de análise, o referencial de trabalho desenvolvido por SMOLKA (1991) acerca do poder exercido pela linguagem na sala de aula sobre o desenvolvimento mental e psicológico do aluno. Segundo SMOLKA, (1991, p. 17):

*O professor tem supremacia em sua fala/gestos/olhares/atitudes sobre a linguagem das crianças, na medida em que sua linguagem é reguladora do comportamento dos alunos. É o professor quem “convence” as crianças a se apropriarem do significado social das diferentes linguagens e logo, dos papéis e dos lugares sociais previamente definidos para elas.*

Por último, adotou-se a teoria sócio-histórica de WALLON (1986), que acredita no poder do grupo sobre o desenvolvimento mental e psicológico da criança,

o qual faz com que essa aprenda a viver em sociedade, desenvolva a sua personalidade e consciência. Segundo este autor (1986, p. 36):

*... é através da integração no grupo, que a criança toma consciência do seu "eu" e dos "outros".*

O que nos alerta para os riscos de expor a criança à uma organização e à linguagens que possam oprimi-la, em seus grupos de contato, tais como, a escola.

Portanto, este trabalho partiu dos pressupostos de que somos construídos e significados pela linguagem dos "outros" e de que a sala de aula é o local privilegiado, onde as diferentes linguagens se produzem e se confrontam.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 A sala de aula pesquisada

Conforme mencionado anteriormente, as observações em sala de aula iniciaram-se no mês de agosto de 1999, numa turma de 1ª série, de uma escola pública de ensino fundamental, localizada no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas; e encerraram-se em novembro do mesmo ano.

Conforme as observações feitas, a informação obtida através de conversas informais com os alunos e de entrevista realizada com a professora, a sala de aula pesquisada apresentou-se dividida espacialmente em dois grupos de alunos, de acordo com uma divisão estabelecida pela professora da sala, segundo os critérios de competência, gênero e aparência dos alunos. Do lado direito da sala, encontravam-se duas fileiras, uma de meninas consideradas “fracas em rendimento escolar e/ou bagunceiras” e outra, de meninos que se enquadram no mesmo caso. No outro lado da sala, existiam mais duas fileiras, uma de meninos tidos pela professora como “fortes, bem sucedidos em notas e comportados” e outra, de meninas de igual comportamento.

Do lado dos alunos ditos “fortes e comportados” estavam as crianças aparentemente mais “bonitas, brancas e cheirosas”, as quais coincidentemente eram também oriundas de lares de poder aquisitivo elevado em relação às demais. Ao contrário, do lado dos chamados “fracos e bagunceiros”, estavam as crianças mais “mirradinhas, morenas e carentes”, coincidentemente as mais pobres, que eram geralmente desprezadas e ignoradas pela professora na maioria de suas atitudes e em suas diferentes linguagens.

Observou-se que a classe funcionava através de um jogo de imagens que a professora construía por meio de suas atividades, ações e linguagens, o qual favorecia que as crianças, interiorizassem as imagens que a professora ia constituindo delas, assumindo os seus respectivos papéis e lugares sociais, mantendo assim o *status quo*.

Através das observações, a pesquisadora pôde perceber que era muito difícil um aluno conseguir mudar de lugar na sala de aula sem a prévia autorização da professora ou sem demonstrar certas competências exigidas por ela. Muitas vezes, a pesquisadora pôde presenciar os alunos dos diferentes lados da sala de aula brigando

entre si para sentarem-se uns nos lugares dos outros<sup>1</sup>, demonstrando com isso, a consciência de que possuíam sobre o que representava “sentar-se no lado dos considerados fortes ou dos chamados fracos”. Foram observadas ainda outras situações como as broncas dadas pela professora nas crianças ditas “fracas” que tentavam se sentar fora de seu lugar estabelecido na sala de aula ou ainda, as conversas das crianças acerca de assuntos relacionados a seus lugares na sala de aula, como por exemplo, a do menino considerado “fraco”<sup>2</sup> que contou à pesquisadora que logo iria sentar-se do outro lado da sala, pois já estava começando a ler e a fazer contas; ou a história da menina que (por conta própria) saiu de seu grupo dito “fraco” para sentar no lado dos chamados “fortes”, pois alegava que já sabia ler bem, recusando-se a voltar para o seu lugar, mesmo frente à insistência da professora.

Tais exemplos forneceram à pesquisadora, fortes indícios da percepção que as crianças possuíam acerca do papel e do lugar que ocupavam na sala de aula e da consciência que tinham da diferença que significava sentar-se no lado dos “fortes” ou dos “fracos”. Por outro lado, eles também mostram como as crianças desenvolviam táticas para se auto-afirmarem frente ao cotidiano conflituoso, quando usavam de suas investidas para mudá-lo a seu favor.

Essa mesma segregação espacial ocorria também na fila para entrada e saída da sala de aula, na qual cada criança tinha o seu lugar definido pela professora, o qual por sua vez, era invariável, mudando apenas com a sua ordem explícita. Existia demarcadamente a fila das meninas e a dos meninos, sendo que dentro de cada uma dessas, cada aluno tinha o seu lugar previamente definido pela professora e mantido pelas próprias crianças que brigavam para não mudá-los, pois pareciam ter a palavra da professora como ordem única a ser seguida. Em vários momentos em que as crianças se apresentavam organizadas em filas, a pesquisadora pôde perceber que as brigas para mudança de lugar na fila ou até na sala de aula geralmente partiam dos alunos vistos pela professora como “fracos”, jamais das crianças ditas “fortes”, as quais pareciam já saber que ocupavam lugares prestigiados assim como as chamadas “fracas” sabiam de seu papel desprestigiado.

Pôde-se notar que, a fila servia para definir e demarcar o papel social do menino e da menina. As meninas, conforme observado nas visitas realizadas, entravam e saíam primeiro na e da sala de aula que os meninos. Este fato traz

---

<sup>1</sup> Conforme observado no dia 25/agosto/1999, registrado no diário de campo.

<sup>2</sup> Episódio observado no dia 25/agosto/1999, registrado no diário de campo.

indícios de que a escola instituiu práticas que seguem valores diferenciados aos gêneros, quanto às suas capacidades e competências. A pesquisadora pôde observar também a existência de uma grande diferença entre o comportamento dos meninos e das meninas na fila, enquanto as meninas se mantinham nos seus lugares conversando ou brincando de “adoleta”, os meninos saíam de seus lugares, corriam um atrás do outro e brincavam de pega-pega. Nessas circunstâncias, foi perceptível ainda, o fato de que as meninas ditas “fortes” permaneciam na fila e na sala de aula junto à suas iguais, restando às meninas chamadas “fracas” o isolamento ou as conversas com seus/suas iguais e com as merendeiras e serventes da escola. Nos momentos de fila, os meninos considerados “fortes” e “fracos” tendiam a brincar juntos, sem segregação; o que provavelmente se justifica pelo fato de as meninas consideradas como “fracassadas” serem mal vistas pelas alunas “bem sucedidas”, na medida em que burlam o papel social definido para a menina, que geralmente é o de boa aluna, boa filha, recatada e disciplinada, uma vez que mantêm relações de amizade com os meninos, conversam durante a aula, “não estudam”, etc.

A sala de aula pesquisada era composta por 29 alunos, sendo que 14 eram meninas e 15, meninos. As crianças não se mostraram solidárias para com todos os colegas de classe, como já mencionado no exemplo acima. Os alunos considerados “fortes” se mostraram preconceituosos em relação às crianças ditas “fracas”, acusavam-nas de não estudarem e de bagunçarem, afirmando que esses motivos as levavam a não aprender. Um exemplo disso é o fato das meninas “fortes” não se misturarem com as “fracas” nem no recreio e nem nas conversas e atividades escolares, conforme observado; e os meninos “fortes” só brincarem com os “fracos” no momento da fila, onde encenavam brigas entre si. Exemplos como esses demonstraram a consciência que os alunos de ambos os grupos pareciam ter de seu papel e lugar social dentro da sala de aula, reproduzindo a separação existente na sociedade entre ricos e pobres. Era característica do grupo dito “forte” a competitividade entre as crianças quanto ao seus respectivos desempenhos e afetos recebidos da professora, o que se notava pela preocupação dessas em não deixar os colegas copiarem as lições de seu caderno (escondendo-as com as mãos ou estojos), a pressa em terminar primeiro, as denúncias de colegas que conversavam, o não empréstimo de materiais, como o menino que deixou de emprestar o lápis-de-cor à outra criança sob a alegação de que a professora ficaria brava, já que ela não gostava de tal atitude, etc.

Todavia, constatamos também movimentos das crianças que mostram a solidariedade entre elas. Dessa forma, podemos dizer que na classe não se fazia presente apenas comportamentos que denotassem competição. A solidariedade é uma característica que se mostrou presente principalmente entre as crianças do grupo considerado pela professora como “fraco”. Há o caso de um menino “fraco” que levantou-se de seu lugar, sem a autorização da professora<sup>3</sup> para ajudar a menina “mais fraca” a escrever o seu nome na lousa. Ou o exemplo da menina considerada “fraca e agressiva” que bateu em uma menina também considerada como “fraca”, arrependeu-se, pediu desculpas (sem necessidade que a professora interferisse), sentou-se ao lado da colega e passou a ajudá-la na tarefa. Esses episódios demonstram como tais crianças conseguem se relacionar de uma maneira não competitiva e solidária. Há ainda, o exemplo da menina “fraca” entendida como “conversadeira” que recebeu um pedido especial de um de seus colegas “fracos”: *“Vê se sossega, ..... Senão, a professora vai nos tirar da atividade”*. Cabe destacar também que, somente essas crianças “fracas” desculpavam a menina “fraca e bagunceira”, pelo fato de a professora recusar-se a dar-lhes Educação Física em função da bagunça da menina. Tais crianças ajudavam-se umas às outras nas tarefas, fato extremamente incomum entre as crianças “fortes”, que competiam entre si. Era comum também e somente nesse grupo, o empréstimo de materiais, o olhar solidário após uma bronca da professora, a ajuda na lição, etc. Esses comportamentos observados no grupo das crianças “fracas” representam indícios de resistência ao enquadramento que sofriam pela professora.

As crianças, em sua maioria, tinham dificuldades de ser como realmente eram, por força da escola que, através de suas normas e punições, as fazia deixarem de ser elas mesmas, para serem o que a escola como representante da ordem social lhes delega ser. Os alunos chamados de “fortes” se esforçavam para se manterem como tal e as crianças ditas “fracas” se esforçavam para serem aceitas ou simplesmente pareciam acatar a rejeição escolar posta à elas através de seu papel e lugar desqualificado. Um exemplo disso, foi observado durante as comuns brincadeiras do “jogo do silêncio”<sup>4</sup>, nas quais alternavam-se lá na frente, as crianças

---

<sup>3</sup> Registrado no diário de campo, no dia 15/setembro/1999.

<sup>4</sup> Essa brincadeira, muito observada durante a pesquisa de campo, consistia no seguinte: uma criança ia até à lousa e escrevia o nome de uma outra criança, a qual ela havia escolhido por esta estar em silêncio. Na verdade, essa brincadeira era um recurso da professora para manter o silêncio ou para manter as crianças sentadas até que o sinal soasse.

“fortes e comportadas”, enquanto às “fracas”, restava a transgressão, visível pela conversa, pela brincadeira ou pela feitura de outras coisas durante a atividade, agindo assim, tal como a escola lhes determinou.

Quanto à professora pesquisada, ela demonstrava em seu discurso, uma tentativa de aliviar os seus fardos e culpas em relação ao fracasso das crianças consideradas por ela como “fracas”. Ela usava as carências sociais, psicológicas e familiares das crianças “fracas” para justificar o fracasso escolar dessas, tentando se eximir a todo custo de suas atitudes diferenciadas para com essas<sup>5</sup>:

*Prof. “O Leo, ele já tem escola. Ele tem 4 anos de pré-escola, que ele ficou lá no Educandário Eurípedes. A mãe diz que ele nunca teve uma professora que passasse a mão nele e que abraçasse ele como eu. Todos tinham nojo, só porque ele era preto. Eu falei para ele: “Mas, é de você que eu gosto. Não me interessa, você é gente e eu gosto de gente. Você é danado e daí, nós vamos aprender a largar de ser danado”. Eu gosto de todos, eu pego em todos, eu abraço todos, eu beijo todos. Eu, às vezes, vejo que uma criança tá muito quieta, eu ponho sentada no meu colo”.*

Entretanto, o seu discurso de igualdade de tratamento e de oportunidades se esvaziava de sentido e a traía em alguns momentos, como quando ela contava à pesquisadora somente histórias de doenças, de famílias e de pobreza relacionadas às crianças ditas “fracas” ou, como quando ela desqualificava as crianças “fracas” através de suas linguagens e atitudes cotidianas.

No dia-a-dia da sala de aula, a professora geralmente abraçava as crianças vistas por ela como “fortes e limpinhas”, desprezando as “sujinhas” ou ainda, rindo das coisas que as crianças desfavorecidas socialmente diziam e que ela entendia como bobagem ou por vezes, as olhava com repreensão com relação a qualquer de suas manifestações<sup>6</sup>. Através de suas linguagens e atitudes, ela ia desqualificando o papel e o lugar social dessas, favorecendo assim o desenvolvimento de uma autoimagem negativa. Por várias vezes, a pesquisadora pôde presenciar a professora mandando as crianças ditas “fracas” se sentarem quando essas iam lhe mostrar as tarefas prontas, fazendo isso ao mesmo tempo em que se detinha a olhar e corrigir as mesmas lições de alunos “fortes e bem quistos” por ela.

<sup>5</sup> Os nomes verdadeiros das crianças pesquisadas foram substituídos por nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade de tais sujeitos.

<sup>6</sup> Fatos observados e registrados no diário de campo, respectivamente nos dias: 06/agosto/1999 e 25/agosto/1999.

O discurso da professora para as crianças consideradas “fracas” se dava, em certos momentos, em tom infantilizado e assistencialista. Ela utilizava-se de diminutivos na minha frente para falar com essas crianças, demonstrando compaixão pelo papel e lugar social que essas ocupavam. As próprias crianças pareciam perceber isso. Em uma das observações realizadas, um menino “fraco” assumiu a voz da professora e disse: *“Coitada da ....., tia, ela não sabe nem a letra do nome dela”*, comentando isso com a professora e, com a classe enquanto a menina tentava já há bastante tempo, encontrar recortes de palavras que comessem com a letra de seu nome.

Essa é a caracterização da sala de aula pesquisada, na qual crianças desfavorecidas socialmente eram pressionadas a seguir os modelos, padrões de comportamento e valores, que a escola aceita, valoriza e trabalha, através da sua organização e da suas linguagens.

As diferentes linguagens da professora e suas atitudes, as quais eram incorporadas também pelos alunos, demonstram que a escola entende que transmitir esses valores dominantes aceitos socialmente é um meio de preparar as crianças ditas “fracas”, que são discrepantes do modelo estabelecido para o mundo dos “fortes”. Entretanto, como essa inculcação de valores dominantes não ocorre sem a resistência e os conflitos postos pelas crianças desfavorecidas socialmente, essas acabam sendo forçadas a assumirem papéis e lugares de “fracassadas, carentes, marginais e de incapazes” de vencer tal como os “fortes” simplesmente por serem diferentes do modelo e/ou por não se adequarem a ele.

### **3. 2 A professora pesquisada**

Um dos intuitos deste estudo era ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados. Em função disso, realizou-se uma entrevista com a professora pesquisada no mês final da pesquisa de campo, ou seja, em novembro de 1999.

Esta entrevista foi previamente agendada e ocorreu em um horário contrário ao das aulas da sala de aula pesquisada para maior comodidade da professora. O local onde se deu a entrevista também foi escolhido por ela, que definiu a biblioteca da escola como o lugar mais adequado para tal, uma vez que essa ficava em alguns horários completamente vazia e tranqüila.

O questionário de perguntas foi elaborado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, de modo a que as indagações feitas à professora respondessem aos problemas colocados pela pesquisa. Esse questionário foi previamente estudado pela pesquisadora, visando-se que a entrevista transcorresse de forma livre, como uma conversa informal, seguindo os pressupostos da entrevista semi-estruturada (LÜDKE e ANDRÉ, op. cit.)<sup>7</sup>.

A entrevista com a professora ocorreu de forma espontânea, em função do relacionamento construído nos meses de observação participante. Ela foi receptiva às perguntas e inclusive emitiu opiniões acerca de outros aspectos relacionados ao tema, sem que lhe fossem diretamente questionados, o que demonstra que a informalidade permeou a entrevista. Essa entrevista foi gravada e posteriormente, transcrita pela pesquisadora para fins de análise.

A entrevista com a professora mostrou-se de grande valia para este estudo, na medida em que permitiu à pesquisadora aproximar-se mais da professora, procurando conhecê-la em outros aspectos, além daqueles mostrados na sala de aula.

A professora contou à pesquisadora várias histórias relacionadas às crianças consideradas como “fracas”, ou às famílias delas ou a situações que explicavam o fracasso escolar ou social, conforme os trechos abaixo:

*Prof.: “Eu amo meus alunos, todo ano eu sofro com eles, quando eu vejo que não tá... que tá fraquinho... que não tá caminhando. Eu procuro lutar com eles. Eu cobro bastante, até conversei com a diretora a esse respeito que eu tenho a impressão que o Bas... que eu vou precisar ir até a casa dele, porque eu não sei o ambiente e eu preciso ver para tentar resolver o problema dele no ano que vem. Porque de todos, todos, ele é o pior. Até o Leo, que é agressivo pra caramba, eu conheço bem a vida dele, porque a mãe vem aqui. Agora do Bas, a família é muito fechada e os pais são muito bravos, então eles não aparecem nas reuniões, porque eles disseram que pegam o menino e matam. Eu não admito que bata, eu quero ir até lá, sentir o clima, ver o grau de escolaridade dos pais, para ver como eles ajudam. Ele apanha todo dia”.*

*Prof.: “Olha, o Bas e o Ang, eles têm problemas psicológicos. Eles estão com a psicóloga. O Bas por ter um pai extremamente agressivo, que bate muito nele, a ponto da mãe vir aqui pedir para que eu pelo amor de Deus, não mandasse mais bilhetes do tipo: “Estou triste com você, porque você não fez a lição”, porque senão o pai tranca o menino no quarto e bate, bate, bate até ela fazer xixi nas calças. O Ang, porque os pais são analfabetos, eles não sabem ler, como ajudar? E de repente, ele era filho único e vieram gêmeos. Então, ele acha que é um castigo ficar na escola porque a minha mãe fica agora com os outros dois, eles nasceram dois, eu tô aqui de castigo na*

---

<sup>7</sup> Transcrição do roteiro da entrevista com a professora encontra-se no Anexo I.

*escola, porque ela tem que cuidar deles e eu atrapalho. Ele mesmo falou isso. Estava sendo feito um trabalho para ver se conseguimos resolver esse problema dentro da cabeça dele. O outro é o Ton, que tem uma deficiência física e mental, nós já sabemos e ele não acompanha a classe, mas ele teve um engrandecimento muito grande”.*

A professora revelou-se uma profissional oriunda de um estrato sócio-econômico diferente do das crianças com as quais trabalha. Embora atualmente não se enquadre mais no alto padrão de vida que possuía quando era pequena, ela mantém ainda identificação ideológica ao do grupo socialmente favorecido:

*Prof.: “Eu estudei 8 anos em escola particular. Depois eu estudei em escola pública, onde fiz Magistério. E comecei a faculdade de Psicologia na PUC, aqui em Campinas, mas depois eu parei, no 4º ano, porque a situação financeira já não me permitiu continuar”.*

Ela enfatizou em sua entrevista, que foi muito amada por sua família e muito bem educada por essa, demonstrando que, para ela, toda família deve ser e agir da mesma forma para com as crianças, como forma de garantir o sucesso escolar dessas e, que toda criança deve viver a infância que ela concebe como a melhor por ter sido a que ela viveu:

*Prof.: “Eu sempre tive muito amor e carinho dos meus pais. Meu pai me bateu uma única vez, e porque eu menti para ele”.*

*Prof.: “As crianças hoje não tem limites... Não tem infância... Elas não têm recebido aquela educação que vem de berço, que é dada em casa”.*

Nas observações realizadas em sala de aula, foi possível confirmar essas idéias. Em uma delas, a professora conversava com as crianças sobre a ida delas ao teatro no dia anterior e a partir disso, começou a discutir com essas a sua concepção de infância<sup>8</sup>:

*Prof.: “Eu vou ser sincera, as crianças de hoje não vivem a infância. Eu vivi a minha, com todos os direitos de uma criança. Meu pai me levava no ballet todo dia, após a missa. Eu tinha aula de teatro”.*

*Prof.: “Eu era um verdadeiro homenzinho, andava de carrinho de rolemã. Eu era muito levada, sempre fui muito levada. Eu fui criança. Eu subia em árvore, eu brincava na fazenda, tocava porco, nadava no rio, fazia tudo o que eu tinha direito. Meu pai era muito chamado, porque eu bagunçava muito. Aos poucos, eu fui me conscientizando que tinha que ter responsabilidades e que não podia mais agir daquela forma, isso na 6ª série.*

<sup>8</sup> Episódio observado no dia 22/setembro/1999.

*Eu, de livre e espontânea vontade. E aí, eu passei a ser a 1ª aluna da classe. Antes, se eu tirasse 5 estava bom para passar e eu me sentia realizada. A partir daí, não, eu achei que tinha condições de ser a 1ª aluna da turma” .*

Revelando através de suas falas que, estava se referindo à “infância de longa duração” (DAUSTER, 1992) vivida por ela e pelas crianças de classe média e alta, as quais não têm a exigência do trabalho como necessidade à sua sobrevivência e/ou a de sua família; e não, da “infância de curta duração” vivida pela maioria de seus alunos considerados como “fracos” em função do trabalho na rua ou em seus próprios lares. Nesse sentido, evidenciou-se uma visão conflitiva sobre a infância entre as crianças “fracas” (que têm uma infância de “curta duração”) e a professora (que tinha a visão da infância de “longa duração”). O que permitia a utilização por parte da professora de preconceitos a respeito dessas, as quais eram olhadas em suas carências e não, em sua alteridade.

Ainda em sua entrevista, a professora afirmou que já leciona há mais de 30 anos e que sempre o fez em escola pública, onde teve a oportunidade de lecionar para todas as séries, de 1ª à 4ª série. Quando questionada acerca de sua posição de professora da 1ª série, ela destacou que a opção de lecionar para tal série foi unicamente sua. Ela comentou acerca de sua luta pessoal contra o fracasso escolar, deixando aparecer as suas expectativas em relação aos alunos desta série:

*Prof.: “Foi escolha minha. Eu não acredito que exista diferença entre ser o professor da 1ª série ou de outra série, isso depende do professor. Se o professor gosta da profissão, ele abraça qualquer série com muito amor. Toda série é um desafio, porque a gente não sabe que clientela vai receber, porque, ao escolher, você escolhe 1ª série A, B, C ou D, mas você não conhece os alunos que estão nessa sala, você não recebe a lista. Sempre é um ponto de interrogação. Eu pego a 1ª série e sigo com a mesma turma até a 4ª série, porque a gente trabalhando com a mesma turma, começa a perceber quais são os problemas que cada um tem, quais são as dificuldades e a gente vai procurar sanar aquelas dificuldades. Você estuda mais o aluno e tem mais chances de evitar o “buraco” para a 5ª série. O ponto mais positivo e que me engrandece em ser professora da 1ª série, é você pegar uma criança no começo do ano que mal sabe pegar num lápis e de repente, chega em maio, essa criança vai além de escrever e ler tudo o que vem na cabeça dela. Acho isso a coisa mais linda. O ponto negativo, é a falta de acompanhamento dos pais, dos pais sentirem esse crescimento do filho, porque tem pais omissos em tudo. Dentro da minha sala, eu vejo que eu estou aproveitando aquilo que o pai e a mãe poderiam estar aproveitando, que é aquele crescimento deles e eles, não estão. Eles levam para casa, às vezes os cadernos estão caprichadinhos e os pais dizem: “Aí, você fez isso? Isso não é nada, você vai ver na 4ª série”. Pôxa, isso é um abandono... isso é um chute total na criança... esfria, coitada. Eu valorizo tudo. Eu falo pra eles: “Até um alfinete enferrujado, ele dado com amor, tem muito valor”.*

*Então, qualquer papelzinho que eles me dão: “Tia, eu te amo”, eu acho lindo. Então, eu beijo, eu abraço. Vem “euteamo”, tudo junto, uma palavra só, isso é ótimo, ele tá pondo pra fora. Isso é um sinal de progresso, porque primeiro, ele está colocando para fora um sentimento... eu guardo tudo. E no final do ano, eu mostro para eles todos os bilhetes que eu guardei” .*

*Prof.: “As crianças estão vindo muito sem limites para a 1ª série, eles estão mais agitados, menos concentrados no trabalho deles, conversam demais e cometem erros só por conversarem. Eu estou achando difícil colocar limites neles. Eu nunca quis robô na minha sala, mas eu acho que eles têm que estipular o limite deles”.*

Em sua fala, culpabiliza os pais pelo fracasso das crianças “fracas”, ao mesmo tempo, em que ela se coloca como militante dessa luta, já que dá a base de amor e incentivo que os pais de crianças “fracas” geralmente não lhes dão, segundo seu modo de entender. As causas do fracasso escolar atribuídas pela professora foram: os pais, as doenças, as características pessoais da criança, a vida injusta, a falta de incentivo, etc. Somente em um caso, a professora relatou como culpado, o professor:

*Prof.: “Os pais não participam das coisas. Eu acho que os pais não têm concepção acerca do papel da escola. Eles estão deixando para a escola, coisas que não são funções da escola. Sabe aquela educação de berço, um obrigado, um... aquilo que a gente aprendeu em casa com o papai e a mamãe... como comer, jogar o papel do lanche no lixo, tudo isso é função de casa. Eles estão deixando tudo para a escola. Eles estão aprendendo a pedir desculpas para o colega aqui: “Ah, lá em casa a gente não pede não”. Eu acho que a base dada em casa deixa muito a desejar. Muito. Tá certo que a sociedade tá exigindo que o pai trabalhe fora, mãe trabalhe fora para ajudar no sustento da casa, mas eu acho que a gente tem mesmo, trabalhando fora, que ter um tempinho para os filhos, porque colocar o filho no mundo é fácil; o duro é educá-lo para uma sociedade tão agressiva, tão bruta como tá sendo. E se a gente não começar em casa, enquanto eles são pequeninhos, ensinando o que é certo, o que é errado. O não, o não é não e acabou-se. Explique o porquê desse “não” . Os pais dizem “não”, mas não falam o porque do “não”. Isso eu acho terrível. É a mesma coisa, vocês batem em casa na criança, mas não explicam o porquê está batendo nela, daqui a pouco tá fazendo de novo. Eu explico tudo: “Olha não é para correr no pátio, porque tem pilar e podem bater a cabeça, vai abrir a cabeça de vocês. É perigoso, vai machucar e vocês vão parar no Posto de Saúde e depois, na UNICAMP. Se os pais começam explicando em casa, eles fazem na escola. Agora tudo pra gente. Vai ser difícil, porque eles vieram com falhas e quantos anos com essa falha. Vai demorar muito para endireitar, não é de uma hora para outra” .*

*Prof.: “Eu atribuo as dificuldades das crianças à família. E tem um pouco a ver com o professor também... um pouco até bastante, porque sabe o Art... ele veio de uma outra escola, uma privada, e a professora era muito brava e diminuí muito ele. Era bagunceiro. O pai tirou, porque só tinha reclamação*

*dele, ele veio para cá em agosto. A mãe disse que ele não falava nada sobre a professora e quando falava o nome da professora, ele começava a chorar e falava assim: "Pará de falar o nome dessa mulher". Agora, a mãe diz que fica boba de ver que ele vive falando o meu nome, faz a lição sem mandar e faz com gosto e cada vez quer fazer melhor para que eu fique feliz. Eu sou o tipo de pessoa que dá muito carinho para os alunos, eu abraço, não sei se você já viu. Eu abraço, eu beijo e não é esse, nem aquele, é qualquer um".*

*Prof.: "Quando uma criança apresenta dificuldades, o maior culpado é a vida... a vida que ele teve. Eu acho que o principal é o afeto, o carinho, o respeito com o ser humano, o elogio que nunca apareceu... a consideração como pessoa".*

*Prof.: "A personalidade é construída pela família, pelo que é dito pela criança, pelas trocas e vivências".*

Em várias observações, foi presente essa tentativa maior da professora em culpabilizar os pais ou a família, qualquer que fosse sua estrutura. Como na observação em que a professora se dirigiu ao menino "fraco" lhe dizendo<sup>9</sup>:

*Prof.: "Você já usa 9 graus de óculos, mas tem que ser 13. Eu já chamei o seu pai e ele não te leva no médico. Você não aprende, porque não consegue ver as pernas das letras. Na reunião, eu falo, mas não adianta... depois dizem que eu sou brava. Eu não ligo para os pais, eu ligo para as crianças. É com elas, que eu me importo".*

A professora enfatizou, em sua entrevista, que seu desejo desde pequena era ser professora e que a sua escolha lhe satisfazia ainda hoje. Um aspecto importante de sua fala a esse respeito, que merece ser destacado, é o fato dela afirmar que "um professor confiou nela e lhe ajudou", demonstrando a sua percepção acerca do tema deste estudo, o qual acredita que o professor através de suas diferentes linguagens tem a capacidade de fazer seus alunos, seguros e capazes em si mesmos:

*Prof.: "Eu sempre quis ser professora desde pequena. Eu resolvi ser professora devido à uma professora que judiava muito de mim e que me fazia chorar, porque eu sempre fui uma pessoa levada, porém nunca fui malcriada. Naquela época, eu achei que eu devia ser professora, porque eu achava errada a atitude dela. Um outro professor me influenciou, porque ele me ajudou muito, confiando em mim. Eu fiquei doente e quando eu voltei, ele passou um teorema na lousa e mandou eu resolver, eu fiz e expliquei inteirinho para ele. Depois disso, ele começou a me arrumar alunos que tinham problemas para que eu ensinasse e eu ensinava, porque ele viu que eu tinha capacidade".*

---

<sup>9</sup> Fato observado no dia 25/agosto/1999.

Prof.: *"Eu me sinto realizada até hoje, eu esqueço até de problemas de casa, de netos, tudo. Eu entro na escola e sou feliz. Às vezes, eu tô com problemas sério em casa... eu saio de lá e venho para cá, mesmo que eu não vá dar aula, venho no período contrário, de tanto que eu gosto. O que eu sempre falo é que se eu ligasse para o meu holerit, para o trabalho que criança dá, eu não estaria aqui. É que eu esqueço de tudo isso".*

Através da escuta da professora, podemos constatar o quanto ela se preocupa com os alunos e como procura, dentro de suas possibilidades concretas de trabalho, atenuar suas dificuldades escolares. Sua fala nos revela um outro lado da professora, que cotidianamente ficava difícil perceber:

Prof.: *"O Mig que é lento, eu digo, não porque ele é lento: "Eu sou tua amiga", porque antes de ser uma criança, ele é um ser humano e como ser humano, ele merece respeito.*

Prof.: *"O Ang, por exemplo, ele fala pra mim... ele apresenta um problema lá... ele não conseguiu fazer uma lição que ele achou difícil... ele vira pra mim e fala: "Tia, eu quero fazer, mas a minha mãe disse pra mim que eu sou burro". Eu digo: "Você não é burro não, você é inteligente e você vai fazer. Senta aqui perto de mim, vamos lá" Eu sozinha não consigo mudar isso, porque ele fica a maior parte do tempo com a família e a família tá sempre enfiando isso na cabeça dele. Acho que isso é terrível".*

Prof.: *"Na reunião, eu converso com todos os pais. Eu falo: "Não batam nas crianças, saibam conversar, não chama de burro porque não existe criança burra. Existe criança mais lenta, mas não burra. Todos nós temos capacidade de raciocínio, uns mais rápidos e outros mais lentos. Vamos com calma, não sejam ansiosos demais, querendo que eles aprendam num piscar de olhos. Tem uns que vão demorar mais e daí? Não é por isso, que ele não é uma criança normal". Põe no colo, fazendo um carinho, conversa com ele, explica o porquê você não quer isso, o porquê você quer aquilo. Não tenham vergonha de abraçar seu filho e falar "eu te amo". Mas, o adulto tem vergonha. Custa? O Ang chega chorando aqui: "Por que você tá chorando"? "Porque que apanhei para levantar". Pôxa, gente precisa bater para levantar?"*

Prof.: *"Quando noto uma criança com dificuldades de aprendizagem, eu primeiro, chamo os pais porque pode haver alguma falta por trás disso... se a gente percebe que não há nenhum problema, que é apenas a falta de vontade da criança... aí, eu pego no pé. Agora, geralmente, antigamente a gente falava que essa criança vinha de família desestruturada ou que ela teve problema de falta de alimentação na 1ª fase da infância. Agora, eu faço um trabalho junto com uma psicopedagoga do Posto de Saúde e nós começamos a ver o que podemos fazer para consertar esse defeito".*

A professora também evidenciou em sua fala o quanto era dedicada à sua profissão e aos seus alunos:

Prof.: *“Às vezes, eu perco a tarde todinha fazendo material diversificado em casa para trabalhar com todos os meus alunos. Eu fiz alfabetos e saquinhos de pano para todos, para eles montarem as suas palavrinhas. Eu só não fiz o material com eles, porque tem criança que não tem boa coordenação fina, então ao recortar, eles arrancam um pedaço das letras, aí vão aprender errado, porque a letra está faltando um pedaço”.*

Contudo, as observações, demonstraram a tendência a um tratamento diferencial da professora para com as crianças “fracas”, o que parecia inconsciente para ela, isto é, ela não o fazia de forma deliberada. Tais crianças eram constantemente apontadas em suas falhas, carências e incapacidades. Um exemplo, é o de uma observação, em que a professora apontou com seu olhar firme as crianças que haviam brigado na fila, as quais ela estava repreendendo em seu discurso para a classe<sup>10</sup> (não foi preciso nem que ela falasse os nomes de tais crianças, o seu olhar explicitou o conteúdo da mensagem aos “bagunceiros, fracos e briguentos”). Era comum também a professora culpabilizar as crianças “fracas” por suas doenças, as quais eram geradas pela “bagunça e mau comportamento de tais crianças”:

Prof.: *“A tia teve enfarte e a tia... tá sentindo dor de novo, por conta da bagunça de vocês. Eu tenho que ficar gritando... O governo não me aposenta, nem por doença”.* (Essa frase se dirigiu às crianças “fracas”<sup>11</sup>).

Prof.: *“Eu tô com uma dor no coração. Engraçado é que ontem eu fiquei muito chateada, esse aqui (aponta para o menino “fraco e agressivo”, Leo e para uma das meninas “fracas”, Ama) e essa aqui, brigaram e levaram advertência”*<sup>12</sup>.

Esse tipo de tratamento diferencial pareceu abalar as crianças “fracas” pesquisadas, que se declararam em entrevista, como responsáveis pelo seu fracasso como aluno e como ser humano, o que as levava a desenvolver uma baixa auto-estima.

Em sua entrevista, a professora, quando incentivada pela pesquisadora a avaliar a sua turma de alunos, afirmou que a homogeneidade das crianças era algo favorável à aprendizagem de todas as crianças e, que ela conquistara isso com a sua turma. Para ela, era necessário que todas as crianças se assemelhassem a um modelo de aluno para aprenderem, caso contrário, dada as exceções citadas por ela, elas não aprenderiam:

<sup>10</sup> Episódio registrado no dia 11/agosto/1999.

<sup>11</sup> Episódio observado no dia 11/agosto/1999.

<sup>12</sup> Fato registrado no dia 20/outubro/1999.

*Prof.: "A classe era totalmente heterogênea... praticamente, ela está homogênea, tirando as exceções que são uns 3... o resto é praticamente homogêneo".*

Quanto ao caso do menino considerado "fraco" e deficiente mental, Ton, a professora revelou possuir conhecimentos que lhe permitiam lidar com esse aluno, de uma maneira adequada. Todavia, a sua fala e as suas atitudes para com ele, demonstraram que os conhecimentos que ela possuía se referiam à Educação Especial. A professora o pensava e o significava como "deficiente" e ele, interiorizando isso, agia como tal, limitando as suas possibilidades de progredir em vários aspectos de sua vida. Ela, procurando ajudá-lo, muitas vezes o impedia de limpar o próprio nariz e fazia, através de suas diferentes linguagens e atitudes, com que as demais crianças o tratassem a partir de sua deficiência, ou seja, tratando-o com certa compaixão. Em suas falas podemos identificar sua preocupação para que este menino fosse aceito com naturalidade pelas crianças da classe, tanto que a diretora o mandou para essa professora, em função de sua experiência anterior:

*Prof.: "Eu fiz aperfeiçoamento para trabalhar com deficientes mentais. Eu trabalhei em classe experimental. A diretora achou que eu não iria renegá-lo, porque ele foi rejeitado pelas professoras no ano anterior... já era para ele estar na 2ª série. A professora ficou dois dias com ele, mas disse que não era babá para cuidar dele. A mãe ficou magoada e não consegui vaga em outra escola. Aí, esse ano, a escola abriu espaço para ele e ele veio para mim".*

*Prof.: "As crianças vieram do Parque Infantil, onde elas tinham um colega deficiente com Síndrome de Down. Então, eles já tinham tido uma experiência, para eles não foi uma coisa diferente a convivência com o Ton. As crianças ajudam, guardam o material dele, colam as coisas para ele. Todos eles ajudam bastante".*

*Prof.: "Acho que ele está até a vontade demais, porque ele apaga a lousa, quando não é para apagar. Ele chega para a criança que errou e ele não sabe que aquilo tá errado, mas como eu passei e falei: "Olha aqui tá errado", depois ele vai e fala: "Apaga aí que tá errado, a tia falou".*

No entanto, em praticamente todas as observações, foi possível detectar que esse menino era alvo de atitudes da professora e, até mesmo das outras crianças, que reforçavam o seu papel de "deficiente", merecendo respeito e piedade. Em uma das observações, Ton chegou com a sua mãe e foi abraçado pela professora, que parou o seu trabalho com a classe, para lhe dar uma ajuda com o seu andador, dizendo as demais crianças da sala de aula: *"Sigam fazendo os desenhos, que eu vou ajudar o*

*Fab na lição, que ele não está conseguindo fazer sozinho*”; ela desenhou para ele o que era para ser um desenho livre e depois, o mandou colorir. Nesta mesma observação, a professora mandou uma menina “fraca” lhe trazer o papel higiênico para que ela limpasse o nariz do menino, procurando ajudá-lo. Porém, essa era também uma forma de reforçar suas diferenças e limitações. Ainda, em uma outra observação, uma menina “forte” que distribuía as atividades para a professora, lhe questionou: *“Para o Ton, também, tia?”*, o que revela o seu papel de excluído por incapacidade mental e física.

Um outro detalhe importante observado é o fato de que sempre, na entrada e saída da sala de aula, esse menino era sempre o primeiro a sair, por ordem da professora, o que o reforçava como “diferente”. As demais crianças saíam depois, correndo e o ultrapassavam, já que ele se locomovia com o auxílio de um andador. E ele permanecia sozinho, durante o recreio.

Em uma das observações, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com a professora, que lhe contou que Ton:

*Prof.: “Tem a mão torta, ele pega errado no lápis, porque ele não tem coordenação. Ele não tem controle nem sobre a língua, por isso, ele baba. Mas, ele melhorou muito, pois antes ele não andava, ele rastejava. Lá na Pestalozzi, ele faz a lição, porque lá a professora tem 4 alunos e tem tempo para pegar na mão dele, mas eu, com 29 crianças, não tenho esse tempo. Mas a lei prevê que ele venha... Ele tem sido uma lição pra mim, pois a gente reclama de tudo e ele é feliz assim”.*

Procurando auxiliá-lo, a professora acabava acentuando suas diferenças perante a classe:

*Prof.: “Eu trabalho diversificado com ele, ele trabalha outra atividade, completamente diferente dos demais. Porque ele não tem coordenação nenhuma; ele brinca... sabe a parte de parque infantil, eu trabalho com a coordenação motora; ele tem problema sério: não tem capacidade de memorizar as coisas, o que eu ensino para ele num dia, no dia seguinte ele não sabe mais nada. Se você perguntar para ele qual é a letra do nome dele, ele já não lembra mais. Todo dia, eu bato na mesma tecla e eu, não consigo que ele grave”.*

Pela fala da professora, percebemos que ela não investia nele, na sua aprendizagem, mas somente em seus cuidados. Partia do pressuposto de que ele dependia de atenção especial para aprender e que sem essa, que ela não poderia dar,

ele era incapaz de o fazer. Diante disso, Ton, agia conforme se esperava dele, sendo o “diferente/deficiente” da sala: não fazia a lição, ficava olhando para o teto; parecendo alienado a tudo o que ocorria na sala de aula.

Quando questionada acerca do rendimento das demais crianças e seu preparo para a 2ª série, a professora afirmou que com exceção de 3 crianças, o restante estava apto para a 2ª série. Seus dizeres demonstram o compromisso que tinha com aquela classe, pois pretendia continuar com todos para poder dar-lhes sustentação no próximo ano:

*Prof.: “Até os 3, o Ton, o Leo e o Ang, que não estão aptos, vão para a 2ª série comigo, porque a gente sabe aonde eles estão. Nas férias, a gente faz um projeto. Cada professor faz o seu projeto para que esses que ainda não atingiram os objetivos que foram propostos, consigam alcançar e acompanhem uma 2ª série. Essa é uma maneira da gente resgatar o tempo, o trabalho lá de trás... sem abalar a auto-estima da criança repetente”.*

Perguntou-se à professora, quais as possíveis soluções para a contenção do fracasso escolar, e ela, apesar de aparentemente não fazer uso da idéia vygotskyana de zona de desenvolvimento proximal, ela apontou essa idéia como uma das soluções possíveis. Ela também enfatizou como possíveis soluções, a importância de professores envolvidos e do incentivo dado por esse e pela família à criança. Aqui podemos verificar que, com o conhecimento construído no cotidiano vivido, a professora foi desenvolvendo uma certa sensibilidade para as questões trazidas pela vida das crianças:

*Prof.: “O que eu posso fazer para tentar ajudar a criança com dificuldades de aprendizagem é colocá-la junto a um grupo que saiba mais, para ajudá-la, porque eu acho que às vezes, a conversa de duas crianças rende mais frutos do que uma conversa entre uma criança e um adulto. Ou então, eu trabalho na minha casa. Eu levo essa criança para a minha casa e trabalho de forma individual. Peço autorização para os pais e trabalho essa criança em casa por duas horas, 3 vezes por semana, porque ela precisa de um atendimento individual e especial. Sem cobrar um tostão”.*

*Prof.: “Professores mais envolvidos com a escola e com os problemas dos seus alunos. Para ser professor, primeiro tem que gostar de criança. Eu sou apaixonada por criança, eu já tentei até adotar uma, mas não consigo. Você tem que gostar do que tá fazendo. Tem que estar envolvido com aquilo. Você tem mil atividades em casa, mas tem horas e horas para pensar nas crianças com quem você tá trabalhando ou no que você pode fazer para melhorar isso ou aquilo”.*

*Prof.: “Eu procuro sempre incentivar essas crianças. Eu não tento abaixar criança alguma. Sabe, pisotear numa criança. Você tem sempre que elevar a*

*moral dela, não pisar nela. Crianças elogiadas pelos pais, pela família, sentem esse incentivo e rendem na escola, bem mais do que crianças não elogiadas”.*

As atitudes cotidianas da professora, expressas através de suas diferentes linguagens, parecem contraditórias ao incentivo desejado por ela, pois as crianças “fracas” eram constantemente criticadas, mau vistas, apontadas em seus erros e falhas, rotuladas e estigmatizadas.

Cabe ressaltar que a professora não faz menção quanto aos mecanismos excludentes da escola, que ela reproduzia em sua sala de aula. Ela afirmou em sua entrevista, que a escola oferece oportunidades iguais para que todas as crianças aprendam e que as crianças “fortes” e “fracas” se relacionavam, independentemente de qualquer diferença existente entre elas. Nega assim, a reprodução da sociedade capitalista promovida pela organização da escola e pelas diferentes linguagens dos atores desta instituição e, a separação existente entre as crianças “fortes” e “fracas” dentro da escola, a qual reflete a separação entre ricos e pobres presente na sociedade de classes em que vivemos:

*Prof: “A escola oferece oportunidades iguais para as crianças. Todas têm oportunidade de aprender. As dificuldades vem de criança para criança”.*

*Prof: “Elas se relacionam independente de qualquer coisa. Se eu te disser que lá na classe tem crianças riquíssimas e crianças bem pobres... O relacionamento é todinho igual. Eu digo para eles que somos todos iguaizinhos e que não existe mais bonitinho, nem mais feinho, nada. Todo mundo é igual”.*

Por fim, cabe destacar um outro aspecto da entrevista com a professora, no qual revelou a percepção que possuía acerca da resistência das crianças dentro da sala de aula, mostrando que ela tem consciência da ordem social que oprime as crianças e também à ela:

*Prof.: “Às vezes, a criança pode até não dar sinal de que está entendendo, mas depois, você vê que ela tá aplicando. Ela mesma, às vezes, nem tem consciência de que aprendeu, mas ela tá usando aquilo. De repente, eu achei até interessante. Eu tô trabalhando meios de transporte dentro de um texto. Era uma poesia sobre o veleiro sonhador e de repente... Falava sobre jangada, sobre o veleiro... aí, um menino me disse: Tia, mas isso é um meio de transporte terrestre“, isso foi uma coisa que eu falei no começo do ano: “Ah, tia, vamos trabalhar. Eu vou fazer uma poesia sobre meios de transporte marítimos, pode?” Cada um fez o seu. Todo mundo fez. Na hora em que eu conversei com elas, eu vi que tinha gente que eu acho, não estava nem aí... de repente, saiu delas. A antena delas está sempre ligada. Eu acho*

*que às vezes, você tem impressão de que a antena não está ligada, mas ela está”.*

### **3.3 Os alunos pesquisados**

Assim como a entrevista realizada com a professora, a entrevista com as crianças ocorreu no mês de novembro de 1999.

Todavia, a entrevista com os alunos pesquisados ocorreu de forma diferenciada da entrevista com a professora, pois as crianças, ao serem colocadas em situação formal de entrevista tendem a responder o que acham que a pesquisadora quer ouvir e não o que realmente sentem e pensam.

Para evitar tal situação, a pesquisadora estudou previamente o questionário elaborado<sup>13</sup> juntamente com a orientadora da pesquisa. Conversou anteriormente com as crianças pesquisadas sobre o uso do gravador (até permitiu brincadeiras prévias de karaokê e de telejornal, envolvendo o gravador, para familiarização dessas) e sobre a pesquisa que estava desenvolvendo. Pediu autorização à professora para a realização das entrevistas no horário das aulas, uma vez que em outro horário, o encontro com as crianças era impossível.

A pesquisadora escolheu 11 crianças de ambos os sexos e de ambos os grupos da sala de aula (“fraco e forte”), tendo em vista como critério, o fato de que esses 11 alunos eram os mais elogiados ou criticados pelas diferentes linguagens da professora e das demais crianças da sala de aula.

A entrevista ocorreu na biblioteca em um horário em que esta se encontrava vazia. As crianças e a pesquisadora se sentaram em roda no chão e, elas falaram livremente a partir de perguntas colocadas pela pesquisadora. Quando solicitadas a comentar e a discutir sobre alguns aspectos da sala de aula comuns a todas, elas falavam e até entravam em oposição verbal e visual (olhares) umas com as outras quanto à sua forma de pensar, demonstrando assim, a diferença existente na forma de pensar de crianças “fracas e fortes”.

A entrevista com as crianças foi gravada com o consentimento delas, que, após as brincadeiras pareceram não se preocupar com a presença desse instrumento e; posteriormente transcrita pela pesquisadora.

---

<sup>13</sup> Em Anexo II, está o roteiro da entrevista realizada com as crianças.

Um ponto importante da entrevista foi o fato de que as crianças demonstraram grande interesse em desenhar quando não definiam bem os seus sentimentos e compreensões verbalmente. Elas próprias propuseram à pesquisadora que se desenhasse para definirem o modo como se viam, como viam a professora e também o seu meio social. Os desenhos apareceram como um dado novo e inesperado na pesquisa, ganhando uma relevante dimensão nas análises.

Assim, a entrevista permitiu o levantamento de muitos dados que complementaram o entendimento das observações realizadas pela pesquisadora. Descobriu-se, através da entrevista, que, das 11 crianças entrevistadas, “fortes” e “fracas”, todas haviam feito pré-escola e a maioria na mesma instituição de educação infantil, localizada em Barão Geraldo; o que demonstrou que a pré-escola não representava um motivo para a não-aprendizagem das crianças “fracas”, mesmo que esse viesse a ser mencionado pela professora; o que não ocorreu. Todas as crianças demonstraram saudosismo ao falar da pré-escola. Uma menina afirmou: *“A gente brincava bem mais lá do que tinha lição”*, revelando a percepção que elas possuíam de que, na escola fundamental, o espaço para as brincadeiras era reduzido, em função da quantidade de lições e obrigações.

Todas as crianças entrevistadas eram moradoras de bairros localizados em Barão Geraldo. A diferença neste aspecto entre crianças “fracas” e “fortes” residiu no fato de que as “fracas” moravam em bairros mais periféricos ao contrário das “fortes”, que moravam em bairros mais centrais e próximos à escola. Todas as crianças tinham entre 7 e 8 anos, até mesmo o menino “fraco e agressivo”, Leo, que segundo a professora, em exemplo já citado neste trabalho, havia passado 4 anos na pré-escola. Segundo esse menino, ele passou 4 anos no Educandário Eurípedes, mas não 4 anos na pré-escola. Esse exemplo revela que muitas das histórias contadas pelos professores acerca de crianças consideradas como “fracas” não correspondem ao que realmente ocorreu com elas.

A maioria das crianças consideradas como “fracas” pela professora tinham pais trabalhadores, empregados no mercado informal, por exemplo: pais trabalhando como camelôs; ou em empregos subalternos e pouco prestigiados, tais como: mães faxineiras ou domésticas e pais pedreiros. As crianças “fortes”, ao contrário, eram oriundas de lares, cujos pais possuíam uma profissão mais rentável e cujas mães, eram donas-de-casa. Esse dado permitiu a comprovação da relação existente entre crianças “fracas e pobres” e crianças “fortes e de famílias mais abastadas”. Quanto

ao aspecto familiar, cabe destacar que, todas as crianças entrevistadas eram pertencentes a famílias, cujos pais ainda viviam juntos, ou que, se não o faziam, era devido a morte de um dos cônjuges; o que ajudou na refutação da idéia infundada de que todas as crianças que fracassam na escola são oriundas de famílias desestruturadas ou não-nucleares. Nesse sentido, o preconceito da professora pesquisada quanto às crianças “fracas” e suas famílias girava em torno de uma suposta falta de amor de seus pais e não, da desestruturação familiar.

Entre as crianças entrevistadas, as “fortes” declararam que após a aula, almoçavam, brincavam e se dedicavam à lição de casa do dia, com a ajuda de seus pais, principalmente da mãe que ficava em casa, auxiliando-os. Ao contrário, as “fracas”, não citaram a feitura da lição de casa, o que foi justificado por elas pelo fato de que, cuidavam de suas casas ou de seus irmãos menores devido ao trabalho de seus pais e/ou de que trabalhavam olhando carros. Esse dado mostrou-se relevante, pois permitiu a visualização da percepção que as crianças “fracas” e “fortes” tinham acerca de si mesmas. Ao falarem de sua condição como alunos (“bom ou mau”), a maioria das crianças “fortes” se qualificou como “boa aluna” ou “razoável”, justamente por fazerem a lição de casa, tirarem boas notas e se comportarem tal como a professora desejava. Já as crianças “fracas” se assumiram como “más alunas”, reconhecendo que não realizavam as atividades exigidas pela escola para ser um “bom aluno”, afirmando que não faziam a lição, que conversavam, que bagunçavam e que brigavam, numa tentativa de se culpabilizar pelo seu fracasso:

Sor: *“Boa aluna, porque tem dia que eu tiro muito “A”. Eu sou boa aluna porque eu sempre quero saber tudo”*.

Cris: *“Uma boa aluna, porque eu de vez em quando converso com a Ama, mas eu faço a lição. Ontem, eu fiz a lição e acertei 4, quase tudo”*.

Carl: *“Bom aluno, eu não converso muito”*.

Rob: *“Boa, porque eu estudo, eu sei ler, eu sei os números, as letras e eu entendo”*.

Bia: *“Eu sou mais ou menos, porque de vez em quando eu converso”*.

Joa: *“Eu sou um bom aluno, porque eu já passei de ano, a professora falou para a minha mãe”*.

Kel: *“Às vezes, eu tiro uma nota boa, às vezes nota ruim... “A menos” ou “B”... mas eu me considero uma boa aluna. Quando eu chego em casa, eu*

*estudo bastante, aqui a gente lê muito texto, a professora puxa bastante, chama a atenção. Quando eu não sabia ler, ela falou que era só juntar as sílabas, daí eu aprendi”.*

*Leo: “Eu sou mau aluno, porque tem vezes que eu tô fazendo a lição, daí dá o sinal de ir embora e eu fico um tempo na sala fazendo lição. Às vezes, a professora explica a lição, eu não entendo. Meu defeito é que eu brigo, mas os moleques provocam a gente, mexem comigo e daí, eu bato. As outras crianças e a professora falam que eu sou chato, porque eu brigo”.*

*Ang: “Mau aluno, porque quando eu tô fazendo a lição você explica e eu não sei como fazer. Eu queria aprender a ler”.*

*Ama: “Mais ou menos... A professora fala que eu tenho que... um dia que eu não fiz a lição, ela falou que eu precisava de óculos, porque no caderno eu tirei um “C”, daí ela falou que eu precisava de um óculos, porque dava para eu aprender mais. Ela fala que eu converso muito com a Cris. Eu acho que a professora já ficou com raiva de mim, porque eu converso um pouquinho às vezes, e fiquei acostumada a fazer lição em pé. Eu acho que ela já pegou costume de mim”.*

Quando interrogadas acerca do (a) melhor e do (a) pior aluno (a) da sala de aula, as crianças “fortes” e “fracas” tenderam a apontar os mesmos nomes, os quais condiziam com os nomes apontados cotidianamente pela professora através de suas diferentes linguagens; o que revelou que elas interiorizavam os valores e as opiniões da professora. Os “melhores alunos” revelaram-se como aqueles que faziam tudo o que a professora pedia e que agiam tal como ela desejava e que por isso, aprendiam. Os “piores”, como o reverso deste “bom aluno”, ou seja, como aqueles que apresentavam falta de interesse, falta de entendimento devido à deficiência mental ou a outras causas que elas desconheciam, bagunçavam, não obedeciam as normas colocadas pela professora, etc. As causas atribuídas ao fracasso das crianças “fracas” pelas próprias crianças, centravam-se na criança, o que demonstrou mais uma vez que as crianças reproduziam o ponto-de-vista que a professora e a sociedade em geral lhes indicou através de suas diferentes linguagens cotidianas. O curioso, nesse aspecto, é que, mesmo as crianças “fracas”, que oscilavam o tempo todo entre serem “boas” ou “más” alunas devido à sua condição marginal, não se reconheceram em pé de igualdade quanto a seus papéis e lugares sociais com as demais crianças “fracas”; elas também as acusaram de “bagunceiras e más alunas”, colocando-se como se fossem diferentes delas.

Os (as) piores alunos (as) citados pelas crianças “fortes e fracas” foram os seguintes:

Kel: *"A Bre, a Ama, e a Cris, porque a Bre conversa demais com a San. A Cris e a Ama são as piores, porque elas só conversam e tiram nota "D" ou "E". Dos meninos, é o Leo e o Bas, porque o Leo não presta atenção e o Bas presta mas não entende"*.

Bia: *"Eu acho que os piores são o Leo, o Bas, o Rom e o Ang"*.

Sor: *"O pior menino da classe é o Leo e o Bas. O Leo fica brigando muito, fica falando. O Bas não sente direito, conversa"*.

Rob: *"O Bas, ele não aprende muito. Hoje teve uma prova e ele nem leu, só ficou olhando. O Leo, o Ang... ele não quer saber de nada..."*.

Kel: *"Eles não aprendem, porque não prestam atenção na aula, só querem brincar. O Bas presta atenção, mas ele não entende. Agora, o Leo não, ele só rabisca o papel. Tem uma outra estagiária que deu uma folha de papel em branco para cada um, o Leo já estava desenhando enquanto ela ainda estava explicando. O Bas ouviu, mas ele não entende nada. Agora, o Leo você pode dar que ele não faz, o caderno dele tá em branco ainda". "O Leo não presta atenção, a professora grita: "Leo, presta atenção, porque depois você não vai entender o que é para fazer". Agora o Bas, ele não entende"*.

Ama: *"O Leo não aprende. Quem não aprende, não presta atenção na professora"*.

Joa: *"O Leo e o Bas, eles ficam brincando... não prestam atenção na professora"*.

Sor: *"O Leo e o Bas, eles têm condições de aprender, mas o Leo, ele não aprende porque ele não quer, porque ele enquanto todo mundo acabou, ainda tá fazendo o cabeçário da lousa. Mas, o Bas tem dia que ele faz pelo menos, alguma coisa da lição"*.

Bia: *"Eu acho que o Leo, o Bas, o Ang, o Ani e o Mig. O Ang, o Ani e o Mig estavam no reforço, mas eles já saíram porque já estão bem melhor. Eles não prestam atenção no que a professora diz. Ah, o Rom, ele faz muita gracinha, quando a professora faz chamada ele responde: "Presunto"..."*.

Os (as) melhores alunos (as), segundo as crianças "fracas e fortes" eram os seguintes:

Kel: *"A Iar e a Van. A Iar já acabou e eu tô ainda lá na China. Agora, a professora acha a Van, porque a Van é em tudo o 1º lugar, porque a Iar... Antes, eu e a Iar sentávamos lá no fundo, agora a professora mudou as carteiras. A Van tem que ser a melhor em tudo, porque a professora acha"*.

Ama: *"A Bia. Todos... com exceção do Leo, do Ang e do Bas"*.

Sor: *"Eu acho que é a Bia, a Iar e a Van, só que a Van sempre quer ser a melhor em tudo, a primeira da fila. Dos meninos, é o Tia e o Carl"*.

Cris: *"A Bia, ela é a mais espertinha"*.

Carl: *"A Bia e o Tia, ele vai bem e só tira nota boa"*.

Leo: *"A Van, a Jes e o Carl"*.

Bas: *"O Tia, o Art, a Van, a Bia, a Rob, a Iar, a Jes e a Val"*.

Ang: *"O Art, a Cris, o Sir, o Mig e o Rom"*.

Kel: *"A professora fala que qualquer um pode pegar o primeiro lugar da fila, mas a Van sempre pega o primeiro lugar. A professora fala: "Peguem o lanche" e a Van já corre para a porta e como ela senta perto da porta, ela sempre pega"*.

Rob: *"A Van, o Carl, a Bia, a Dan, a Bre, a Iar, o Mig, e só"*.

Os motivos apontados pelas crianças de ambos os grupos como fatores que levavam uma criança a aprender foram: a inteligência, o bom comportamento na sala de aula, o não conversar na classe, o não brigar, o fazer a lição de casa, a atitude de estudar, etc. Elas demonstraram que para elas, o "bom aluno" aprende e, o "mau aluno" não:

Kel: *"Porque tem gente que é inteligente, por exemplo, a Bia, ela começou a ler no pré. Ela começou a estudar bastante no pré e agora, ela ficou sabendo demais"*.

Joa: *"Tem que fazer a lição, senão não aprende nunca"*.

Ama: *"Um bom aluno é o que só brinca no recreio e que não bate, não chuta, nada e não conversa na classe"*.

Rob: *"A cabeça, porque a pessoa precisa usar a cabeça para ir estudar"*.

Bia: *"Bom aluno é aquele que faz a lição direitinho, não brinca na classe, não bate, não conversa ou que só conversa quando acaba a lição. Eu acho que para aprender, em 1º lugar, a criança tem que gostar para poder aprender, acho que ela também precisa ler algumas coisas no período que não está na escola e também na escola. Pode ler, escrever, desenhar, mas tem que obedecer a professora"*.

Carl: *"Uma criança vai bem, quando presta atenção"*.

Leo: *"É aprender"*.

Ang: *"Ler e aprender a estudar"*.

Cris: *"Eu, por exemplo vou um pouco bem, porque eu converso muito com a Ama"*.

As crianças "fracas e fortes" entrevistadas demonstraram afeição à professora, independente do tratamento diferencial que ela lhes administrava. Todas

afirmaram gostar muito da professora. O curioso nesse aspecto, é que as crianças “fortes” tenderam a gostar por razões óbvias, se sentiam bem quistas, valorizadas e incentivadas pela professora; ao contrário, as “fracas” gostavam desta porque reconheciam que mereciam os castigos dados pela professora, já que não agiam tal como deveriam; o que revelou que elas interiorizavam as suas culpas por seus fracassos. Essa relação aponta um fato: as próprias crianças “fracas” incorporavam os valores pré-estabelecidos na instituição escolar:

Kel: *“A professora é muito legal”.*

Ama: *“Gosto, porque ela fala para a gente se vai dar o castigo ... e às vezes, ela não dá”.*

Sor: *“Gosto muito dela, porque quando alguém bate na gente da 4ª série, ela vai lá e briga com o menino ou com o Leo.”*

Ama: *“Eu gosto, porque ela dá castigo pra gente, não só porque a gente merece, mas... a tabuada tem gente que não sabe. Não é castigo, é mais para a criança aprender”.*

Rob: *“Eu gosto dela, ela tem jeito de ensinar, ela explica, ela é feliz, carinhosa, sabe das coisas... eu gosto dela, porque ela me ensinou as coisas, sem ela, eu não saberia ler, escrever, contar... não saberia nada, ia ficar parada no tempo. Ela nunca me deu bronca. Ela me trata bem, porque eu sei desenhar, ler... essas coisas... sei fazer as coisas que as outras crianças não conseguem”.*

Bia: *“A gente merece castigo de vez em quando, porque a gente conversa muito, a professora fala para a gente parar e a gente não pára”.*

Algumas crianças reconheceram certas falhas da professora para com elas, porém, essas falhas se apresentaram para estas crianças como geradas por elas mesmas; o que reforça que tais crianças tendiam a interiorizar como responsabilidade suas, os seus castigos e fracassos:

Kel: *“Eu não gosto do jeito da professora de arrumar ... mudar as carteiras todo dia. Cada dia, a classe tá de um jeito, ela muda de um jeito. Porque a gente conversa demais e agora, ela colocou duas meninas perto, menina com menina... Mas hoje mesmo, ela já mudou a Cris e a Ama, porque a Ama atrapalha a Cris. A Cris, era para ser a 1ª menina da sala, mas ela conversa com a Ama”.*

Sor: *“Quando a gente conversa muito, ela dá 15 vezes uma tabuada e a gente não gosta”.*

Ainda sobre este aspecto, cabe destacar que o menino considerado “fraco e agressivo” em sua entrevista, foi capaz de revelar o conflito do qual é vítima devido ao seu papel e lugar social desqualificado. Ele mostrou com um exemplo pessoal que, por ser visto por todos como “agressivo”, ele chegava a ser acusado até do que não fazia, indicando que a sua voz não representava nada, uma vez que todos os atores escolares da sala de aula o tratavam a partir de seu papel e lugar social marginal:

*Leo: “Gosto dela, porque tem vez que a hora que a gente faz bagunça, ela briga. Mas tem vez, que a gente não faz e daí, ela brinca com a gente. Uma vez, eu fiquei chateado com ela, porque o Mig brigou com o Rom e, o Mig pôs a culpa em mim e eu levei suspensão”.*

O menino considerado como “fraco e agressivo” tinha conhecimento de causa, quando afirmou isso. Todas as crianças entrevistadas, “fortes” e “fracas”, reclamaram dele, apontando-o como “fraco e agressivo”. Em função desse jogo, a condição dele como “fraco e agressivo” e como “criança que não aprendia” era justificada perante as crianças:

*Ama: “O Leo, ele às vezes, copia das pessoas e bate nas pessoas”.*

*Rob: “Eu não gosto muito do Leo, porque ele chega e dá um empurrão na gente. Parece que ele tem inveja da gente, de todo mundo”.*

*Sor: “Eu não gosto que os meninos fiquem brigando... eu queria que eles melhorassem um pouco. Eles brigam, batem até nas meninas, principalmente o Leo”.*

*Kel: “Não tem motivo para o Leo bater, mas ele bate. Ele bate em qualquer menina. Agora se a professora fala qualquer coisa, que ele vai levar suspensão, ele já senta, quietinho. Agora, quando ele vai no banheiro, ela vai ter que ir com ele. Ele vai no banheiro dos meninos e ela espera. Ele não pode ir com os meninos, porque ele já ligou uma mangueira lá, acho que encheu”.*

*Kel: “O Leo fica brincando muito, fica falando”.*

*Sor: “Ele não faz a lição... Tem dia que é facilima e ele não sabe fazer. A professora fecha a cara. A gente já acabou a lição, ele pede para copiar. A professora já deu até bronca em mim, porque eu passei perto dele e ele pediu para copiar, porque eu já tinha acabado... ele falou que eu é que queria copiar dele, mas é ele que copia da gente. Ele senta lá e fica olhando, mas a gente coloca o estojo em cima da lição, porque senão...”.*

*Kel: "Um dia, o Leo tava fazendo bagunça, a professora deu tabuada para as crianças. Um montão de tabuada para as crianças fazerem".*

O relacionamento segregativo entre as crianças (já citado neste trabalho) foi reafirmado por elas mesmas, durante a sua entrevista. Quando interrogadas acerca de seus amigos, as crianças "fortes" e "fracas" de início, afirmaram que mantinham amizade com todas as crianças da sala de aula. Todavia, ao citarem os nomes de seus amigos, a seleção entre "fortes" e "fracos" e a amizade entre iguais se revelava. Os amigos mais próximos tenderam a ser, aqueles que se assemelhavam à criança em seu jeito de ser, em condição financeira e em rendimento escolar. "Fortes" eram amigos de "fortes" e "fracos" de outras crianças consideradas como "fracas":

*Kel: "Não com todas, porque os meninos... Eu não tenho amizade com eles, porque eles só jogam futebol e a gente fica lá na frente. Agora, com as meninas, eu tenho, mas eu fico mais com a Luz, porque desde os 3 anos eu ia na casa dela e ela na minha, porque desde o prezinho eu estudei com ela. A mãe dela conhece a minha mãe".*

*Cris: "Só com o Joa, o Carl e o Tia, com os outros não".*

*Joa: "Tenho amizade com o Tia, o Carl, o Ton, menos o Leo".*

*Sor: "Tenho amizade com todo mundo, mas os meninos, eu não tenho amizade com eles, porque eles não fazem amizade com a gente. Eles brigam muito com a gente, sem a gente fazer nada. Com as meninas, eu tenho com todas. Mas, eu tenho mais com a Val, com a Kel, com a Bia e a San.*

*Leo: "Com o Sir, o Ani, o Bart e o Ton".*

*Ang: "Com o Art".*

*Ama: "Com todas, menos com o Leo".*

*Bia: "Só com o Leo, que não".*

*Rob: "Com a Iar, a San, a Van, a Bia, a Val e a Jes. Dos meninos, com o Rom, o Mig, o Bart e o Art".*

Cabe destacar também que, as crianças "fortes" projetavam expectativas futuras a seu respeito, permitindo-se sonhar mais do que as crianças "fracas". As "fortes" tenderam a se atribuir profissões mais prestigiadas socialmente. As "fracas" ao contrário, não se vislumbravam em profissões, diziam não saber o que seriam; o que provavelmente indica que elas possuíam grande consciência a respeito de seus papéis e lugares sociais marginais, e de suas reduzidas possibilidades de vir a ser em

função do que lhes era atribuído pelas diferentes linguagens da professora e das demais crianças:

Ang: *"Não sei"*.

Cris: *"Eu quero ser arquiteta"*.

Kel: *"Eu vou ser médica"*.

Sor: *"Eu vou ser cantora"*.

Leo: *"Eu não sei"*.

Bia: *"Acho que pediatra"*.

Joa: *"Veterinário"*.

Rob: *"Eu vou ser professora, porque quando eu acabo minha lição, eu ajudo as outras crianças"*.

A respeito do menino considerado "fraco" e que supunha-se possuir deficiência mental, Ton, as crianças "fortes" responderam partindo do ponto-de-vista da professora, ou seja, pensando-o a partir de sua deficiência, a qual segundo as crianças o impedia de aprender:

Rob: *"Ele só consegue fazer o "T" de Ton"*.

Sor: *"Ele é legal, mas ele não consegue aprender, porque ele tem deficiência"*.

Kel: *"Eu acho o Ton, legal. A gente tenta ensinar isso e aquilo, ele não consegue. Ele tenta, ele só rabisca, dá uns rabisquinhos de nada. Ele tem deficiência, ele anda no aparelho. Ele deve conseguir aprender, mas ele se atrapalha com o aparelho, anda com o pezinho torto. Eu acho que ele vai passar para o 2º ano, porque ele já tem 8 anos. Eu gosto muito dele"*.

As crianças "fracas", ao contrário responderam que Ton era capaz de aprender, independentemente de seu problema:

Sor: *"De vez em quando ele amassa a folhinha. Um dia, a professora deu uma lição de fazer o "S". Ele tinha uma caneta e ele fez certinho o "S"*.

Ama: *"Eu acho que ele está ficando inteligente. A professora perguntou quanto era  $3 \times 3$  e ele falou 6"*.

*Kel: "Teve um dia que a professora deu a folhinha. Era para pintar a folhinha e escrever o ditado. Ele escreveu, mas depois fez um rabiscão, pintou tudo".*

*Leo: "Eu acho que ele, além de ter aquele problema, eu acho que ele é legal. A pessoa pode ter algum problema, mas o que importa não é o que a pessoa tem, o que importa é o que ela tem por dentro. Ele aprende mais ou menos, de vez em quando ele aprende alguma coisa. Um dia, a professora deu uma lição do "S" para ele, ele fez certinho com a caneta. Às vezes, a professora dá a folhinha e ele amassa ou ele não faz a lição".*

A análise da entrevista com as crianças e das observações demonstrou que as crianças "fracas" se mostravam confusas entre ser o que realmente eram ou ser o que a escola estava definindo e atribuindo para elas. Um exemplo disso, é o da menina "fraca" que oscilava entre momentos de doçura, perspicácia, habilidade intelectual e resistência às pressões do grupo e, momentos de extrema agressividade e lerdeza nas tarefas. Representando ao mesmo tempo, o que poderia ser se fosse estimulada e incentivada e, o que estava se tornando por força dos discursos verbais e atitudes não-verbais dos atores escolares que a cercavam, os quais diziam que ela era preguiçosa, filha de pais analfabetos, lerda, burra, distraída, bagunceira, perigosa e culpada pela desistência da professora em dar aula de Educação Física aos demais alunos (cabe enfatizar que, em função do caráter "militar" da escola, sabemos bem o que significa para as crianças ficar sem esse momento, o que gerava represálias por parte das crianças contra a menina apontada pela professora como a responsável por tal fato). Isso a fazia ainda mais agressiva em função dela ter que se defender da acusação da professora e das demais crianças. E assim, a escola forçava-a a ser mais a pessoa que a fizeram ser, do que ela mesma tal como poderia vir a ser.

As crianças "fracas" em sua entrevista, ainda demonstraram consciência acerca do que é ser um "bom aluno", reconheciam-se como "más alunas" e, justificavam, chateadas, que quem vai bem na escola sempre tem Educação Física, demonstrando com isso, que percebiam que quem ia bem na escola, gozava de mais vantagens do que elas. Todavia, tal como destaca GOUVEA (1993), elas se colocaram como espertas e autônomas, uma vez que burlavam a vigilância escolar em alguns momentos, como quando iam beber água para espionar a Educação Física, sem voltar para a aula e, pelo fato de trabalharem e conhecerem códigos que as crianças burguesas não conheciam.

### 3.4 Os desenhos dos alunos pesquisados

Segundo VYGOTSKY (op. cit.), o homem, desde a sua pré-história, cria instrumentos materiais que ampliam e modificam as suas possibilidades de ação sobre o ambiente que o cerca. Esses instrumentos permitem ao homem transformar a natureza e o seu ambiente, de acordo com as suas necessidades e busca pela sobrevivência. Todavia, ao usar instrumentos, o homem atua sobre si mesmo, alterando o seu comportamento pelo uso de instrumentos psicológicos, como o signo, o qual media as relações do homem com o meio físico e com os outros homens, uma vez que orienta o funcionamento psicológico deste.

O signo é entendido como aquilo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que se encontra ausente: a palavra, o desenho, os símbolos, etc.

Nesse sentido, tal como afirma FONTANA & CRUZ (1997), o desenho é uma possibilidade de expressão; um indicador do nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças; um incentivo à criatividade e à livre expressão; uma forma agradável de trabalhar a coordenação motora das crianças, a sua capacidade de atenção e concentração, seus conhecimentos sobre cores, formas, etc. Apesar disso, o desenho tem um espaço cada vez mais restrito na escola, e quando este espaço existe, muitas vezes, ele se reduz a reprodução de modelos, ensino de técnicas, confecção de trabalhos manuais, etc.

De acordo com FONTANA & CRUZ (op. cit.), os primeiros desenhos ou rabiscos infantis representam gestos que imprimem marcas no papel. Aos poucos, a criança vai percebendo que os traços feitos por ela podem significar algo. Os adultos nomeiam os seus desenhos e logo, ela mesma passa a nomeá-los depois de os fazer, relacionando os seus traços a um objeto concreto, significando assim, o seu desenho.

Posteriormente, a nomeação passa a acompanhar o próprio ato de desenhar, até que a criança passa a planejar o que irá desenhar antes de executar o desenho em si. Assim, é pela nomeação, ou seja, pela utilização da linguagem falada que os desenhos das crianças ganham significado.

Esta pesquisa priorizou tal fato e escutou as crianças, dando-lhes a possibilidade de esclarecer os significados de seus desenhos.

Considerou-se tal como VYGOTSKY (op. cit.), dois aspectos do desenho infantil: 1) a criança ao desenhar tem a sua fala como base e, 2) a criança ao desenhar

não tem a preocupação de representar aquilo que vê. Ao contrário, ela tenta por meio do desenho, identificar, designar e indicar aspectos determinados dos objetos que ela conhece; assim, o desenho não reproduz todas as características de um objeto determinado, mas os aspectos relevantes para a identificação de tal objeto.

Ainda segundo FONTANA & CRUZ (op. cit.), ao descreverem a perspectiva de Luquet, que o desenho da criança passa por vários estágios, os quais variam em função da idade e do nível de desenvolvimento mental. As crianças pesquisadas, por possuírem entre 7 e 8 anos, encontravam-se, provavelmente, na fase descrita como 3º estágio, chamada de Realismo Intelectual, caracterizada pelo aparecimento do plano deitado e da transparência (por exemplo, um feto dentro de uma barriga, os móveis vistos do lado de fora da casa, etc.). Todavia, a transparência foi um detalhe pouco observado nos desenhos das crianças pesquisadas.

A análise dos desenhos das crianças apresentou indícios importantes acerca de como elas se percebem em seu papel e lugar social<sup>14</sup>. As crianças chamadas de “fracas” revelaram a tendência de se desenharem pequenas e bem distantes do que realmente eram (se negras se desenhavam brancas; se morenas, loiras, por exemplo, numa provável tentativa de se adequarem aos modelos estereotipados bem vistos pela professora); representando-se fora do ambiente escolar (normalmente fora do prédio escolar, da sala de aula e das atividades que desenhavam); bem como desenhavam as suas casas como barracões estereotipados, sem grandes detalhamentos e decorações. Vale enfatizar também que, foi mais comum entre estas crianças, desenhos em branco e preto do que entre as crianças ditas “fortes”. Elas dificilmente coloriam seus desenhos, mesmo com a disponibilidade do lápis-de-cor.

Um fato se deu no momento dos desenhos: uma das meninas consideradas “fracas” por exemplo, desenhou-se e pintou o seu rosto de branco apesar de ser negra; um menino dito “forte”, que era branco, disse rindo à ela: *“Você tem que pintar sua cara de preto, cê é negona ..... É, mas se você pintar não vai dar nem para ver os seus olhos”*. Esse exemplo ilustra bem o tipo de relação existente entre os alunos ditos “fracos” ou “fortes”; relação essa que alternava momentos de depreciação das crianças entendidas como “fracas” e/ou de coleguismo momentâneo.

As “crianças fortes”, ao contrário, tenderam a se desenhar próximas do que realmente eram e com segurança para tal, se colocavam dentro da escola, próximas à

---

<sup>14</sup> Os desenhos das crianças pesquisadas segue em Anexo III, divididos em desenhos das crianças “fracas” e desenhos das crianças “fortes”.

professora, participando das atividades e ainda, desenhando as suas casas com detalhes e descrições estéticas (conforme os desenhos no Anexo III).

Segundo GUSMÃO (1999), os desenhos representam gritos silenciosos das crianças portadoras de marcas sociais negativas. Eles demonstram a consciência que essas têm da opressão exercida pela sociedade branca e dominante, para a qual a escola se estrutura, funciona e trabalha. De acordo com esta autora, as crianças portadoras de marcas sociais negativas são capazes de reagir, mesmo que nas brechas do sistema, comunicando através de seus desenhos as mazelas sociais das quais são vítimas, o que podemos observar com este episódio.

Nesse sentido, cabe citar FONTANA & CRUZ (op. cit.), as quais afirmam que, o que e como a criança desenha é algo que emerge das relações sociais em que ela está inserida. Todo desenho da criança parte sempre de elementos da sua experiência de vida, do seu cotidiano e das relações que ela vive e viveu.

Os desenhos das crianças “fortes ou fracas” apresentaram detalhes das experiências de vida de cada uma delas.

As crianças “fracas”, em sua maioria, desenharam-se como bonecos cuja estrutura do corpo era um palito, sem grandes detalhes em seus rostos (os olhos não eram expressivos, o nariz quase nunca era desenhado, às vezes até mesmo a boca não era desenhada, o que talvez se justifique pelo reconhecimento destas quanto ao fato de não terem voz e vez na sociedade em que estão inseridas e, pela percepção de que representam o desvio “marginal” do padrão de homem). Os seus desenhos denotam a sua descrença em relação a si mesmas, elas se apresentaram como se todas elas fossem iguais, como se não possuíssem corpo e personalidade própria. Através da análise de seus desenhos, podemos visualizar como elas percebem-se marginalizadas quanto ao seu jeito de ser e viver.

As crianças “fortes, ao contrário, se desenharam com corpos estruturados e detalhes em seus rostos, roupas e cabelo; o que se deve ao fato de que elas eram levadas a se sentirem “pessoas”, eram incentivadas a serem o que desejavam tanto pela sociedade como pela escola; justamente por já condizerem com os modelos de aluno e de criança estabelecidos pelas classes dominantes. Em seus desenhos de si mesmas, as crianças “fortes” desenharam um sorriso em suas bocas; ao contrário, poucas crianças “fracas” se desenharam sorrindo. Um menino “fraco” chegou a desenhar-se chorando e com expressões e feições de um palhaço. Esses detalhes nos trazem indícios acerca das percepções que as criança tinham de suas vidas, de seus

estigmas e de suas possibilidades de vir a ser. As “fracas” demonstraram perceber-se a partir das carências, das quais a sociedade as fazia vítima.

Quanto ao desenho da escola ou da sala de aula, as crianças “fortes” explicitaram o bom relacionamento que mantinham com a escola. Quase todas estas crianças lembraram-se de desenhar a professora, a qual era esquecida em alguns desenhos das crianças “fracas”. Uma delas chegou a se desenhar no palco da escola com todas as crianças da sala juntas e a professora, num ambiente de descontração, demonstrando que para ela, como criança “forte”, a escola ainda gerava prazer e alegria no ato de aprender. A maioria das crianças “fortes” desenhou o prédio da escola com detalhes, lembrando-se até mesmo da antena parabólica que ficava no telhado e, todas se colocaram próximas à escola ou à professora, demonstrando total sentimento de pertencimento a este lugar.

Entre as crianças “fracas”, a maioria desenhou o prédio da escola, sem se desenharem próximas deste. O prédio apareceu nos seus desenhos como algo vazio e sem detalhes alegres ou de vida, o que demonstra que para elas, a escola perdeu o sentido, a alegria e o prazer, já que representa o espaço do ser o que não se é, da vigilância, da crítica e da não aprendizagem. A escola era revelada em seus desenhos, como um espaço que não era exatamente deles, já que essa os estigmatizava, excluía e desmotivava.

Quanto ao desenho de suas casas, as crianças “fortes” visivelmente as detalharam e enfeitaram com flores, desenhando até mesmo os seus familiares. Uma dessas crianças chegou a escrever numa plaquinha ao lado do desenho de sua casa, o endereço desta, demonstrando que se sentia parte deste espaço, valorizado socialmente. Outro detalhe importante, é o fato de que o sol apareceu permeando os seus desenhos, o que raramente apareceu nos desenhos das crianças “fracas”. As crianças “fracas” ao desenharem as suas casas, não desenharam os seus familiares e nem detalhes alegres e estéticos. O desenho dessas se restringe ao desenho estereotipado de uma casa, o que destaca que, elas provavelmente reconhecem suas moradias como mau vistas pelo restante da sociedade.

Nesse sentido, cabe ainda citar GUSMÃO (1999), que afirma que os desenhos e grafismos das crianças são uma linguagem, posto que *“grafam o indizível e tornam visível o que é escuro ou o que está coletivamente disperso e subjacente à experiência da vida cotidiana e da reflexão dos indivíduos”*. Em função disso, este trabalho ressalta que a reação dos sujeitos sociais, mesmo que nas brechas do sistema

mostra que a cultura nunca é inteiramente fechada e, que a criança sabe o que vive e comunica o que sabe; resistindo como pode ao sistema e suas instituições legitimadoras.

### **3.5 As brincadeiras dos alunos pesquisados**

Segundo FONTANA & CRUZ (op. cit.), brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou na rua, pois o cotidiano escolar é marcado pelas características, pelas funções e pelo modo de funcionamento dessa instituição. A escola como lugar essencialmente destinado à promoção da aprendizagem de conteúdos historicamente construídos, nega a brincadeira ou a desvincula de seu prazer, ligando-a a objetivos didáticos. Assim, o professor conduz intencionalmente a brincadeira, de acordo com os seus objetivos e concepções pedagógicas, esvaziando a brincadeira de sua dimensão lúdica, de seu sentido e de seu prazer, pois a criança deixa de usar o brinquedo para aprender brincando, uma vez que passa a usar o brinquedo para aprender.

Todas as crianças entrevistadas reconheceram com saudosismo que durante a pré-escola, elas brincavam muito mais que na escola de ensino fundamental. Uma das meninas “fortes”, Bia, em sua entrevista, afirmou:

*Bia: “A gente brincava bem mais lá do que tinha lição”.*

Neste trabalho, serão citados alguns exemplos das brincadeiras das crianças pesquisadas, para através deles indicar que as crianças relacionam-se de forma segregativa e que, em suas brincadeiras, reproduzem as características da sociedade capitalista.

De acordo com FONTANA & CRUZ (op. cit., p. 139):

*No confronto das possibilidades, no exercício das trocas e negociações, vai se delineando a disputa entre os modos de ver e dizer o mundo e o outro. Assim, emergem, na dinâmica da brincadeira, as práticas sociais das crianças, suas histórias em construção no jogo “real” e conflitante das relações sociais.*

Segundo VYGOTSKY (op. cit.), na brincadeira a criança aprende, experimenta, expressa-se, relaciona-se, imagina-se, compreende-se, confronta-se, negocia, transforma-se e é. Nas brincadeiras em grupo, em específico as relações sociais são reproduzidas nas relações que as crianças estabelecem entre si.

As crianças pesquisadas encontravam-se na faixa etária de 7 a 8 anos, a qual é descrita por VYGOTSKY (op. cit.), como a fase em que a criança se interessa ainda pelas brincadeiras de faz-de-conta, mas principalmente pelos jogos de regras e esportes, os quais sempre aparecem permeados por uma situação imaginária.

VYGOTSKY (op. cit., p. 123) afirma que:

*A brincadeira é a forma possível de satisfazer as necessidades não realizáveis na realidade da criança, pois ela possibilita à criança agir como os adultos em uma situação imaginária.*

Ao brincar, as crianças assumem diferentes papéis e trazem à tona, através de uma situação imaginária, aquilo que na vida real passa despercebido por elas. De acordo com VYGOTSKY, na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, como se ela fosse maior do que é na realidade.

As crianças pesquisadas tinham poucas oportunidades livres para a brincadeira, todavia, o faziam nos momentos de brecha e principalmente no recreio. Durante as observações, foi possível vislumbrar os recreios.

Em praticamente todas as observações, pôde-se perceber que as crianças “fracas” são roubadas também em seu direito à brincadeira. Elas, em função do tempo reduzido do recreio (15 minutos), permaneciam geralmente na fila da merenda ou fazendo as refeições. Quando a terminavam, o sinal de término do recreio, geralmente soava.

As crianças “fortes”, ao contrário, tendiam a sair da sala de aula antes do sinal do recreio, em função de possuírem o dinheiro para comprar o pastel. Segundo a professora, elas tinham que pegar a fila, caso contrário, perderiam o recreio nessa. Elas comiam o pastel e bebiam coca-cola, enquanto as “fracas” comiam a merenda.

As crianças “fracas” revelaram grande percepção acerca de sua exclusão. Em uma das observações, o menino “fraco” e deficiente mental, estava sentado no refeitório comendo a merenda da escola, quando chamou a pesquisadora e lhe

perguntou: *“Tia, onde estão os meninos”*. Essa respondeu não saber e ele respondeu: *“Eles estão jogando bola; quando eu terminar eu vou lá”*. Quando ele terminou, o sinal de término do recreio soou e ele entrou na fila para esperar a professora<sup>15</sup>.

Em outra observação, foi possível visualizar a brincadeira de “pega-pega” entre as crianças “fortes” da sala de aula pesquisada. Meninas e meninos “fortes” brincavam juntos, provocavam o “pega”, dançando, cantando e indo de uma grade a outra sem serem pegos. Uma menina “fraca” chegou no curso da brincadeira e pediu para brincar, as outras crianças permitiram, mas decidiram que ela entraria na brincadeira como o “pega”. Ela topou a condição, porém, até o final do recreio não conseguiu mudar a sua posição de “pega”<sup>16</sup>.

Um outro exemplo que explicita a reprodução das relações sociais pelas crianças, é o do menino “forte” que em uma das observações, pegou o andador do menino “fraco” e deficiente mental e, saiu imitando esse, com cara de débil mental, provocando o riso de todas as demais crianças<sup>17</sup>.

Apesar das brincadeiras reproduzirem as relações sociais e excludentes, as crianças “fortes” e “fracas” o faziam inconscientemente, sem a intenção de se segregarem. Pareceu que elas percebiam as suas amigadas como naturais, elas não questionavam os motivos que as levavam a proximidade de um colega. Todavia, cabe destacar que em alguns momentos, nas brechas abertas pelo sistema, elas apresentavam momentos de coleguismo, como por exemplo, quando cantaram e dançaram juntas na festa de aniversário da professora ou quando os meninos “fracos” e “fortes” jogavam futebol juntos.

---

<sup>15</sup> Episódio registrado no dia 11/agosto/1999.

<sup>16</sup> Fato observado no dia 25/agosto/1999.

<sup>17</sup> Brincadeira observado no dia 25/agosto/1999.

### 3.6 As notas dos alunos pesquisados

A coleta das notas atribuídas aos alunos pesquisados pela professora, descritas em seu diário de classe<sup>18</sup>, evidenciaram a relação entre boas notas (conceitos A, B e C) para as crianças mais elogiadas verbalmente, mais acariciadas e bem tratadas pela professora; e notas baixas (conceitos D e E, que fogem da média estabelecida para o “bom aluno”) ou lembretes acerca do mau rendimento escolar e do mau comportamento para as crianças mais criticadas e apontadas como “incapazes, doentes, fracassadas, desleixadas e bagunceiras”.

As notas dos alunos pesquisados apontaram a existência de uma tendência do professor em consumir o fracasso das crianças que ele repele ou o sucesso das que simpatiza, permitindo assim, a consumação da “profecia auto-realizadora” (VILLARROEL, 1989) que tem em sua mente e para a qual inconscientemente trabalha, através de suas práticas e diferentes linguagens.

Em uma das observações realizadas, a pesquisadora teve a oportunidade de folhear o caderno de uma das meninas “fracas”, Ama, e nesse, estava um bilhete da professora: “*D, brinque menos e estude mais*”, o qual estava escrito com caneta vermelha. A pesquisa das demais correções feitas pela professora no mesmo caderno, demonstrou que notas até C, eram escritas com caneta azul<sup>19</sup>. Logo, ao que pareceu, a cor se apresentava para as crianças como um fator que, servia para reforçar a classificação entre “bom” e “mau” aluno estabelecida pela nota dada pela professora.

Segundo FREIRE & GUIMARÃES (1984), há uma forte valorização da avaliação no que diz respeito à sua função de classificar os alunos, ocorrendo uma super valorização do desempenho do aluno, um “endeusamento” da nota, do conceito, em detrimento da importância da “curiosidade desse no ato de conhecer”. Ainda nesse sentido, SOUSA (1991) afirma que as notas são usadas para classificar os alunos, sendo a ênfase voltada à comparação de desempenhos, o que pode levar o aluno a ficar preso a estigmas, não desenvolvendo seu potencial.

Durante as entrevistas, uma menina “forte” demonstrou bem essa percepção da classificação dada pela nota:

---

<sup>18</sup> As notas dos alunos foram coletadas do diário de classe da professora, com a permissão desta.

<sup>19</sup> Episódio observado no dia 20/outubro/1999.

Sor: *“Eu fiz uma prova, mas eu não sei se tirei “A” ou nota “C”. Se a gente tira “D” ou “E”, a gente já sabe que vai ficar de recuperação. O Bas então, ichhh... ele ainda tá no reforço, ele tira mais “D” do que “C”... teve só uma vez que ele tirou “C”.*

Nesse sentido, PINTO (1994, p. 8), destaca que:

*Por estar a avaliação fundamentalmente marcada pela classificação dos alunos, pode-se inferir que o processo de ensino os seleciona, demarcando o “lugar” de cada um. Ao classificá-los, conforme seus escores, a escola acaba fazendo com que alguns se sintam vencedores e outros perdedores. A avaliação pode estar contribuindo para o fracasso escolar, pois coloca em prática um mecanismo de competição que pode gerar uma seleção cada vez maior.*

De acordo com esta autora, a função da escola, que é a de garantir a aprendizagem por parte dos alunos fica em segundo plano, pois a nota torna-se o objetivo principal da escola, quando ela deveria ser apenas uma forma de acompanhar e sinalizar a aprendizagem dos alunos.

As crianças “fortes” e “fracas” apresentam em suas falas, elementos que revelam a importância da nota em sua trajetória escolar. Muitas vezes, a nota aparece como a referência que legitima seu desempenho:

Sor: *“Boa aluna, porque tem dia que eu tiro muito “A”. Eu sou boa aluna porque eu sempre quero saber tudo”.*

Cris: *“Uma boa aluna, porque eu de vez em quando converso com a Ama, mas eu faço a lição. Ontem, eu fiz a lição e acertei 4, quase tudo”.*

Kel: *“Às vezes, eu tiro uma nota boa, às vezes nota ruim... “A menos” ou “B”... mas eu me considero uma boa aluna. Quando eu chego em casa, eu estudo bastante, aqui a gente lê muito texto, a professora puxa bastante, chama a atenção. Quando eu não sabia ler, ela falou que era só juntar as sílabas, daí eu aprendi”.*

Leo: *“Eu sou mau aluno, porque tem vezes que eu tô fazendo a lição, daí dá o sinal de ir embora e eu fico um tempo na sala fazendo lição. Às vezes, a professora explica a lição, eu não entendo. Meu defeito é que eu brigo, mas os moleques provoca a gente, mexe comigo e daí, eu bato. As outras crianças e a professora falam que eu sou chato, porque eu brigo”.*

Ama: *“A professora fala que eu tenho que... um dia que eu não fiz a lição, ela falou que eu precisava de óculos, porque no caderno eu tirei um “C”, daí ela falou que eu precisava de um óculos, porque dava para eu aprender mais. Ela fala que eu converso muito com a Cris. Eu acho que a professora já ficou com raiva de mim, porque eu converso um pouquinho às vezes e fico*

*tô acostumada a fazer lição em pé. Eu acho que ela já pegou costume de mim”.*

Carl: *“A Bia e o Tia, ele vai bem e só tira nota boa”.*

Kel: *“A Bre, a Ama e Cris, porque a Bre conversa demais com a San. A Cris e a Ama são as piores, porque elas só conversam e tiram nota “D” ou “E”. Dos meninos, é o Leo e o Bas, porque o Leo não presta atenção e o Bas presta mas não entende”.*

Assim, as crianças “fortes” acabavam reforçando a sua auto-estima mediante as suas boas notas, entendidas por elas como geradas pelo seu bom comportamento, pela feitura da lição de casa, pela obediência à professora e pelo entendimento das tarefas dadas pela professora; o que lhes favorecia o desenvolvimento de uma personalidade consciente, segura e capaz. As crianças “fracas”, ao contrário, tendiam a se culpabilizar pelos seus fracassos, o que lhes rendia o desenvolvimento de uma personalidade descrente que as impulsionava para novos fracassos.

#### 4. A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DOS OBJETIVOS PROPOSTOS

##### OBJETIVO 4.1:

**A aceitação de papéis e lugares sociais desqualificados por parte das crianças “fracas” e suas conseqüências no desenvolvimento da personalidade e no rendimento escolar dessas**

Conforme já mencionado, a pesquisadora pôde perceber alterações significativas do comportamento e do rendimento escolar dos alunos pesquisados em função do que lhes era atribuído pelas diferentes linguagens da professora e dos demais alunos da sala de aula.

Essas alterações mostraram-se expressivas, principalmente nas crianças desfavorecidas socialmente, que no cotidiano da sala de aula eram mais desprezadas, ignoradas ou alvo de críticas e de atitudes de exclusão por parte da professora e das outras crianças tidas como “boas alunas” por essa.

Tais crianças consideradas “fracas” apresentavam dois tipos de comportamento na sala de aula; ou se tornavam “agressivas” ou “apáticas”.

Exemplos da agressividade das crianças tidas como “fracas” são vários, como por exemplo, o de um menino “fraco” visto pela professora e pelos demais alunos como “agressivo”, que bateu em duas meninas consideradas como “fortes”, que revistavam a sua bolsa, acusando-o de ter pego as figurinhas delas<sup>20</sup>. Ele não as tinha pego, mas levou a bronca da professora por ter batido nas meninas, as quais, segundo o que a professora disse em voz alta, tinham razão de revistar, pois: *“Ele sempre apronta... Nunca faz nada direito”*. Mas, será que não foi a linguagem dos atores escolares, os quais insistiam em culpabilizá-lo, excluí-lo e rotulá-lo como “agressivo”, que o fizeram agir de tal maneira?

Quanto à apatia, cito um exemplo vivenciado em praticamente todas as observações realizadas, nas quais um menino considerado “fraco”, passava a aula toda mexendo em sua borracha, no seu lápis e, olhando para o teto e para as demais crianças, sem se ocupar de nada do que a professora ensinava, parecendo ter entendido após inúmeras mensagens verbais e não-verbais da professora, que ele, no modo de ver dela, era incapaz de aprender.

---

<sup>20</sup> Episódio observado e registrado no diário de campo no dia 06/agosto/1999.

As crianças de meios sociais diferentes do da professora, as crianças pobres e de culturas diferenciadas, eram rotuladas como “incapazes” de aprender e de agir como crianças “normais”, negando-lhes assim, a possibilidade de sucesso escolar e de desenvolvimento de uma personalidade confiante e participativa. Ao contrário, as crianças de meios sociais e culturais mais elevados ou próximos ao da professora eram incentivadas e bem vistas por essa, que lhes permitia o sucesso escolar, através de atitudes e linguagens, permeadas pelo elogio, carinho e gentileza. Frequentemente, a professora se referia a elas com frases do tipo: *“Aí, dá vontade de morder”*, *“A minha bonitinha chegou atrasada”*, *“A Rob (menina “forte”) não tem medo, ela sempre vem fazer a atividade... mesmo que ela erre, ela sempre continua”*<sup>21</sup>.

Segundo TAPAJÓS (1987), o professor só com um olhar, até mesmo no 1º dia de aula, é capaz de apontar quais os alunos de sua sala aprenderão e quais fracassarão; assumindo assim, uma atitude que chamamos de “profecia auto-realizadora”. Credo nesse seu palpite, o professor sela o destino de cada um de seus alunos, na medida em que sua atitude, linguagem e ações para com cada criança vai se dar em função de sua suposição sobre o futuro de cada uma delas. Por meio dessa atitude e linguagem diferenciada para com cada criança, é que o professor lhes atribui o seu respectivo papel e lugar social, os quais se desqualificados, acabam comprometendo o rendimento escolar das crianças que os ocupam na medida, em que lhes permite geralmente o desenvolvimento de uma personalidade descrente em relação a si mesmas.

TAPAJÓS (op. cit.) e VILLARROEL (op. cit.), acrescentam que o professor investe mais (fala com carinho, olha com jeito terno, fiscaliza as lições, etc.) e somente nas crianças que “sabe” que terão sucesso escolar e ignora e despreza as que “acha” que fracassarão. O que parece grave nesse tipo de atitude, é o fato de o próprio professor não perceber que agindo dessa maneira, ele impede que a criança que ele menospreza aprenda e mude o seu prognóstico.

De acordo com TAPAJÓS (op. cit.) o prognóstico do professor em relação à criança desfavorecida começa a se realizar quando a auto-imagem desse aluno é abalada, através do tratamento diferencial do qual se percebe vítima, o que acaba por lhe impedir um bom rendimento escolar, na medida em que lhe promove o sentimento de descrédito em relação a si mesmo. Quando a auto-imagem é atingida,

---

<sup>21</sup> Situações verbais observadas e anotadas no diário de campo respectivamente nos dias: 25/agosto/1999, 20/outubro/1999 e 15/setembro/1999.

o aluno passa a servir aos desejos da professora, assumindo o papel e o lugar que ela e a escola lhe atribuíram, permitindo assim, que a profecia dessa se realize como se fosse verdadeira a sua “incapacidade”.

Um exemplo concreto disso vivenciado durante as observações, me foi dado por um aluno considerado “fraco e agressivo “ pela professora<sup>22</sup>. Duas meninas vistas como “fortes”, reclamaram para a professora que o aluno “agressivo” havia lhes batido. A professora no mesmo instante, sem conhecimento dos motivos de ambas as partes, usou de seus rótulos e papéis pré-definidos para julgar o menino, dizendo em voz alta para a classe: *“Eu aprendi uma coisa com a psicóloga que ele vai e eu vou aplicar agora. Cada um de vocês vai dizer o que pensa das atitudes dele e ele vai ficar quietinho, ouvindo e refletindo”*. Porém, antes mesmo que qualquer criança começasse a falar, ela começou a dizer o que ela pensava dele: *“fala demais, fala palavrão, bate nas outras crianças, xinga os outros, não respeita, é chato, tem péssimo comportamento e não é nem um pouco legal”*. Em seqüência, todas as crianças falaram o mesmo dele, exceto um menino que tem paralisia cerebral, que em geral não é chamado a participar. Todas as crianças falaram o que a professora queria ouvir, pois aprenderam na escola a reproduzir modelos de conduta. O menino que escutou o seu julgamento quieto, de cabeça baixa, não reagiu; porém minutos depois estava novamente batendo em um outro menino, agindo de acordo com o que a professora e a classe afirmaram que ele é, assumindo o papel e o lugar que definiram para ele.

De acordo com PATTO (1985), um outro meio que pode abalar a auto-imagem da criança é a “teoria da carência cultural” adotada pelos professores em suas práticas e discursos pedagógicos, a qual os faz crer que um aluno pobre é menos capaz intelectualmente, pois é oriundo de um meio social e cultural pobre que lhe impede o pleno desenvolvimento de seu potencial criativo, intelectual e social. Segundo essa teoria, as crianças de camadas populares são alvo de inúmeras deficiências (lingüísticas, afetivas, culturais, físicas e de falta de prontidão para aprender), que “inevitavelmente” abalam o desenvolvimento biológico e social dessas.

---

<sup>22</sup> Anotado no diário de campo no dia 20/outubro/1999.

Podemos observar elementos dessa teoria nas falas e atitudes da professora. Por várias vezes, a pesquisadora pôde presenciar a professora culpabilizando os pais, como quando certa vez, discutiu com um menino considerado como “fraco” que usava óculos. Ela afirmava que os pais dele eram desleixados por não o levarem novamente ao oftalmologista, pois ela tinha certeza de que a dificuldade dele em aprender vinha do fato de que seu grau do óculos precisava ser mudado. Um outro exemplo de crítica, só que direcionada à própria criança, veio quando a professora disse a um menino dito “fraco”: *“Já sei porque seus pais te tiraram da escola particular, você ia repetir, não aprende nada do que eu digo”* ou, quando ela disse em voz alta que um menino considerado como “fraco” tinha que levar lanche na escola, pois ela achava que ele não aprendia por sentir fome ou mesmo ainda, quando ela disse à uma menina tida como “fraca”: *“Vou te abraçar bastante, para ver se assim, você vai”*.

Segundo COLLARES & MOYSÉS (op. cit., p. 26), os professores alegam que:

*Crianças não aprendem porque são pobres, negras, nordestinas, ou provenientes da zona rural; ou ainda porque são imaturas, preguiçosas, ou porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, suas mães trabalham fora e não ensinam aos filhos, porque são carentes de amor...*

Por força dessa teoria que se arraigou na escola, agência que como representante da ordem social insiste em se legitimar e manter o status quo, se têm uma imagem negativa acerca da criança pobre. Acredita-se, sem confirmação real alguma, que essa criança sempre vem de famílias desestruturadas, geralmente de pais separados, envolvidos em novas relações afetivas, que as negam amor e lhes ensinam vícios, linguagens e comportamentos desprezíveis aos olhos da sociedade dominante.

O uso dessa teoria das carências também acaba, por vezes, fazendo com que muitas das crianças pobres que não aprendem sejam encaminhadas a médicos ou a psicólogos, profissionais esses que, segundo os professores, serão capazes de localizar nessas aonde está a deficiência que as impede de aprender (COLLARES E MOYSES, op. cit.). Esse tipo de crença que deposita no psicólogo e no médico, a solução para as crianças que não aprendem provoca outro problema, que é a medicalização e/ou a psicologização do processo de ensino-aprendizagem das crianças pobres, o qual novamente serve para culpabilizar a criança, sua família, sua

cultura, seu meio social; descartando a influência da economia, da política e da cultura dominante sobre a vida dessa criança e de sua família. Negando-se assim que a escola se estrutura para excluí-las e assim, manter o status quo ao qual legitima.

Há exemplos dessa medicalização ou psicologização do ensino na sala de aula pesquisada. Todas as crianças pertencentes ao grupo considerado como “fraco” pela professora, iam ao neurologista ou ao psicólogo por indicação dela mesma. Contudo, nenhuma delas tinha distúrbios confirmados, somente os “inventados” pela professora para as justificarem em seu mau rendimento e comportamento. Não foram localizados junto à professora ou ao Posto de Saúde, documentos médicos ou escritos pelos psicólogos, que comprovassem as “doenças mentais e psicológicas” descritas para cada criança “fraca”. Somente o caso do menino “fraco” e com deficiência mental e física, teve diagnóstico confirmado; ele apresentava paralisia cerebral.

Diante dessas falsas atribuições às crianças pobres, elas acabam sendo entendidas dentro da escola a partir de preconceitos, os quais fizeram e fazem com que os professores as entendam como atrasadas mentalmente e carentes em múltiplos aspectos. Embora atualmente as pesquisas acerca do fracasso escolar venham mostrando que as crianças pobres não são deficientes, mas apenas diferentes das crianças de classe média e alta, esses preconceitos permanecem arraigados nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores em relação a elas, as quais colaboram com o fracasso escolar e a exclusão social.

De acordo com MELLO (1978), estruturando-se e funcionando dessa maneira (medicalizando-se, psicologizando-se, inventando mitos e discursos infundados para explicar sua atitude excludente para com as crianças pobres), a escola permite que a educação perca sua dimensão política; dimensão esta, capaz de dar à discussão dos fatores intra-escolares um significado mais amplo.

A sala de aula pesquisada pode ser um exemplo do uso da teoria da carência cultural, dos remanejamentos, da medicalização e da psicologização, etc. Suas práticas colocavam as crianças de camadas populares em papéis e lugares sociais desqualificados, que acabavam por lhes permitir o desenvolvimento de personalidades resignadas, agressivas e/ou descrentes em relação a si mesmas, as quais as impediam de obter o sucesso escolar.

A própria divisão da sala de aula em fileiras de alunos “fortes e fracos”, segundo o desempenho individual de cada aluno, acabava por favorecer a realização da profecia auto-realizadora da professora.

Segundo COLLARES & MOYSÉS (op. cit.), os remanejamentos (prática vivenciada pela pesquisadora durante as observações), representam uma atitude escolar que retira a criança com dificuldade de aprendizagem de sua sala de aula de origem e a manda para outra, na tentativa de alfabetizá-la, sendo assim, mais uma prática que impede a criança de mudar o prognóstico do professor e de alcançar o sucesso escolar, na medida em que a impede de construir laços afetivos que lhe favoreçam a aprendizagem e a faz sentir-se como inferior e incapaz de aprender (afinal, porque só ela muda de sala de aula?). De acordo com as autoras citadas, o remanejamento é ainda uma prática que estigmatiza os alunos vítimas dele e impede a progressão escolar desses.

Um dos meninos considerados “fracos” pela professora da sala de aula pesquisada foi remanejado para uma outra turma de 1ª série. Dias após o seu remanejamento, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com ele durante o recreio, o qual estava sozinho e amuado. Ele lhe revelou que estava infeliz por ter mudado de sala e que ainda tinha poucos amigos na nova sala. Perguntou-se a ele, se ele estava aprendendo e ele disse: *“Tá igual antes”*.

A tentativa de homogeneização de sua sala de aula é a prática indutora das atitudes do professor em remanejar alunos ou, agrupá-los espacialmente segundo as suas competências. De acordo com PATTO (1993, p. 211):

*A homogeneização é a prática que permite a realização da “profecia auto-realizadora”, é o meio através do qual as professoras vêm confirmando suas previsões feitas no início do ano a respeito de cada aluno.*

A professora da sala de aula pesquisada em sua entrevista revelou essa tentativa quando, ao avaliar a sua turma de alunos, disse: *“Eu posso dizer que a classe era totalmente heterogênea... praticamente ela está homogênea... tirando as exceções, que são uns 3... o resto é praticamente homogêneo”*. Ela considerou tal fato, como uma conquista positiva, desconhecendo que ela, agindo através de práticas homogeneizadoras, dificultaria o desenvolvimento de personalidades heterogêneas em seus alunos (negando assim, a todos o direito de vir a ser o que desejavam, forçando-os a serem tal como os seus modelos previstos, sob o risco de serem excluídos, caso não se adequassem e/ou resistissem) e, suprimia as possibilidades de sucesso escolar de muitos alunos “fracos”, que dependiam somente do respeito à sua cultura, linguagem e jeito de ser, (tal como os socialmente

desfavorecidos) para apresentarem um bom rendimento escolar. Todavia, cabe destacar que, do ponto-de-vista da instituição escolar, ela cumpriu o seu papel de legitimadora do *status quo*, na medida em que consumou a sua profecia auto-realizadora, reproduzindo a divisão social entre ricos e pobres, na medida em que colocou cada criança no papel e lugar que lhe era esperado pela sociedade.

Em função de todos esses mitos, atitudes, linguagens e práticas pedagógicas, a criança menosprezada pela professora e pela escola, acaba se comportando exatamente como a professora espera dela; tal como o menino considerado “fraco” pela professora da sala de aula pesquisada, que batia por já saber que tinha o papel de “agressivo”, ou como o menino que não fazia nada na aula, pois já havia ouvido várias vezes da professora que não sabia nada.

Muitas vezes, o professor se nega a aceitar que sua profecia esteja se contradizendo, quando o aluno marcado como “incapaz” dá indícios de progresso. Um exemplo disso vem de uma das observações feitas, quando um aluno considerado “fraco” terminou a lição dada pela professora, a chamou para ver e ela percebendo que estava correta, lhe acusou de ter copiado de outro aluno, não acreditando em seu sucesso na tarefa.

Segundo GUSMÃO (1999), frente à essa criança “incapaz”, a professora usa a “Pedagogia do Silêncio”, deixando-a dormir, bagunçar e transgredir as regras impostas pela escola, impedindo-a de ter as mesmas chances de aprender que as outras crianças. Durante as observações da sala de aula, a pesquisadora pôde notar que a aula era dirigida ao grupo dos alunos considerados “fortes” pela professora. O ritmo das lições dadas, o olhar e a fala da professora eram direcionadas a essas crianças. Ao grupo entendido como “fraco”, ao contrário, era permitido conversar, terminar a lição bem depois ou simplesmente não fazer, dormir e até fazer outra coisa no momento da aula.

GUSMÃO (1999, p. 1) ressalta bem essa forma etnocêntrica de ser dos professores e, na verdade, de todos nós, ao afirmar que:

*As imagens a respeito do outro são criadas por nós mesmos, que cotidianamente classificamos e excluimos “pessoas que não são como nós”, visando com isso tornar nossa razão etnocêntrica mais segura de si mesma.*

De acordo com essa autora, a forma como os indivíduos percebem o social e seus desdobramentos está baseada em princípios tidos como universais, verdadeiros e

únicos pela sociedade em geral, os quais são aprendidos por cada indivíduo durante o seu processo de interiorização da cultura e, que acabam com o tempo, lhe parecendo inquestionáveis e naturais.

Um exemplo de que interiorizamos os valores aceitos socialmente também através da vivência escolar, veio da circunstância já citada em que um aluno considerado “fraco” foi julgado por todos os alunos, segundo os valores que a professora lhes transmitiu como socialmente válidos. Ou ainda, um outro exemplo, em que uma menina dizia: “*Tia, marca o nome de quem conversa*”, ou quando a professora afirmou para a classe olhando e dirigindo sua voz para um aluno “fraco”: “*Até para ser lixeiro hoje em dia, é preciso ter estudo, viu .....*”, nomeando a criança sem perspectiva futura e emitindo valores dominantes às crianças da sala pesquisada.

Ainda, de acordo com GUSMÃO (1999, p. 15):

*As relações sociais ao serem vividas imprimem à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros, o que se dá através da interiorização da cultura do grupo em que estamos inseridos.*

GUSMÃO (1993), afirma em outro de seus trabalhos, que é na escola que o inculcamento de valores fornece os referenciais aos indivíduos de como será a sua visão de mundo e a auto-imagem desses.

De acordo com GOUVEA (op. cit.), em função da repressão, discriminação e exclusão vivida pelas crianças desfavorecidas socialmente na escola, essas são vítimas de uma tensão na construção de sua identidade, gerada pela contradição de valores existentes nas diferentes agências socializadoras. Ao contrário, os alunos das classes socialmente privilegiadas não enfrentam tensões na construção de sua identidade, pois as instituições socializadoras (entre elas, a escola) trabalham com valores e padrões da cultura dominante da qual eles são parte. Segundo essa autora, as crianças de camadas populares transitam entre diferentes universos simbólicos, os quais marcam a coexistência de valores mutuamente contraditórios, construindo a sua identidade a partir da fragmentação.

FREUD (op. cit.), explica que ao longo do seu desenvolvimento, os indivíduos vão internalizando pela linguagem do “outro”, que media as relações sociais, os valores morais aceitos e valorizados socialmente, os quais passarão a

conduzir suas atitudes e comportamento internamente. De acordo com esse autor, se a criança é significada pela linguagem dos que a cercam como “nada”, ela provavelmente virá a se desenvolver como um “nada”, pois não foi inoculado nela o desejo de ser alguma coisa.

Para FREUD (op. cit.), a linguagem do “outro” é que nos significa e nos define quanto ao que viremos a ser como indivíduos. As observações realizadas em sala de aula permitiram tal constatação, de que a escola têm significado as crianças desfavorecidas socialmente através de diferentes linguagens (gestos, olhares, entonações, silêncios, palavras, etc. – SMOLKA (1994)) adotadas por seus atores, como “incapazes, doentes, bagunceiras”, etc.; o que lhes atribui papéis e lugares sociais desqualificados, que impedem que elas tenham um bom rendimento escolar e desenvolvam personalidades seguras, participativas e conscientes de sua própria capacidade.

Exemplos disso são vários, como o do menino significado em voz alta pela professora como “fraco” e que definia-se como “bagunceiro e burro”, papel e lugar social que o dificultavam de aprender e de acreditar em si mesmo e em suas possibilidades. Lugar desqualificado, que lhe deixava como possibilidades, ser “agressivo” transgredindo as normas escolares na tentativa de se livrar das cobranças pela força e da opressão explícita da qual era vítima ou; ser apático e ir para a escola e para a vida sem reações próprias, sem lutas e sem maiores objetivos. Ou o exemplo, da menina que me dizia que ia ser empregada doméstica porque não conseguia aprender.

#### **OBJETIVO 4.2:**

#### **A linguagem do “outro” como constitutiva do desenvolvimento mental, individual e social da criança**

O presente trabalho utilizou como referenciais de análise, as teorias sócio-históricas do desenvolvimento humano e a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, pois acredita que o homem só se torna especificamente humano, capaz e consciente, em função da aquisição da linguagem, propiciada pelas relações sociais, as quais são mediadas por esta atividade humana. Essa aquisição é que permite ao homem, a

construção de suas funções mentais superiores (imaginação, memória, inteligência, criatividade, etc.), as quais lhe tornam realmente humano.

Segundo WALLON (1995), o indivíduo é determinado biologicamente e socialmente, entretanto, a influência do aspecto social é maior do que a determinação biológica, no que diz respeito ao desenvolvimento humano, uma vez que o “*eu*” do indivíduo é construído pelo “*outro*”, assim como suas capacidades mentais superiores.

De acordo com WALLON (1995), o “*outro*” é uma constante em nossa vida psíquica, pois dialogamos o tempo todo com um “*outro*”, que está dentro de nós, e que na verdade foi internalizado e construído, através da linguagem carregada de significado e de emoção de um “*outro*” verdadeiramente real. Nesse sentido, cabe afirmar que, o “*outro*” é o meio que significa o “*eu*”, o que neste trabalho implica em evidenciar que a linguagem do “*outro*” tem um certo poder sobre o que viemos a ser como indivíduos.

A observação em sala de aula forneceu exemplos desse poder da linguagem do “*outro*”. Crianças consideradas como “fracas, incapazes, doentes, mal amadas, bagunceiras” tenderam a desenvolver uma personalidade descrente quanto à sua auto-imagem, expressa através de comportamentos que visavam fazê-los verdadeiramente tal como apontados em sua imagem pela linguagem dos “*outros*”. Um exemplo, é o da menina “bagunceira” que, segundo a professora e conforme a própria observação da pesquisadora mostrou, “*faz bagunça aonde estiver*” ou; o exemplo do menino que batia porque se entendia como “agressivo” ou o do menino que olhava a aula toda para o teto e para os seus materiais, alheio ao mundo escolar que o determinou nesse comportamento ou ainda; a menina que disse à pesquisadora que tinha problema na cabeça e por isso não aprendia. Tais exemplos apontaram crianças que acreditaram na linguagem dos “*outros*” e se tornaram descrentes em relação a si mesmas por força dessa linguagem, que os colocou em papéis e lugares, que os impediam de render na escola e de ser o que realmente desejavam.

Segundo WALLON (1995), o estado inicial da consciência do “*eu*” e do “*outro*” pode ser comparado a uma nebulosa, na qual confundem-se o próprio sujeito e a realidade exterior. O recém-nascido, de acordo com esse autor não se percebe como indivíduo diferenciado, ele se mistura à sensibilidade do ambiente e, a todo instante, repercute em suas reações as de seu meio. A distinção entre o “*eu*” e o “*outro*” só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas

interações sociais. Até que a criança saiba identificar a sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao “*eu*” e as segundas à categoria do “*não-eu*”, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao “*outro*” e aderida às situações.

WALLON (1995), afirma que a consciência do “*eu*” só se firma no indivíduo, na medida, em que esse usa o “*outro*” como meio de se exprimir enquanto “*eu*”. Logo, o indivíduo se firma como “*eu*”, quando já é capaz de conversar internamente com um “*outro*”, que agora está em sua mente, por ter sido internalizado. Portanto, a idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível, pois é na interação e no confronto com o “*outro*”, mediada pela linguagem, que se forma o indivíduo enquanto “*eu*”.

Para WALLON (1995), o que nos faz especificamente humanos, capazes e seguros é a relação de emoção, mediada pela linguagem que se estabelece entre o indivíduo e os “*outros*”. Relação, da qual resulta, a formação de nossa consciência humana, logo, da nossa especificidade humana. Segundo ele, a linguagem é o instrumento indispensável aos progressos do pensamento, pois a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo, em que age como estruturadora do mesmo.

WALLON (1986), ainda destacou em sua teoria, a importância do grupo, o qual, faz com que a criança aprenda a viver em sociedade e desenvolva sua personalidade e consciência. Segundo esse autor, somente ao se integrar a um grupo é que a criança toma consciência do seu “*eu*” e do “*outro*”, na medida, em que o grupo exige soluções coletivas e não somente individuais, o que faz com que o seu “*eu*” aprenda a aceitar o “*nós*”. A escola é um desses grupos, o qual possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, desempenhando assim um importante papel na formação da personalidade da criança. Ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão os seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade. Todavia, a escola para as crianças pobres vêm estigmatizando-as, impedindo-as de aprender, de sonhar, de ousar e de ser mais do que ela restringe, conforme os dados que esta pesquisa trouxe.

Segundo FREUD (op. cit.), a criança é governada por seus desejos, o que se deve ao fato de que os valores morais são embutidos em nós pela sociedade ao longo de nossas vidas, através da linguagem dos “*outros*”. Moralização essa, que ainda

está sendo internalizada pela criança. Nesse sentido, para esse autor, assim como para WALLON (1995), o homem não nasce homem, mas é construído através da relação com os indivíduos, mediada pela linguagem.

FREUD (op. cit.) definiu a existência de duas entidades psíquicas nos indivíduos, as quais constituem o “ego” (eu) do indivíduo, que são: o **infra-ego** (impulsos fortes que não conseguimos controlar, sem a moralidade) e o **super-ego** (impulsos que censuram a realização dos desejos). Segundo tal autor, o super-ego é construído na mente de cada indivíduo pela linguagem do “outro”, a qual reprime os desejos do indivíduo, na medida em que lhe inculca os valores morais.

É através da linguagem do “outro” que o indivíduo internaliza os valores morais e constitui o seu super-ego; valores que, quando internalizados, assumirão o papel de repressor interno dos desejos do indivíduo, o que antes era feito pela linguagem do “outro”. A linguagem do “outro” de certa forma “mora” em nós, e regula o nosso comportamento em função dos valores socialmente aceitos.

De acordo com FREUD (op. cit.), o conflito que existe em nossa mente, continuamente, entre os desejos e os valores morais, é resolvido psiquicamente de duas formas: ou o indivíduo joga seus desejos instintivos no seu inconsciente (**recalque**), ou, substitui o seu desejo por algo socialmente bem visto e valorizado (**sublimação**). Dessa forma, é que o homem se adapta à vida socialmente regrada, e se constitui sujeito de si mesmo.

A escola através das diferentes linguagens de seus atores faz com que as crianças internalizem os valores socialmente válidos, o que pode levar as crianças desfavorecidas a recalcarem seus desejos ou a substituírem os seus desejos de vir a ser pelos que a escola e a sociedade deseja que elas sejam.

FREUD (op. cit.), ao enfatizar que a linguagem do “outro” é que significa o vir a ser da criança, dá a idéia de que nos constituímos numa construção das relações sociais, às quais são internalizadas por nós, pela linguagem. Segundo esse autor, a criança só vem a ser pela linguagem dos adultos, que a cercam. Se esses projetam expectativas, pensando e falando a elas acerca de suas possibilidades futuras, essa será possivelmente capaz de ser o que deseja, pois os adultos que a cercam estão despertando desejos nela, incentivando e valorizando seus próprios desejos, o que se dá pela linguagem; fazendo-a sentir-se capaz e segura acerca de suas possibilidades. Ao contrário, uma criança cujos adultos que a cercam não esperam nada dela e

explicitam isso à ela, através de diferentes linguagens, não ousará ser capaz e segura, pois ela não construiu desejos ou aspirações, em relação a si mesma.

Segundo FONTANA & CRUZ (op. cit.), é mesmo pela linguagem que somos nomeados e que nomeamos o mundo. Tais autoras enfatizam ainda que, as crianças organizam a compreensão das diferentes linguagens (palavras/gestos/silêncios/attitudes, etc.), a partir do papel e do lugar social que ocupam e de suas experiências e histórias de vida. É no jogo da linguagem do “*outro*”, que segundo tais autoras, construímos a nossa própria identidade, na medida em que a elaboração do mundo e de nós mesmos, tem como intermediário, o “*outro*”.

De acordo com VYGOTSKY (op. cit.), o homem difere do animal, por já nascer como ser social e histórico. Para ele, desde o seu nascimento o indivíduo passa a viver em uma sociedade, que já carrega uma história cultural, da qual, esse terá que se apropriar para se tornar parte dela, para se estruturar mentalmente e para assim, configurar-se como ser especificamente humano. A criança, desde o seu nascimento, está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados sociais que foram sendo produzidos e acumulados historicamente.

Segundo VYGOTSKY (op. cit.), não se é homem por ter nascido com características físicas e biológicas da espécie humana; se é homem, pois os processos mentais superiores emergem das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os “*outros*”, as quais são sempre mediadas pela linguagem.

A partir desse pressuposto, a teoria sócio-histórica vygotskyana afirma que só a linguagem faz do homem um ser especificamente humano, capaz, seguro e consciente; sem ela não há internalização das formas culturais, e portanto, não há desenvolvimento de processos psíquicos e, sem esses, não há o pensamento, e sem o pensamento, não há o que torne o homem, um ser especificamente humano. É na sua relação com o “*outro*” que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. A partir de suas relações com o “*outro*”, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos das palavras que foram com ela compartilhados. Assim, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

É a linguagem do “*outro*” que tem a capacidade de nos fazer criativos, seguros, capazes ou não. De acordo com VYGOTSKY (op. cit.), sendo o desenvolvimento psicológico, um processo constituído culturalmente, ele depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

A partir das bases dadas por esses autores, que representam os referenciais teóricos deste trabalho, acredita-se que a determinação biológica não é a responsável pela nossa especificidade humana, pois o que constitui-nos enquanto seres humanos, enquanto homens conscientes e sujeitos racionais e seguros é a constituição dessa especificidade pelas relações sociais, mediadas pelas diferentes linguagens.

A escola, contraditoriamente a isso, tem funcionado como se o especificamente humano, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico; viessem somente dos fatores biológicos e, por isso, ela se julga isenta de culpa sobre os fracassados, sobre os “não maduros biologicamente” e sobre os “selvagens”. Ela age julgando-se neutra em relação a aprendizagem e ao desenvolvimento psíquico das crianças; e por isso tem permitido o desenvolvimento de auto-imagens negativas, o desenvolvimento de uma personalidade descrente e o fracasso escolar de muitas crianças, principalmente das crianças desfavorecidas socialmente, que são alvo de diferentes linguagens que as significam como “nada”.

De acordo com SMOLKA (s.d.), a produção dos sentidos das diferentes linguagens é coletiva. Segundo esta autora (1988), os sentidos são produzidos coletivamente:

*O conhecimento do mundo e os modos de aprender das crianças são produzidos nas relações sociais, através das quais as crianças aprendem valores, papéis e lugares sociais.*

Entretanto, é a professora que convence as crianças a se apropriarem desses significados sociais, na medida em que sua linguagem, qualquer que seja, é tomada como modelo e referência. Exemplos disso foram visualizados durante as observações, quando as crianças reproduziam comportamentos e valores da professora em suas atitudes, discursos e comportamentos, como por exemplo, crianças sugerindo marcar o nome de crianças que conversavam, crianças julgando o menino “fraco e agressivo” tal como a professora, crianças se calando com o olhar da professora, crianças se afastando frente a bronca da professora; demonstrando

entendimento do conteúdo das diferentes linguagens da professora, que as regula em seu comportamento.

De acordo com VYGOTSKY (op. cit., p. 66):

*É nas situações compartilhadas com a professora, que a criança aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los. É também nessas, que ela re-significa e reestrutura significados, modos de agir e de pensar.*

Assim, a linguagem do “outro” tal como indicaram os dados desta pesquisa e os referenciais teóricos, tem grande repercussão sobre o desenvolvimento mental, social e individual da criança “fraca” ou “forte”, pois esse depende dela para se dar e para ser favorável ao indivíduo ou não.

#### **OBJETIVO 4.3:**

**A consciência das crianças pesquisadas acerca do poder da linguagem do “outro” sobre as suas possibilidades de vir a ser**

As crianças “fracas” pesquisadas, como já se destacou, demonstraram ter consciência acerca de seu papel e lugar social dentro da sala de aula, bem como reconheceram-se enquanto alvo de um tratamento diferencial estabelecido pela professora e adotado pelas demais crianças da classes, que condiziam com o padrão de aluno com o qual a escola trabalha.

Em várias circunstâncias, as crianças menosprezadas pela professora deram provas dessa consciência à pesquisadora, por exemplo, ao lhe contarem que logo sentariam do outro lado da sala junto com os “bons alunos”, que a professora gritava bastante com elas, que a professora havia lhes dito que elas tinham problemas mentais, etc.

Todavia, todas demonstraram a aceitação de seus papéis e lugares sociais desqualificados de maneira a se culpabilizarem, introjetando esse “outro” da escola no seu “eu”. Nenhuma das crianças fracassadas culpou a professora ou as demais crianças ou qualquer outro agente. Pelo contrário, repetiram os mesmos argumentos da professora para se justificarem em seu fracasso e em seu jeito “bagunceiro, doente, incapaz” de ser. Aqui podemos ver expresso o processo de “sublimação”, segundo FREUD (op. cit.).

Nenhuma das crianças consideradas “fracas” entrevistadas apontou as diferentes linguagens da professora e das demais crianças como um fator que as limitava em suas possibilidades de vir a ser como sujeitos e as prejudicava em seu rendimento escolar. Assumiam que a professora e as outras crianças não gostavam delas, gritavam bastante com elas ou simplesmente nada falavam com elas; demonstrando assim, que o processo de exclusão lhes parecia natural e de responsabilidade delas, de suas famílias e/ou de sua pobreza.

No entanto, através do desenho, as crianças demonstraram grande percepção do processo de perda de identidade cultural do qual são vítimas e da negação do sentido de pertencimento à elas, mostrando o seu entendimento acerca das desigualdades sociais postas pelos mecanismos de controle e transmissão de valores dominantes.

Tal conscientização pode ser a chave da possibilidade de resistência cultural por parte destas, através da transgressão criativa dentro da escola e da sociedade.

Segundo ITURRA (1995), a transgressão é o que permite a criação e o burlar da sociedade capitalista. As crianças consideradas como “fracas” deram vários exemplos de transgressão criativa, como a menina considerada “a mais fraca da sala de aula” que contou corretamente as cartas do jogo da memória <sup>23</sup> em uma das atividades, deixando a professora surpresa e desconcertada, pois ela havia tentado tirar das mãos da aluna para contar ela mesma. Essa capacidade expressa pela menina nos mostra que o processo de exclusão não é linear e permite brechas para a resistência dessas. Mesmo a professora dando pouca atenção aos “fracos” no processo de ensino, ela aprendeu algo, burlando assim, o sistema.

#### **OBJETIVO 4.4:**

#### **O conteúdo significativo das diferentes linguagens endereçadas às crianças “fortes” e “fracas”**

Os dados obtidos com a pesquisa permitiram a comprovação da diferença existente entre o conteúdo das diferentes linguagens dirigidas às crianças pobres e “fracassadas” e o que era endereçado às demais crianças da sala de aula, que condiziam com o modelo escolar de aluno esperado pela professora.

---

<sup>23</sup> Observado e registrado no diário de campo no dia 22/setembro/1999.

As famílias de crianças “fracas” eram entendidas pela professora e consequentemente pelas demais crianças da sala de aula como incapazes de amá-las e de dar-lhes as bases afetivas e materiais para a aprendizagem. Um exemplo disso, é o exemplo da menina chamada “fraca” que não fazia lição de casa porque segundo a professora a mãe trabalhava ou; o exemplo do menino rejeitado pelo pai, pois de acordo com a professora esse tinha dúvidas acerca da paternidade ou ainda; o da menina que não aprendia porque cuidava da casa para a mãe, que corria atrás de médico para a irmã mais nova que sofria de problemas de coração ou; por fim, o do menino que não levava lanche na escola e por isso não aprendia, que foi mandado pela professora, a comer a merenda escolar, caso não tivesse nada em casa para levar.

Seu meio cultural apresenta linguagem, hábitos e costumes desprezíveis e depreciáveis, segundo a professora; o que ficou evidente através dos exemplos, do menino que escreveu “estrelinha” errado<sup>24</sup> e a professora, para se justificar, disse que ele não sabia nem falar a palavra, porque os pais falavam errado e eram analfabetos ou, do exemplo da menina que ia para a escola com as unhas “sujas” e não limpinhas como deviam ser as mãos de uma menina de verdade, segundo a professora, que lhe disse: *“Isso são mãos de menina?”*<sup>25</sup>.

Na situação em que as crianças contavam acerca da profissão de seus pais e ela evidentemente, olhou com mais atenção e apreço para as crianças, filhas de donos de restaurante e de médicos. Nessa mesma circunstância, a professora ao ouvir de um menino considerado “fraco” que o pai dele era policial militar, comentou ironicamente com a classe: *“Legal, a profissão do seu pai. Se bem que polícia hoje, tá pior que bandido. Estão roubando mais que os bandidos”*, desconcertando-o na frente dos colegas de classe<sup>26</sup>.

E a sua própria aparência física era colocada em jogo, em termos de saúde e higiene. A professora desconfiava com frequência que as crianças do grupo “fraco”, não haviam escovado os dentes após o bochecho ou que não lavavam as mãos após usarem o banheiro, procurando averiguar, quando estas se aproximavam para abraçá-la. Contraditoriamente, sempre abraçava as crianças branquinhas, de classe média ou alta, cheirosas e que apresentavam bom rendimento escolar.

---

<sup>24</sup> Observado e registrado no diário de campo no dia 11/agosto/1999.

<sup>25</sup> Observado e anotado no diário de campo no dia 22/setembro/1999.

<sup>26</sup> Observado e registrado no diário de campo no dia 11/agosto/1999.

As crianças consideradas “fracassadas” pela professora normalmente não eram chamadas por ela a participar das atividades, a falar e a explanarem as suas opiniões. Elas tendiam a se ajudar mutuamente ou a fazerem suas lições sozinhas, em ritmos diferenciados do dos “bons alunos” ou ainda, a simplesmente não cumprirem as tarefas propostas pela professora. Estas, durante as observações, só foram chamadas a participar, nos momentos de limpeza da sala de aula, onde eram colocadas em papel subalterno. Um exemplo disso, ocorreu no dia da festa de aniversário da professora, na qual a mãe de uma criança “forte” levou o bolo para a comemoração. A professora pediu que duas meninas “fortes” (uma delas, era filha da senhora que havia feito o bolo), que elas levassem um pedaço de bolo para a diretora. Em seguida, a professora pediu a duas meninas “fracas”, que fossem buscar uma faca na cozinha para cortar o bolo. Outro exemplo da não participação das crianças “fracas” no cotidiano da sala de aula pesquisada se deu no exemplo já citado, em que as crianças argumentaram com a professora acerca do rodízio de ajudantes, em que ela chamava sempre as crianças “fortes”, esquecendo-se que a promessa dela havia sido a de seguir a chamada.

Ao contrário, as crianças do grupo “forte” eram elogiadas em diversos aspectos de suas vidas, olhadas com carinho, abraçadas, chamadas a participar de todas as atividades propostas pela professora e, a ajudar em todas as atividades propostas pela professora.

Segundo GUSMÃO (1999, p. 7):

*Educar envolve interesses, dominação, exploração e revela a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidas como “diferentes”. Enfim, educar é o meio pelo qual o “diferente” deve ser feito “igual” para melhor ser submetido, dominado e, explorado em nome de um modelo cultural tido por natural, universal e humano.*

A escola como instituição social que se estrutura para transmitir valores e princípios tidos como universais e verdadeiros é, inevitavelmente excludente para as crianças provenientes de meios culturais e sociais pouco prestigiados socialmente.

Em um dia de muito frio, em que uma das garotas do grupo “fraco”, considerada a pior de tal, estava de shorts; a professora lhe emprestou um agasalho da APM, fazendo questão de falar em voz alta o tempo todo que era para ela devolver depois, aproveitando para criticar os pais da menina por lhe deixarem sem

cuidados<sup>27</sup>. Este exemplo porém, mostra também uma outra faceta da professora, pois apesar de relatar para a classe o empréstimo do casaco, ela se preocupou com a criança “fraca”, entendendo que essa ficaria doente e/ou sofrendo de frio, se não tivesse um agasalho.

Outro exemplo, já citado, vêm do fato de que primeiro saíam para o recreio as crianças que tinham dinheiro para comprar pastel e somente 5 minutos depois, as que não tinham dinheiro e iam comer a merenda escolar. Ou ainda, o exemplo da menina “fraca” que bateu em outra “fraca” fazendo com que as crianças pedissem à professora que a mandasse para a diretoria, que segundo a voz da professora “*é o lugar de gente mal resolvida*”.

Várias vezes, a professora chamou a mesma menina para ajudá-la na distribuição das tarefas do dia, mesmo com as reclamações das crianças pelo não andamento do rodízio que ela afirmava existir. Essa menina foi apontada em vários momentos, como a aluna que fazia tudo o que ela pedia, que participava de todas as atividades, que não tinha vergonha, que lia, que fazia lição de casa e que “*dá vontade de morder*”, nas palavras da própria professora. Em uma das observações, a professora propôs um jogral e, só essa menina se ofereceu para ir até a frente; diante disso, a professora disse: “*A Rob , não tem medo, ela sempre vem quando eu chamo... mesmo que ela erre, ela sempre continua. Não precisa ter medo. Essa classe é de cagões!*”.

Frente a isso, as crianças que não condiziam com o modelo esperado pela professora acabavam sendo mais inferiorizadas, absorvendo a sua auto-imagem negativa, desacreditando-se de si mesmas e assim, rendiam pouco na escola.

#### **OBJETIVO 4.5:**

#### **A interiorização dos significados das diferentes linguagens do “outro” pelas crianças “fracas”**

Segundo GUSMÃO (1999), a escola e a família representam espaços básicos que colocam em jogo a vivência da criança, modelando-a conforme códigos aceitos e valorizados socialmente, buscando com isso, homogeneizar as diferenças do universo infantil em prol do que as classes sociais dominantes definem para a criança.

---

<sup>27</sup> Observado e anotado no diário de campo no dia 30/setembro/1999.

Nesse mesmo sentido, GOUVEA (op. cit.), afirma que a escola e a família representam agências socializadoras, preocupadas com a disciplina e o controle social e; que a sociabilidade se dá no espaço da rua e dos grupos etários, os quais representam a possibilidade do desvio das normas sociais. Cabe enfatizar aqui que, entende-se sociabilidade, de acordo com ITURRA (op. cit.), como a capacidade do indivíduo em resistir ao sistema e burlar o papel e o lugar social imposto a ele; capacidade essa, que permite a transgressão criativa por parte do indivíduo.

De acordo com DAYRELL (1996), o papel e o lugar social que o indivíduo ocupa e desempenha lhe dão as bases para o modo como ele vai pensar e agir na sociedade. Um indivíduo que ocupa um papel e um lugar social desqualificado e inferiorizado socialmente, com certeza pensará e agirá de maneira diferenciada do indivíduo que ocupa um papel e um lugar social prestigiado socialmente.

As observações em sala de aula e as entrevistas com os sujeitos pesquisados, forneceram exemplos dessa diferença de pensamento e de ação. As crianças consideradas como “fortes” e a professora tendiam a pensar e a agir, segundo os valores dominantes, que favorecem as classes sociais dominantes das quais esses sujeitos faziam parte, projetando expectativas futuras a seu próprio respeito, pois correspondiam ao modelo de “vencedor” estabelecido socialmente pelas suas classes sociais. Ao contrário, as crianças ditas “fracas” tenderam a se mostrar conflituosas em suas ações e pensamentos, na medida em que ficavam no limiar entre a aceitação dos valores, padrões e normas dominantes impostos pela escola e a manutenção de seus próprios valores e cultura; estas quando falavam de si mesmas pareciam menos seguras em relação ao seu futuro do que as crianças consideradas como “fortes”, agindo e pensando como “subalternas”.

Segundo FREUD (op. cit.), a linguagem dos “outros” nos significa e nos define quanto ao que viremos a ser enquanto indivíduos, o que dentro deste trabalho implica em afirmar que a linguagem do “outro” e o conteúdo desta, quando interiorizados pelo indivíduo, acabam influenciando seu vir a ser como sujeito, na medida em que lhe indicam o seu papel e lugar social, os quais lhes darão as bases para suas ações e pensamentos enquanto sujeito social.

De acordo com BAKHTIN (1979), a língua exprime a ideologia, ao registrar os pormenores das relações sociais e suas mudanças, os conflitos, as relações de dominação e de resistência que se expressam na linguagem.

Nesse sentido, BAKTHIN (op. cit.) afirma que a linguagem é uma arma a favor da ideologia, uma vez que essa é constituída também pela ideologia. Em consequência dessa influência da ideologia sobre a linguagem, a consciência, o pensamento e a atividade mental do indivíduo que são condicionados pela linguagem, acabam também sendo permeados pela ideologia. Segundo ele, o psiquismo do indivíduo e a ideologia presente na sociedade estão em interação dialética constante, tendo em comum, o signo ideológico, que é a linguagem.

De acordo com BAKTHIN (op. cit.), a consciência do indivíduo só se torna verdadeiramente consciência, quando se impregna de conteúdo ideológico, através da interação social, mediada pela linguagem, a qual permite a comunicação entre os indivíduos. Por isso, a consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social pelo qual foi construída, ou seja, através da linguagem.

Para BAKTHIN (op. cit., p. 52):

*A exclusão da palavra (signo ideológico que permeia todas as relações sociais entre os homens) reduziria o psiquismo do indivíduo a quase nada.*

Nesse sentido, a linguagem, atividade humana que media as relações sociais entre os indivíduos, ao permitir o desenvolvimento das funções mentais superiores no indivíduo, acaba influenciando a sua personalidade e a sua visão de mundo a partir de signos ideológicos, que servem à ideologia dominante.

Logo, pelo fato do conteúdo da linguagem do “outro” ser sempre ideológico, isso acaba ajudando a escola a manter o *status quo* que ela visa legitimar, na medida em que as diferentes linguagens dos atores escolares expressam também a ideologia dominante e assim, promovem o fracasso e o desenvolvimento de uma personalidade descrente nas crianças de camadas populares.

#### **OBJETIVO 4.6:**

**As suposições das crianças “fortes” e “fracas” acerca de como elas vêm a ocupar um determinado papel e lugar social**

As crianças consideradas “fracas” indicaram, em suas falas, atitudes e desenhos, a dificuldade de serem aceitas no espaço da escola em função de serem aparentemente pobres e “incapazes de aprender e de se relacionar”.

Todas elas foram unânimes em lhes atribuir o papel e o lugar desqualificado que lhes era introjetado a todo momento, como se fossem desqualificadas por suas próprias características, ou pelas de sua família ou pela sua condição de pobreza. Nenhuma delas culpou a escola ou a professora, somente a si mesmas, o que mostra o tipo de personalidade que provavelmente estavam desenvolvendo, personalidades resignadas e inseguras em relação as suas próprias potencialidades e percepções, que, segundo FREUD (op. cit.), se sublimam para serem aceitas.

Ao contrário, as crianças consideradas “boas alunas” reconheciam-se como tais, atribuíam-se características positivas e reforçavam o dito com palavras positivas da professora a respeito delas. Elas demonstraram ter consciência de seu papel e lugar social qualificado, e afirmaram que as crianças “fracas” não aprendiam como elas porque não estudavam, bagunçavam e não faziam a lição de casa. Para elas, o lugar e o papel social que ocupavam lhes parecia natural, devido ao seu esforço em prestar a atenção, fazer lição de casa e não conversar. Quando falaram das linguagens da professora, elas comentaram que achavam que a professora só dava bronca e desprezava quem não fazia o que ela pedia e que por isso, ela estava certa.

Segundo ABRAMOWICZ (1995, p. 64):

*O acerto envolve obediência. Obedecer o espaço, o tempo da norma e a própria ordem. Esperar o tempo de começar. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades. É preciso mais que a obediência, é necessário o desejo de obediência. Dessa forma constrói-se uma certa subjetividade de aprendiz necessária a essa escola. Com certeza, as crianças pobres transgridem e resistem as normas e por isso, não aprendem.*

As crianças consideradas “fortes ou fracas” demonstraram a percepção do que foi dito por ABRAMOWICZ (op. cit.), isto é, transgrediam as normas como forma de resistir a esse cotidiano difícil.

As “fracas” justificaram os seus fracassos por suas deficiências, bagunças, desmotivações, e as “fortes” se colocaram como o modelo de aluno, razão de seu sucesso escolar e de suas possibilidades futuras. Durante as observações, foi comum a pesquisadora presenciar crianças ditas “fracas” chamando as chamadas “fortes” de “C.D.F.”, de “puxa saco da professora”; assim como presenciar as crianças tidas como “fortes” acusarem as entendidas como “fracas”, as denunciarem e as criticarem

e julgarem por seus comportamentos; o que revela a consciência das crianças quanto aos motivos que as levam a ser quistas ou não pela professora.

A professora reforçava a todo momento, através de suas diferentes linguagens, o que ela considerava como o “bom aluno” (aquele que não pergunta e que não precisa dos outros para lhe ajudar. Ela proibia as crianças de ajudarem-se nas lições), mas em seu discurso durante a entrevista, disse entender como “bom aluno”, aquele que perguntava até incomodá-la. Afirmando sentir-se incomodada quando a criança faz tudo, mas não pergunta. Vemos assim, um exemplo da contradição de que se reveste a escola para excluir, dizendo-se igualitária mas estruturando-se invisivelmente e inconscientemente para promover o fracasso e a evasão escolar e ainda, a exclusão social das crianças pobres que não são “boas alunas”.

Enfim, a professora como representante da ordem social, demonstrou como as atitudes ficam contraditórias e difíceis de serem percebidas na escola, até mesmo por quem as empreende; pois ela como todos nós também acaba reproduzindo o sistema, que exclui e seleciona, para o qual a escola trabalha.

Por fim, cabe ressaltar um ponto importante destacado por ABRAMOWICZ (op. cit.), que afirma que existem escapes sutis das crianças consideradas “fracas” para resistirem à dinâmica da sala de aula, como pedir para ir ao banheiro, apontar o lápis no lixo da sala de aula, beber água durante a aula. Ou ainda, outras como, o silêncio, o riso, a ironia, alguns agenciamentos solidários (amizade entre meninas e merendeiras) e a ternura, que garantem a sobrevivência dessas crianças menosprezadas dentro da escola (fatos observados pela pesquisadora durante a pesquisa de campo). Essas estratégias indicam a capacidade de resistência das crianças pobres aos mecanismos excludentes da escola, que acabam promovendo o fracasso, a insegurança, a baixa auto-estima e o desenvolvimento de uma personalidade descrente.

#### **OBJETIVO 4.7:**

#### **A cultura escolar é a cultura do fracasso escolar para as crianças “fracas”**

Segundo ARROYO (op. cit.), existe na sociedade uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura essa que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui os

diferentes das oportunidades escolares e sociais. Essa cultura é oriunda das instituições socializadoras (Estado, hospitais, clubes, partidos políticos, Igreja, escola, etc.), as quais são geradas e mantidas, para reforçar uma sociedade desigual e excludente, que nega a chance aos indivíduos diferentes de serem o que desejam e concretizem suas expectativas.

A escola é um exemplo disso. Embora se intitule uma instituição “democratizada”, fica evidente ao adentrá-la, que ela abriu somente as vagas para as crianças pobres e diferentes, porém continuou excludente e seletiva para essas, através de seus mecanismos intra-escolares (mito da carência afetiva, social, cultural, lingüística, etc.; remanejamento, classe especial, seriação, disciplinas escolares, avaliações, distúrbios médicos, desnutrição, trabalho e, diferentes linguagens dos seus atores).

Como enfatizou ARROYO (op. cit.), a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, que se estrutura mesmo para excluir. As diferentes linguagens que permeiam a sala de aula, alvo de investigação dessa pesquisa, são parte dessa estrutura excludente de que se reveste a escola.

A escola, segundo ARROYO (op. cit.), é uma instituição sociocultural, que está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas e ainda, por relações sociais que perpassam a organização do trabalho e da produção. É uma instituição feita por sujeitos sociais, históricos e culturais. De acordo com ARROYO (op. cit.), aceitar a existência de uma cultura escolar é compreender que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham confrontam os seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos aos dessa instituição. Adaptam-se à essa cultura escolar, que se impõe à cultura individual deles, oprimindo-os enquanto sujeitos.

Segundo ARROYO (op. cit., p. 49):

*As crianças de camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigentes, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas “condições”, etc.*

Nesse sentido, essas crianças são, muitas vezes, colocadas em papéis e lugares sociais desqualificados, atribuídos à elas pelas diferentes linguagens que permeiam a dinâmica da sala de aula e também, pela organização e estrutura escolar;

os quais dificultam seu processo de aprendizagem e assim, atrapalham o alcance ao sucesso escolar e a possibilidade de virem a ser o que desejam.

Esses papéis e lugares sociais são construídos por todos os alunos de uma sala de aula, porém as crianças de camadas populares, por não se assemelharem ao modelo ideal socialmente aceito de “aluno”, acabam sendo tratadas como “incapazes, doentes, bagunceiras, etc.”, o que favorece os interesses dominantes de legitimação do *status quo*, na medida em que reproduzem a estrutura social, que não dá a chance de oportunidades iguais a todos. Cabe destacar que, o *status quo* vigente dá oportunidades aos que se assemelham aos modelos que o legitimam, no caso as crianças de classe média e alta, que condizem com o modelo escolar de “bom aluno”, e que por isso, recebem da escola as chances de sucesso escolar e social.

Um exemplo dessa seletividade disfarçada que busca que todos sejam como o modelo esperado se deu na sala de aula pesquisada. Em uma das observações, a professora deu desenhos mimeografados e pediu às crianças que pintassem como crianças de 2ª série sem rabiscos para fora dos contornos e ainda, sem usarem cores berrantes; demonstrando a busca de homogeneização de todos em prol do modelo.

Por fim, vale ressaltar que a escola trabalha com um modelo de infância de “longa duração” (DAUSTER, op. cit.), diferente do que é vivido pelas crianças pobres e negras, que são expulsas da escola e da sociedade, pois vivem uma infância de “curta duração”, em razão de entrarem precocemente no mercado de trabalho. Um exemplo disso, ocorreu em uma das observações realizadas, quando um menino contava a outros que trabalhava olhando carros após a aula e a professora ouviu. Ela imediatamente disse: “*É por isso, que você vai mal*”; demonstrando que a escola está desadaptada à essa realidade comum às crianças pobres, do mundo do trabalho.

#### **OBJETIVO 4.8:**

**As diferentes linguagens e a promoção do fracasso e evasão escolar ou até, da futura exclusão social da criança “fraca”**

Segundo SMOLKA (1988), as crianças pobres são vistas por suas famílias e por todos como “normais” até ingressarem na escola, instituição que as diagnostica como “anormais”, como crianças portadoras de deficiências que precisam ser supridas antes que elas aprendam. Tal fato, segundo essa autora, decorre da

existência de um padrão de normalidade escolar e social, ao qual as crianças de camadas populares não condizem.

Conforme citado no tópico anterior, a escola se estrutura e funciona através de sua organização e de suas diferentes linguagens, as quais impõem a aceitação dos modelos estabelecidos socialmente.

GUSMÃO (1999) coloca que o modelo de explicação de todas as coisas e culturas no mundo é o ocidental: o do homem branco, racional, civilizado, masculino e adulto, o qual nos torna etnocêntricos em relação a todos os demais modelos possíveis.

A escola se estrutura etnocentricamente a partir desse modelo cultural, excluindo de suas possibilidades todas as crianças pertencentes a outros modelos culturais e por isso, dessa forma, acaba reproduzindo os interesses capitalistas de uma minoria favorecida, que, para se manterem favorecidas dependem da exclusão escolar e social das classes desfavorecidas socialmente.

As diferentes linguagens, que permeiam a dinâmica da sala de aula, carregam (conforme coloca BAKHTIN (op. cit.)) o conteúdo ideológico presente na sociedade e assim, acabam promovendo o fracasso e a evasão escolar e ainda, a exclusão social de crianças de camadas populares, na medida, em que as reduz em suas possibilidades como alunas, como pessoas, como futuras trabalhadoras e como seres humanos.

A professora da sala de aula pesquisada, através de diferentes linguagens, transmitia para os seus alunos, a existência desse modelo de aluno, de desenvolvimento mental e psicológico, etc.; permitindo assim, que as crianças ditas “fracas” de sua sala se identificassem a partir de auto-imagens negativas, que não condiziam com os modelos impostos por ela. Logo, na primeira observação, a pesquisadora pôde presenciar a professora apontando para as crianças quais os modelos, aos quais elas deviam se adequar. Ela dava bronca nas crianças, que se diziam assustadas com o fim do mundo, previsto para aquele dia. A professora disse: *“O mundo só acaba para quem morre, por isso não precisa ter medo. Não precisa nem ter medo da morte, pois todo mundo morre, é natural. Só precisa ter medo da morte, quem não estuda, quem briga, quem desobedece. Hoje tinha gente, né Leo, Ang, Mig, Rom, ... (nomeia os “briguentos”, que é claro, eram 4 meninos do grupo dos ditos “fracos”). Deixa eles. Eles é que vão agrada o chifrudinho”*.

Finalizando, outros exemplos de definição do modelo a ser seguido pelas crianças que querem sucesso, se deram em outras observações. Em um deles, a professora dizia para uma criança da sala: *“Pinta o Sol de amarelo, a Terra de azul e a Lua de prata. Vai logo”*. Em um outro, a professora voltava da diretoria com alguns papéis na mão, que na verdade eram o seu plano para o reforço escolar, e disse a classe: *“A tia fez lição de casa e a diretora disse que tá certinho”*. Ou ainda, o exemplo em que a professora chamou a menina considerada por ela como a mais “forte” da sala, para lhe ajudar a distribuir as atividades do dia e as crianças a lembraram que sua ajudante naquele dia, era uma outra menina não tão “forte”; esse exemplo demonstrou bem como às vezes, não é preciso nem falar para excluir e apontar modelos.

## 5. RESISTÊNCIA E TRANSGRESSÃO CRIATIVA

*“E eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônimos, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro”. (CERTEAU, 1994, p. 43)*

Com o intuito de revelar as sutilezas da resistência e da transgressão criativa das crianças consideradas como “fracas”, procurou-se realizar uma análise mais atenta dos dados coletados, uma vez que tais situações não são tão facilmente perceptíveis como ocorre com relação à reprodução e a estigmatização dessas crianças.

### 5.1 A resistência e a transgressão criativa dos alunos

De acordo com ABRAMOWICZ (op. cit.), o fracasso escolar é uma experiência traumática para meninos e meninas desfavorecidos. Todavia, o fracasso escolar apresenta conseqüências mais traumáticas para a menina desfavorecida que tem dificuldades de aprendizagem, que evade, que repete ou que bagunça, pois o fracasso feminino representa um duplo fracasso, já que é interpretado socialmente não só como o fracasso da aluna, mas também como o da mulher. Ao fracassar, a menina desfavorecida tem ressaltadas todas as suas negatividades: ser criança, pobre, repetente e mulher; o que a confina geralmente ao trabalho doméstico em casa ou em lares de terceiros como empregada doméstica ou faxineira. A escola exige uma maneira de ser da menina, em função do papel que a mulher ocupa na sociedade: a menina deve se sentar direito, ser asseada em todos os aspectos de sua vida, higiênica, disciplinada e estudiosa; papel esse que não condiz com o ocupado pelas meninas “fracas” da classe observada.

Ao contrário, o fracasso do menino desfavorecido pode ser entendido pela escola como molecagem, como coisa da idade ou como rebeldia; enquanto o da menina desfavorecida enfatiza a sua incompetência.

Entretanto, tanto a menina como o menino que ocupam o lugar de “fracassados”, estão em uma situação em que se encontram dentro da escola, mas

prestes a abandoná-la ou a ser expulsos dela. Tais crianças desfavorecidas sabem que a sua saída da escola representa o fim de todas as suas possibilidades futuras de ascensão social, ao mesmo tempo, em que sabem que permanecer na escola significa viver tendo menos possibilidades do que as crianças de classe média e alta, as quais apresentam um bom rendimento escolar. Elas sabem que o que ocorre com elas na escola, continuará ocorrendo fora da escola.

Segundo ABRAMOWICZ (op. cit.), tanto as crianças “fortes” como as “fracas” são transformadas no cotidiano escolar em crianças que competem entre si, que riem umas das dificuldades das outras, que se denunciam, que apagam muito o que fazem espontaneamente por medo de errar, que falam o tempo todo que não entendem, que se calam e obedecem, que xingam-se entre si, que se acusam e se prejudicam, que só falam com liberdade nos momentos de recreio e de atividades mais livres, como a Educação Física e Artística.

A sala de aula pesquisada apresentou praticamente todos esses problemas quanto às suas crianças. Em uma das observações, enquanto a professora perguntava para a classe, o que fazia um astrônomo e o que ele estudava; a pesquisadora pôde ver um menina “forte” explicando para as crianças que sentavam-se próximas dela o que fazia um astrônomo, em um tom de voz bem baixo. As outras crianças interrogaram-na: “*Fala para tia*”, e ela se recusava, sob a alegação de que não tinha certeza do que dizia. Ela estava certa, mas tomada pelo medo de errar, ela não arriscou; o que demonstra que a escola abala a segurança da criança em si mesma, através de seu funcionamento e práticas cotidianas.

A competição também era algo comum entre as crianças “fortes”, conforme já colocado anteriormente neste trabalho. Elas escondiam as lições feitas com as mãos ou com estojos para que seus colegas não copiassem. Era comum as denúncias das crianças acerca de outras crianças para a professora. Em uma das observações, as crianças voltavam do banheiro após o bochecho com flúor e algumas voltaram reclamando para a professora que Rom, um menino “fraco”, não havia fechado a torneira. A professora aos gritos o mandou voltar e fechar a torneira<sup>28</sup>. Ainda, em uma outra circunstância, uma menina “forte” reclamou para a professora que um menino “fraco”, estava falando palavrões para ela; a professora gritou e o ameaçou com uma advertência<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Episódio observado no dia 04/agosto/1999.

<sup>29</sup> Fato registrado no dia 11/agosto/1999.

Entretanto, apesar da escola ser uma instituição que parcialmente reproduz, mantém e legitima o *status quo*; ela, ao mesmo tempo, tem espaços dentro de sua organização, nos quais seus atores (professores e alunos) podem lutar contra essa reprodução.

Em função disso, as crianças, “fortes” e “fracas”, resistem e transgridem dentro da sala de aula, quando encontram brechas para tal. A diferença entre elas reside somente no fato de que elas resistem em graus diferentes, já que assumem papéis e lugares sociais diferenciados, dependendo da sua condição econômica, cultural e lingüística.

As crianças “fortes”, cotidianamente, não se mostraram transgressoras, pois elas, condiziam em sua cultura e linguagem com a cultura e linguagem escolares. Quando tais crianças transgrediam as normas e regras escolares, o faziam em momentos bem mais raros do que as crianças “fracas”, que eram “**experts**” em burlar a escola e encontrar possibilidades de resistir e transgredir. As crianças “fortes”, ao contrário das “fracas”, seguiam o modelo socialmente estabelecido para o “bom aluno”, copiavam, repetiam o que a professora pedia, calavam-se e sentavam-se, não erravam, não ousavam, não desobedeciam. Descontraíam-se no recreio. Não subvertiam os modelos em presença dos atores escolares vigilantes.

As “fracas”, ao contrário, erravam, bagunçavam, conversavam, não esperavam a instrução da professora, inovavam, aprendiam por outros caminhos que não os pré-determinados pela escola e pela professora, não faziam o que não desejavam; subvertendo assim, a todo instante o sistema escolar capitalista e seus vários graus de vigilância.

De acordo com ABRAMOWICZ (op. cit., 60):

*Existem escapes sutis para sair do sufoco e aprisionamento da sala de aula. Ir ao banheiro, apontar o lápis no lixo da sala de aula, beber água durante a aula, o silêncio, o riso, a ironia, os agenciamentos solidários (entre meninas e merendeiras, ou mesmo as crianças entre si), a ternura. Essas são formas invisíveis de sobrevivência na escola, através das quais as crianças se utilizam para transitar, se desviar ou para travar um embate.*

Vários exemplos de resistência foram detectados durante a pesquisa. Em uma das observações, a professora logo no início da aula, perguntou às crianças quem seria o seu ajudante do dia, de acordo com a ordem de chamada. As crianças responderam o nome de um dos meninos “fracos”. Ela ignorou a afirmativa e

chamou uma menina “forte”, que em quase todas as visitas era a sua ajudante, a qual ela nomeava como a “melhor aluna da sala de aula”. As demais crianças **protestaram**, e a professora respondeu com um grito para elas se calarem. Apesar de terem sido caladas em seu protesto, as crianças deram indícios à professora acerca de seu conhecimento das regras e do favorecimento dado para a “melhor aluna da sala de aula”.

Um outro exemplo, é o do menino “fraco” que estava sentado ao lado da pesquisadora em uma das observações, e que, apesar das instruções da professora para que as crianças fizessem a lição caladas e sozinhas, insistia em puxar conversa com esta, pedindo-lhe conselhos acerca das cores com as quais devia colorir o seu desenho. Isso lhe custou uma bronca da professora, que mais uma vez não percebeu que a criança “fraca” queria atenção, companheirismo e incentivo; já que era constantemente olhado com desprezo, tratado com indiferença e vítima de constrangimentos por parte da professora<sup>30</sup>.

Em um terceiro exemplo, a professora explicava às crianças o que era um eclipse e chamou para ajudá-la na explicação, 3 crianças “fortes”, as quais ela dispôs como a Terra, o Sol e a Lua, de maneira alinhada para representar o que acontece com esses 3 elementos durante um eclipse. Durante a demonstração, algumas crianças “fracas” pareceram “turistas” na sala de aula, faziam e pensavam em outras coisas, ignorando o ocorrido. Elas sabiam que as crianças “fortes” eram as mais chamadas a participar e resistiam a isso, como se não as estivessem querendo ver para evitar mais sofrimento.

Existem ainda outros exemplos de resistência, tais como a de uma menina “fraca” que, em uma das observações, mostrava o seu anel à sua colega de lado, enquanto a professora explicava uma tarefa. Essa menina levou uma bronca da professora que lhe disse: *“Eu vou pegar esse anel, igual eu já fiz com o seu estojo”*, a garota então abaixou a cabeça e sossegou em seu lugar, quieta, até que a professora se esqueceu dela e ela, novamente mostrou o anel disfarçadamente à sua colega<sup>31</sup>. Ou o exemplo, do menino “forte” que disse ao seu colega de trás: *“Eu tenho um montão de figurinhas, quer trocar?”*, e ambos ficaram concentrados na troca de figurinhas, enquanto a professora fazia a correção de alguns cadernos.

---

<sup>30</sup> Fato registrado no dia 20/outubro/1999.

<sup>31</sup> Episódio observado no dia 22/setembro/1999.

Em um outro exemplo, uma menina “forte” levantou-se de seu lugar, tirou sua faixa de cabelo, parou na carteira de um menino “forte” para comparar o brilho de sua faixa com o desenho do livro que o colega folheava, ao verificar que ambos tinham o mesmo brilho, disse ao colega: “Olha, o brilho é igual”, voltou para o seu lugar sem que a professora visse que ela havia abandonado a lição por um momento. Esse exemplo como os outros dois citados acima, representam momentos em que as crianças “fortes” ou “fracas” encontravam maneiras inventivas no cotidiano das práticas escolares, de tornarem o ambiente mais agradável e acolhedor.

Dois exemplos de resistência e transgressão vieram do menino “fraco”, que é considerado deficiente mental em função de uma paralisia cerebral. Numa das observações, um menino “forte” me perguntou se eu tinha namorado e o menino “fraco” e deficiente mental, de imediato, começou a cantar: “*Com quem será, que a tia vai casar*”, demonstrando total entendimento da circunstância; entendimento que era negado pela professora, a qual só falava dele em termos de progresso social, jamais cognitivo.

Outro exemplo ligado a esse menino, se deu num momento de ausência da professora. Ele se levantou de sua carteira com o seu andador, foi até a carteira de um dos meninos “fortes” e perguntou ao menino como se fazia a letra “E”. O menino “forte” mostrou a ele, escrevendo a lápis na carteira a letra “E”. O menino “fraco” voltou para a sua carteira e tentou repetir o movimento do menino “forte”. Depois ele voltou à carteira do menino “forte” para mostrar os seus rabiscos que para ele eram letra “E”, o menino não lhe atenção, mas ele olhando na carteira onde o menino escreveu a letra “E”, refez os seus rabiscos e escreveu a letra “E” corretamente<sup>32</sup>. Logo, a criança “fraca” encontra caminhos realmente insuspeitos para aprender, mesmo que a escola dificulte a sua aprendizagem.

Em uma outra observação, enquanto a professora dava bronca em Ton, o menino “fraco” e que apresentava deficiência mental, o qual havia arrancado duas páginas de um livro de histórias; um grupo de crianças “fracas” estavam reunidas lendo um livro, cada uma ajudando na leitura com o que sabia. Esse exemplo é significativo, pois demonstra novamente, que mesmo a escola dificultando a aprendizagem das crianças desfavorecidas, elas encontram meios de aprender algumas coisas<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Episódio observado no dia 20/outubro/1999

<sup>33</sup> Episódio observado no dia 15/setembro/1999.

A resistência e da transgressão das crianças pesquisadas, “fortes” e “fracas”, geralmente ocorria na ausência da professora, quando essa saía por algum motivo da sala. Nesses momentos, os meninos “fortes” e “fracos” levantavam-se de seus lugares, simulavam brigas e lutas entre si e; as meninas conversavam entre si. Quando a professora retornava era como se o silêncio sempre tivesse reinado na sala de aula; as crianças se calavam, corriam para os seus lugares e voltavam a representar seus papéis e lugares sociais; denotando com isso, a compreensão que possuíam acerca do fato de que a professora era a representante da escola e que como tal, vigiava e controlava o cumprimento das regras escolares, com poder para punir os desvios.

Em uma das observações, um dos meninos “fracos” que bagunçava na ausência da professora foi pego no flagra pela professora, que o disse: *“Pelo menos conversa mais baixo, porque tem aula nas outras classes”*, ele rindo retrucou: *“Mas tia, eu já fiz a lição”*; a classe toda resmungou: *“Até parece”*, e ele continuou rindo; utilizando-se da ironia para com seu papel social de “fracassado”<sup>34</sup>. Esse mesmo menino, nessa mesma observação, manifestou de novo a ironia como forma de resistência; duas meninas “fortes” tampavam o nariz com as mãos e se queixavam do chulé do menino para a professora e, ele ria, enquanto tirava o outro sapato do pé. Nesse sentido, cabe ressaltar que, as crianças “fracas” resistiam e transgrediam mesmo na presença da professora. As crianças “fortes”, ao contrário, só se permitiam transgredir na ausência da professora.

Vale citar ainda um outro exemplo de resistência, marcado pela sutileza da transgressão. Em uma das observações, duas meninas, uma “fraca e bagunceira” e outra, considerada “forte”, conversavam entre si. A professora gritou: *“Cris, vem sentar aqui perto de mim (gritou para a “forte”)... você é uma ótima aluna, quando não está perto da Ama”*. A menina “forte” mudou de lugar, porém ela e a outra menina, ficaram de longe trocando olhares e risinhos; numa demonstração de resistência e de amizade<sup>35</sup>, a qual nenhuma regra consegue impedir.

Segundo CERTEAU (1994), autor que estudou o homem “ordinário” (comum, tal como as crianças deste estudo e na verdade, como todos nós), não existe um consumo passivo dos produtos culturais, sociais e institucionais por parte desses

---

<sup>34</sup> Fato registrado no dia 25/agosto/1999.

<sup>35</sup> Episódio registrado no dia 11/agosto/1999.

“anônimos”, ao contrário, esses se apresentam como criadores de usos impensados para tais produtos, a partir do desvio que suas práticas cotidianas empregam a esses.

De acordo com esse autor (op. cit.), tais “consumidores ordinários” resistem, produzindo através de suas práticas cotidianas, novos usos para os produtos que lhes são dados prontos pelos “produtores”. Isso, porque embora os usos dos produtos sejam pensados a partir do uso prescrito pelos produtores, os “ordinários”, ao utilizarem tais produtos, revelam as suas astúcias e interesses, criando novas possibilidades de uso, que diferem um pouco do convencionalmente estabelecido pelos produtores. Assim, apesar dos produtos reproduzirem o sistema ao qual pertencem e pelo qual são produzidos de modo aparentemente homogêneo, a resistência heterogênea marca presença e vez, pelo uso criativo que os “ordinários” fazem do produto.

Nesse sentido, para CERTEAU (op. cit.), *“mesmo sob a realidade dos poderes e das instituições, existem micro-resistências, que mobilizam recursos insuspeitos e deslocam a dominação sobre a multidão anônima”*. Para justificar a existência dessas micro-resistências, o autor citou o exemplo dos índios da América do Sul, os quais aparentemente se mostram conformados e submetidos ao Cristianismo de seus colonizadores, todavia, ao pesquisá-los, é possível perceber atitudes de resistência a tal dominação, pois esses, fazem funcionar as leis que lhes são impostas de um outro modo, recriando-as no seu cotidiano; encontrando assim, espaço para a resistência.

Segundo CERTEAU (op. cit., p. 19):

*Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e, os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias....*

Logo, as pessoas comuns, as “ordinárias”, mesmo silenciadas e aparentemente passivas e disciplinadas pelo sistema e suas instituições, modificam ou desviam a verdade que lhes é imposta, através de suas práticas cotidianas. Apesar de parecerem obedecer tal verdade, em cada pessoa se mantém uma individualidade, onde atua ainda cito CERTEAU (op. cit., p. 38), o qual enfatiza essa individualidade presente na astúcia da resistência:

*O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.*

Na sala de aula pesquisada, cada criança encontrava os seus meios de resistir, cada qual a partir de sua individualidade. Algumas, como o menino “fraco”, mexiam em suas borrachas e materiais, durante a aula em que a classe e a professora consumiam, lendo em voz alta, a história da cartilha; ou como outro menino “fraco”, que enquanto a professora explicava como era para ser feita a atividade, mexia em seus cartões de ônibus, o que lhe custou a ameaça da professora: “*Menino, guarda isso, senão eu vou jogar fora... Eu já tenho um monte desses cartões*”, a qual não o vigiou por muito tempo, já que ele fingiu ter guardado, enquanto continuava a olhá-los por debaixo da carteira<sup>36</sup>.

Outras crianças, como o menino “fraco e agressivo”, aproveitavam para aprender de formas insuspeitas, tal como esse menino que em uma aula, escutava a leitura dos colegas e com a sua cartilha aberta, marcava com o dedo as sílabas de sua lição, enquanto essas eram lidas pelos seus colegas; lendo baixinho em seguida com a ajuda de seus dedos<sup>37</sup>.

Assim, a resistência é algo comum, porém, por ser astuciosa, passa despercebida no cotidiano da sala de aula. A pesquisadora pôde presenciar, em praticamente todas as observações, as crianças apontando lápis no lixo da sala onde conversavam rapidamente por alguns minutos ou, conversando baixinho durante as lições ou, fazendo outras coisas durante as explicações e broncas da professora.

CERTEAU (op. cit., p. 39) nos conta que:

*A fabricação do homem comum, é escondida porque se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (dominante) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos consumidores um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A produção do homem frente aos produtos que consome é astuta, dispersa, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante, que mantém as elites, produtoras de linguagem... A sua maneira de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo.*

Esta pesquisa verificou que as crianças “fracas” pesquisadas, apesar de lidarem com diferentes linguagens dos atores escolares, que as indicavam papéis e lugares sociais desqualificados, os quais as levavam ao desenvolvimento de

<sup>36</sup> Fato observado no dia 20/outubro/1999.

<sup>37</sup> Episódio observado e registrado em diário-de-campo no dia 20/outubro/1999

personalidades descrentes em relação a si mesmas e ao baixo rendimento escolar, resistiam e transgrediam, abrindo para si, novas possibilidades e entendimentos, através do consumo e do uso insuspeito que faziam das regras escolares e das práticas cotidianas da professora.

## 6. CONCLUSÃO

Após as considerações feitas neste trabalho, é possível afirmar que o cotidiano da sala de aula está impregnado pelas relações capitalistas que o permeiam e que procuram se reproduzir. Através do estudo das diferentes linguagens dos atores escolares, as quais permeiam a dinâmica da sala de aula e mediam as relações entre professor e alunos e destes últimos entre si, concluiu-se que a escola procura legitimar o *status quo* ao atribuir um papel e um lugar social diferenciado a cada criança que nela entra.

De acordo com BOURDIEU & PASSERON (1975), na sociedade capitalista se travam relações de forças materiais e, na escola se travam relações de forças simbólicas, onde a posse e a dominação dos bens ocorre através de meios simbólicos (por exemplo, a aquisição do conhecimento). Segundo PINTO (op. cit.), a escola seleciona os que conseguiram conquistar os “bens simbólicos” oferecidos pela instituição escolar, e elimina os que não conseguiram obter estes mesmos “bens”, o que faz de alguns vencedores e de outros, perdedores.

Tal como indicou este estudo, os “perdedores” (aqueles que não conseguem possuir os “bens simbólicos”, já que a escola não se organiza e se estrutura para recebê-los em sua condição sócio-econômica desfavorecida) acabam desenvolvendo uma personalidade descrente e insegura em relação a si mesmos, a qual lhes encaminha ao mau rendimento escolar e ao desempenho e ocupação de papéis e lugares sociais marginais pouco qualificados socialmente, tais como o de “mau aluno”, de “agressivo”, de “bagunceiro”, de “doente”, etc.

Ao contrário, os “vencedores” (aqueles que por serem parte das classes dominantes para a qual a escola se organiza e funciona, se apossam dos “bens simbólicos”), encontram na escola o incentivo para desenvolverem uma personalidade segura e confiante em si mesmos, a qual lhes encaminha ao bom rendimento escolar e a muitas possibilidades futuras, uma vez que a escola lhes atribui o papel prestigiado de “bom aluno”.

SOARES (1991) destaca que, na escola ocorre a imposição da cultura e da linguagem das camadas dominantes sobre às camadas dominadas, vistas como pertencentes a uma cultura e uma linguagem ilegítimas. Os professores, representam, de uma certa forma, a cultura legítima, embora sejam vítimas de uma desvalorização

em seu trabalho e recebam um baixo salário, eles ainda são reconhecidos como representantes das classes dominantes por “possuírem” a cultura e a linguagem mais erudita.

Os professores, em função dessa sua posição, devem ensinar os seus alunos, mediando a aprendizagem dos “bens simbólicos” legitimados pela escola.

Diante disso, tal como este estudo apontou, os alunos desfavorecidos socialmente e de cultura e linguagem diferenciada da “legítima” exigida pela escola, encontram dificuldades para obter bons rendimentos escolares, pois são forçados a aprender uma nova cultura e uma nova linguagem.

No entanto, acreditamos que este estudo também mostrou que, pelo fato do cotidiano ser contraditório, tanto as crianças, quanto a professora inventam táticas para se constituírem sujeitos nesta dinâmica da instituição escolar.

Mesmo a professora tendo apresentado diferentes linguagens e atitudes, ao interagir com seus alunos, de modo a dificultar-lhes o desenvolvimento de suas capacidades, ao mesmo tempo, também pudemos observar que ela procurava, a partir de suas possibilidades, fornecer condições para a aprendizagem de todos os seus alunos.

## **7. ANEXOS**

### **ANEXO I**

#### **Roteiro da entrevista com a professora**

- 1) Conte-me um pouco de sua história de vida.
- 2) Fale-me de sua trajetória escolar.
- 3) Descreva-me a sua vida profissional.
- 4) Como você avalia a sua turma de alunos deste ano? Na sua opinião, quais dos seus alunos estão aptos para a 2ª série e quais não estão?
- 5) A que você atribui as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos que não estão correspondendo às suas expectativas como professora, já neste finalzinho de ano?
- 6) O que é um “bom aluno” para você?
- 7) Você segue alguma linha metodológica ou alguma teoria pedagógica no cotidiano de sua prática?
- 8) Na sua opinião, a criança é capaz de sentir o que lhe é dito pelas pessoas, através de diferentes linguagens (gestos, silêncios, entonações, expressões faciais, etc.)?
- 9) Na sua opinião, a escola oferece oportunidades iguais para todas as crianças?
- 10) Você acha que as crianças têm consciência da “diferença” do Ton?

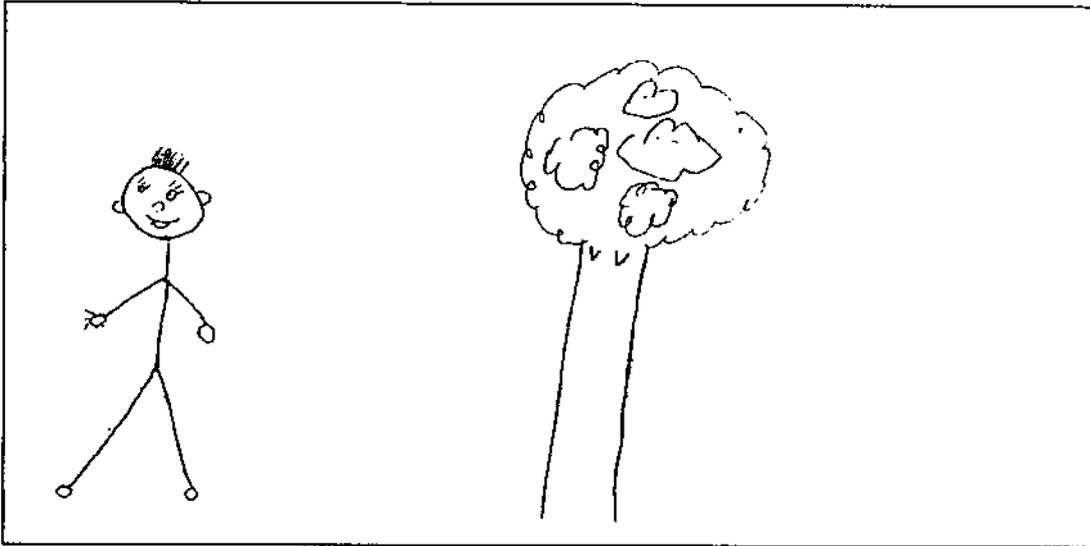
## **ANEXO II**

### **Roteiro da entrevista com as crianças**

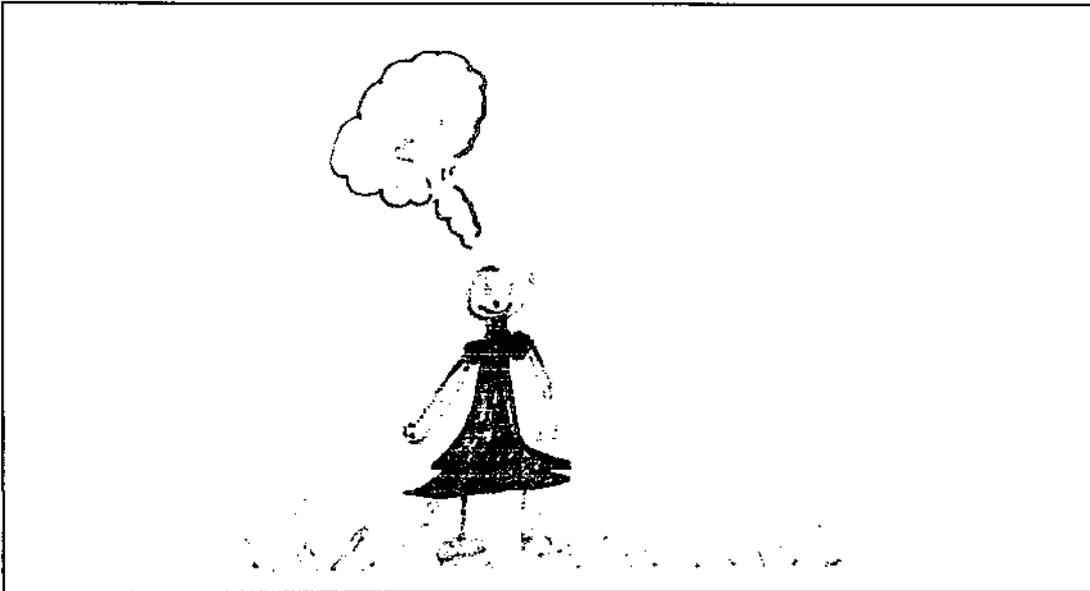
- 1) Conte-me um pouco de sua vida familiar.
  - 2) Você fez pré-escola?
  - 3) O que você faz depois da aula, no período da tarde?
  - 4) Você se considera um “bom aluno”?
  - 5) O que a professora costuma dizer a seu respeito?
  - 6) Você tem amizade com todas as crianças da sua classe?
  - 7) Porque uma criança não aprende?
  - 8) O que você pretende para o seu futuro?
  - 9) Quais as crianças da sua classe, que na sua opinião são “boas alunas” e quais não são?
  - 10) Como você vê o Ton?
  - 11) Desenhe você mesmo, tal como você se vê.
  - 12) Desenhe a escola ou a sua sala de aula, tal como você as vê.
  - 13) Desenhe a sua casa, tal como você a vê.
- Explique em voz alta cada um dos seus desenhos ou escreva o que quis representar e dizer através deles.

### ANEXO III

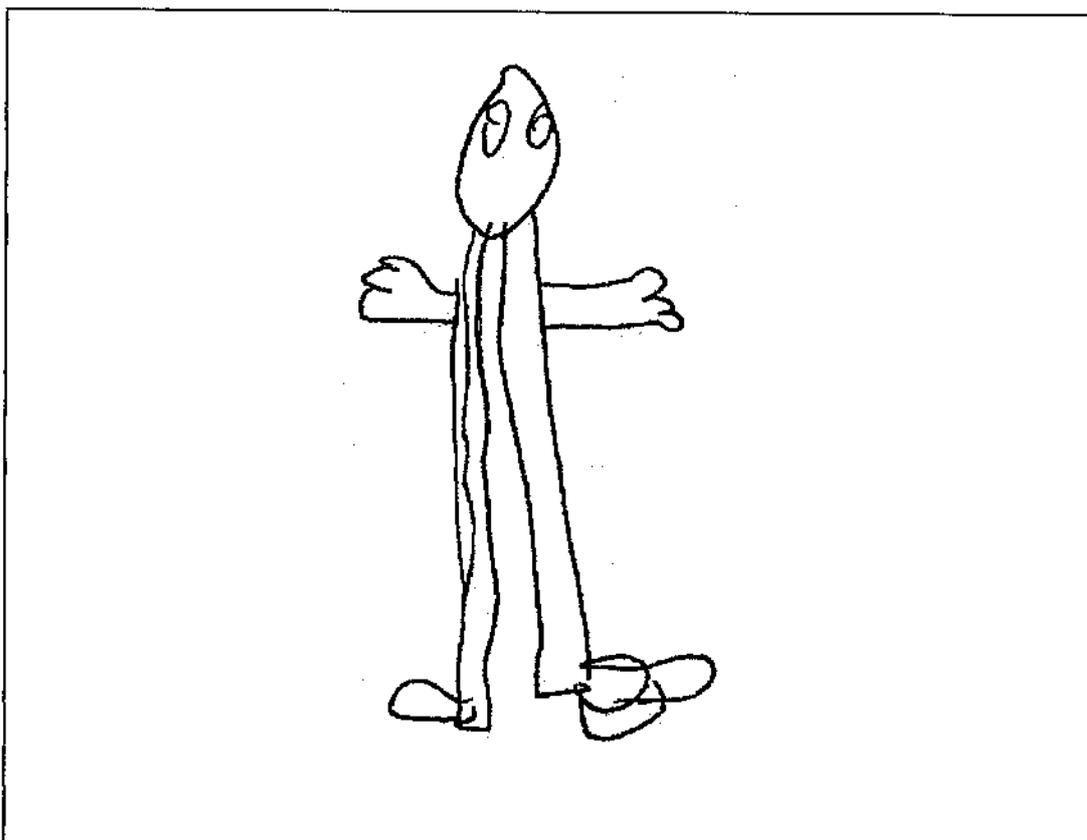
#### Os desenhos das crianças consideradas “fracas”



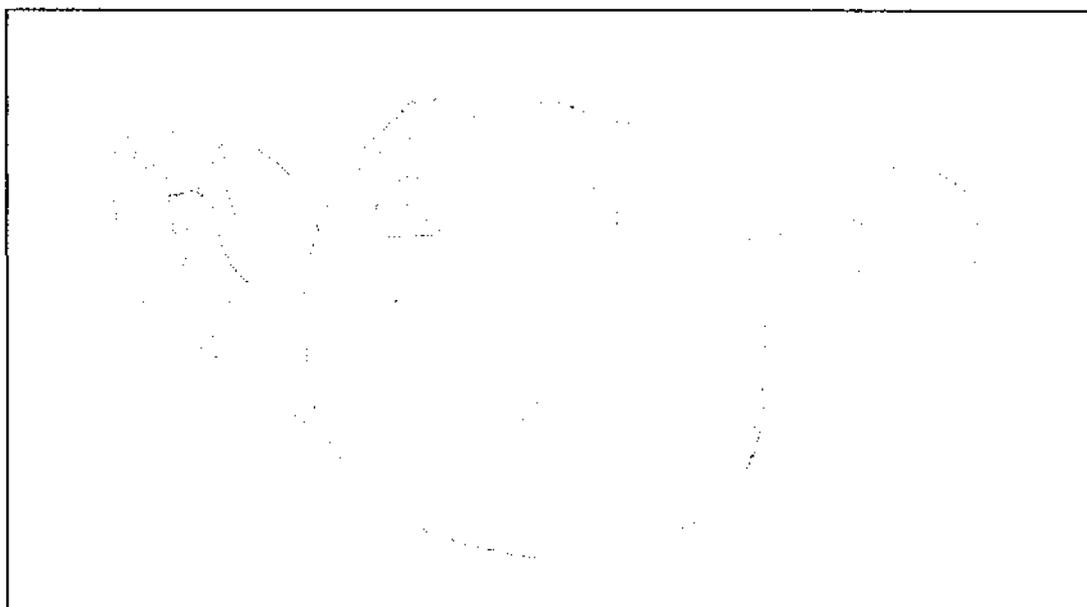
DESENHO 1: Este desenho de uma criança “fraca”, Leo, (no qual ele desenhou a estrutura de seu corpo como um palito), representa o desenho da maioria das demais crianças “fracas” pesquisadas acerca de si mesmas .



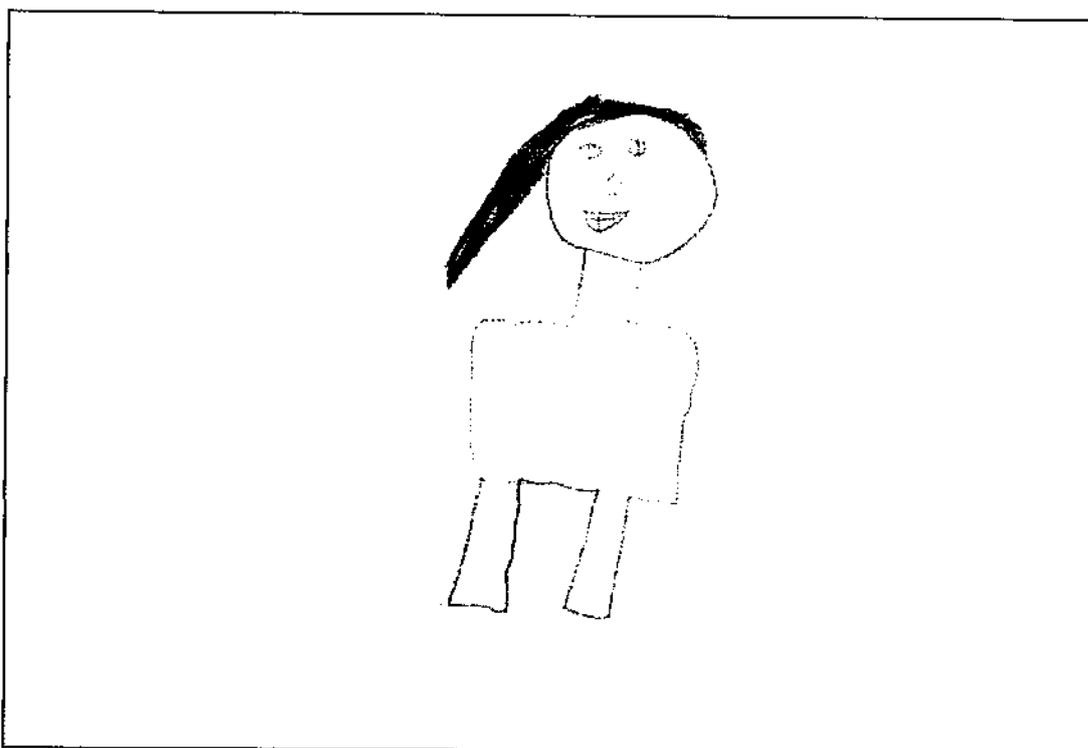
DESENHO 2: Este desenho de Ama, é uma exceção entre as crianças “fracas”. Ela desenhou o seu corpo estruturado tal como as crianças “fortes”. E ainda, Ama, apesar de ser morena jamba, desenhou os seus cabelos como se fossem loiros, numa tentativa de se assemelhar aos estereótipos bem vistos e quistos socialmente.



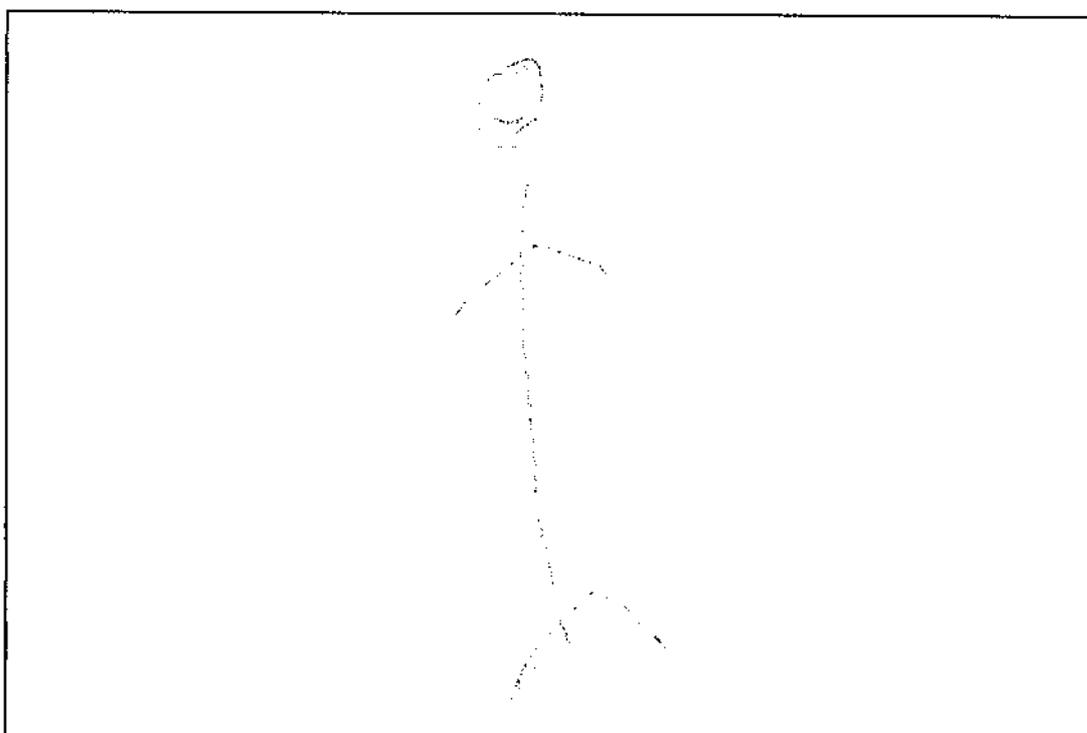
DESENHO 3: Este desenho de Ang, no qual ele desenhou os seus olhos como se fossem inexpressivos, ocultou o seu nariz e não desenhou a sua boca, representa os demais desenhos das crianças “fracas”.



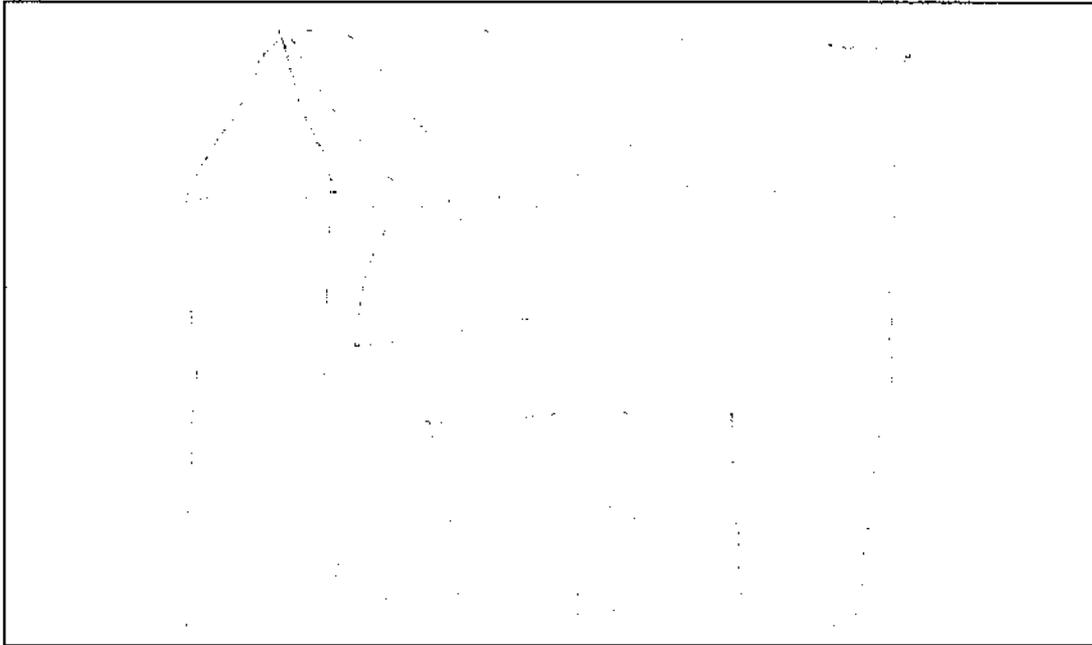
DESENHO 4: Neste desenho, Rom, desenhou-se com expressões de um palhaço, que chora; tal como enfatizado no corpo deste trabalho.



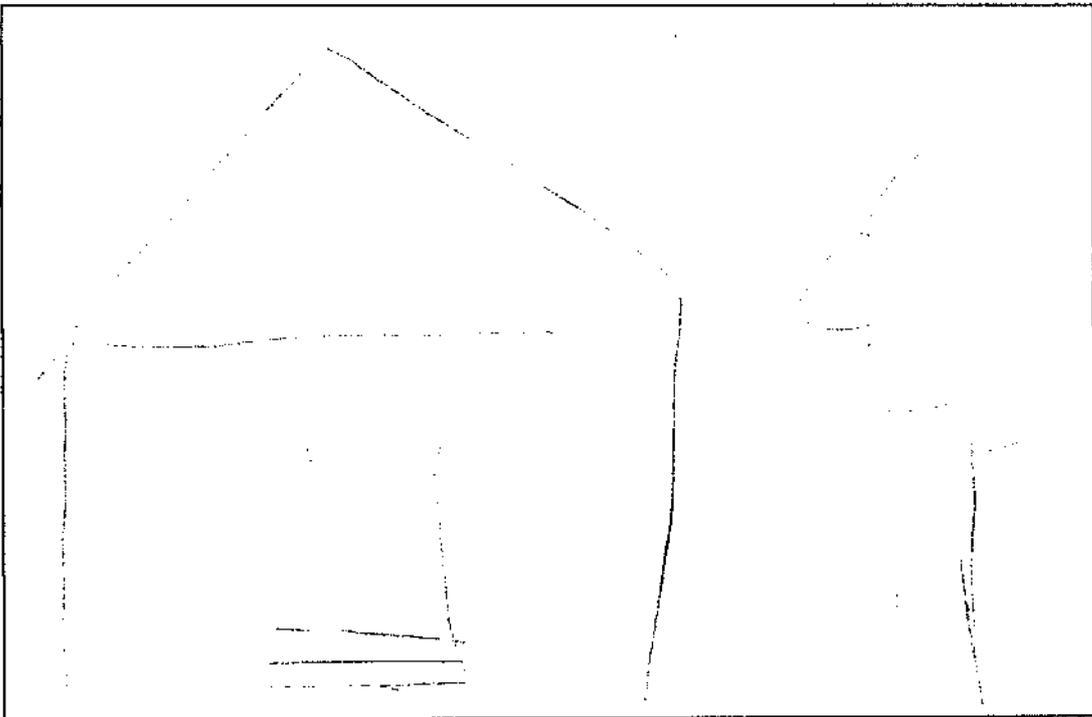
DESENHO 5: Este desenho de Bas, representa um outro estilo de desenho da estrutura do corpo muito utilizado pelas crianças “fracas” pesquisadas em seus desenhos de si mesmas..



DESENHO 6: Este desenho de Art, é um outro exemplo que serve para reforçar o desenho da estrutura do corpo como um palito, tal como destacado no DESENHO 1, de Leo.

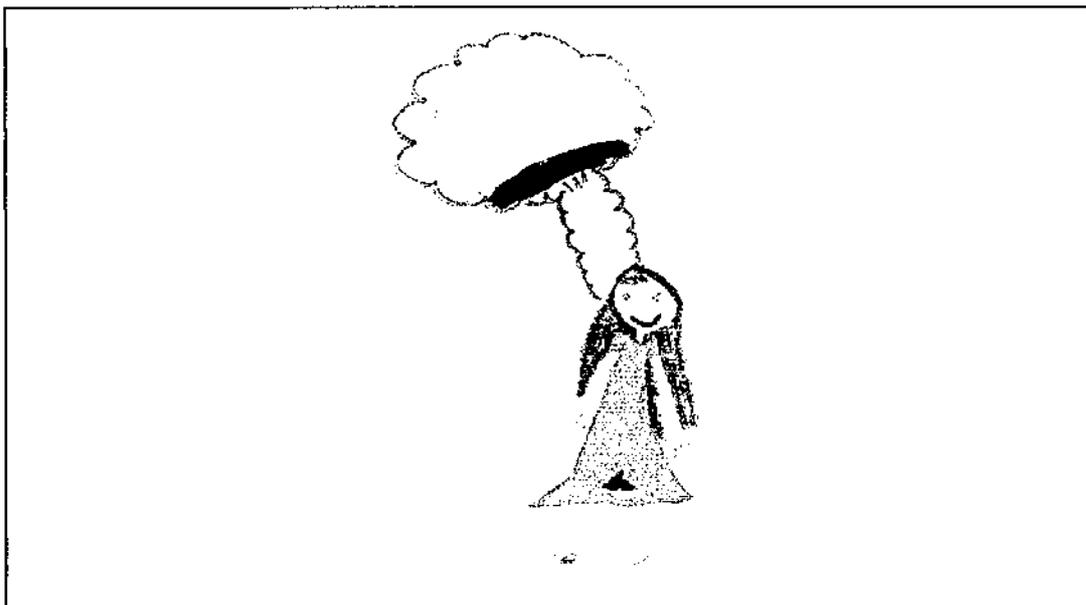


**DESENHO 7:** Este desenho de Leo, representa o desenho das casas de todas as crianças “fracas” pesquisadas. Essas crianças desenharam suas casas como barracões estereotipados, sem detalhes e decorações e não se lembraram de desenhar os seus familiares.

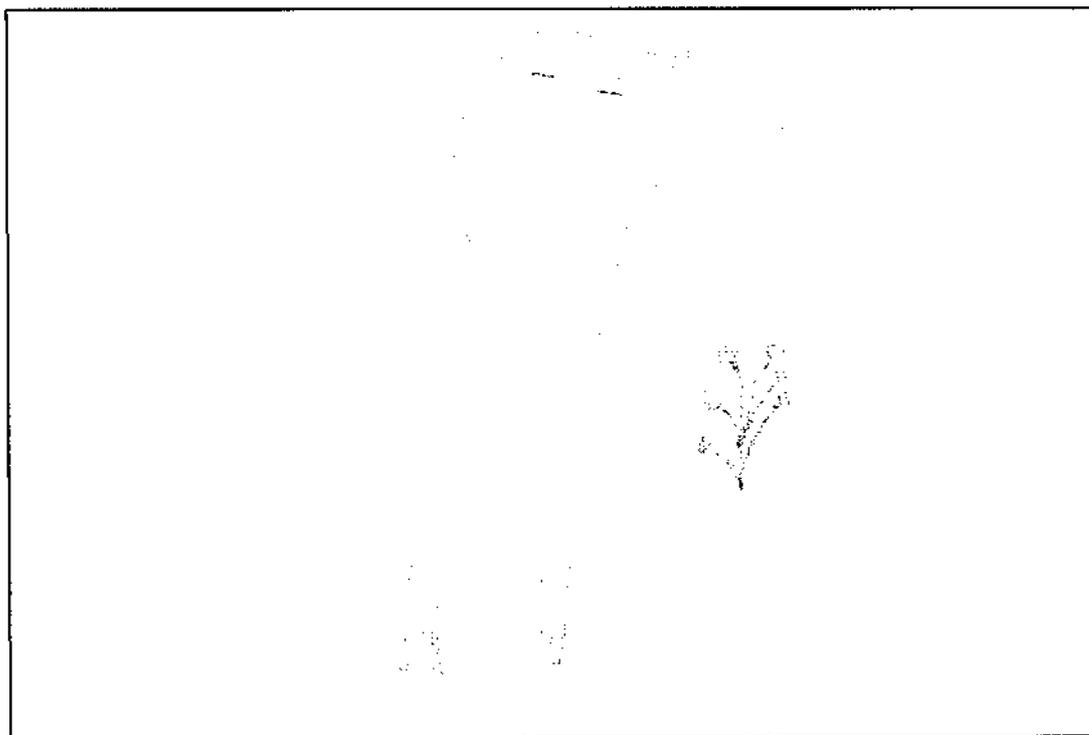


**DESENHO 8:** Este desenho de Ang, representa o desenho da escola feito pela maioria das crianças “fracas”, as quais não se desenharam próximas ao prédio escolar, não desenharam a professora; expressando em seus desenhos, a idéia de uma escola vazia e pouco alegre.

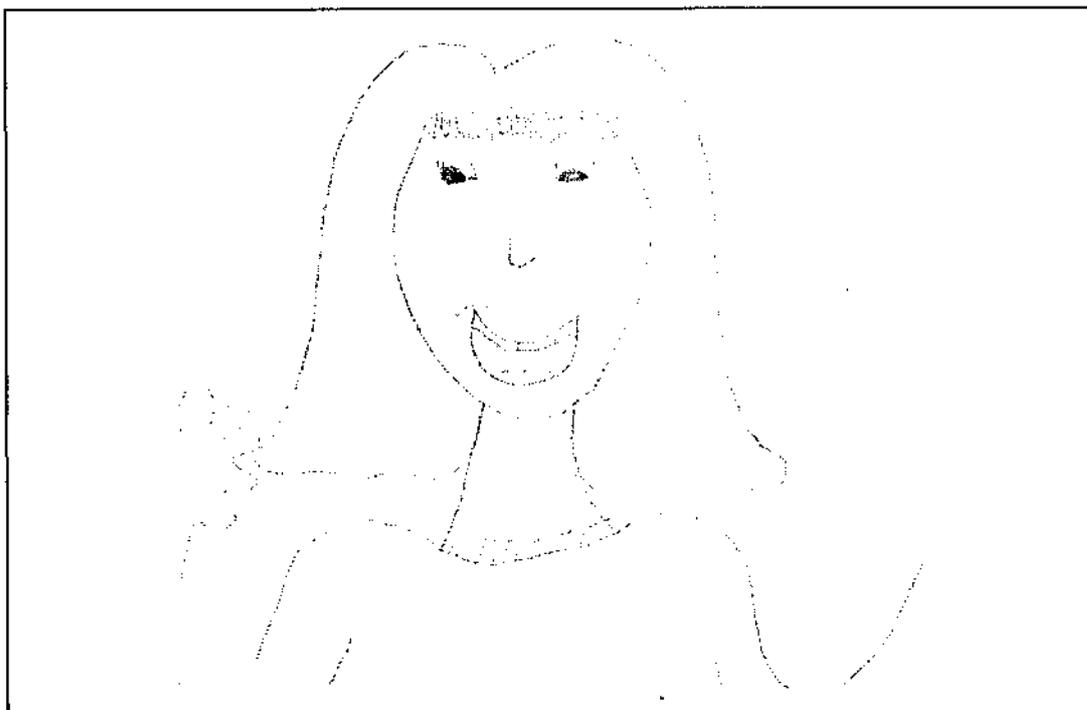
## Os desenhos das crianças consideradas “fortes”



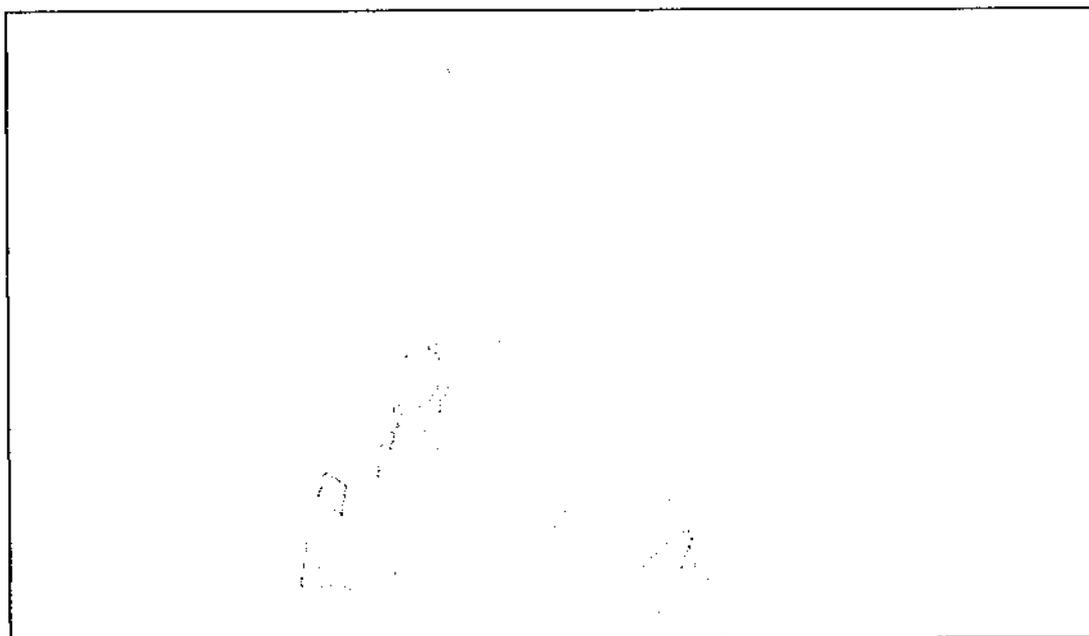
DESENHO 1: Este desenho de Bia, demonstra como as crianças “fortes” se desenhavam: com corpos estruturados e próximas do que realmente eram.



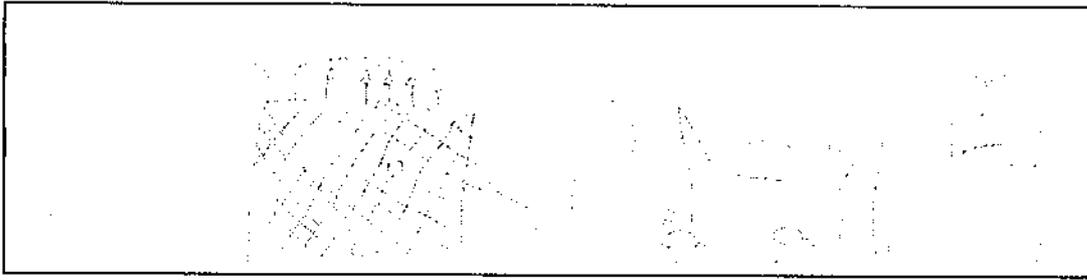
DESENHO 2: Este desenho de Carl, representa tal como o DESENHO 1, de Bia, o desenho de si mesmo, com corpo estruturado e pequenos detalhes em suas roupas, cabelo e expressão facial..



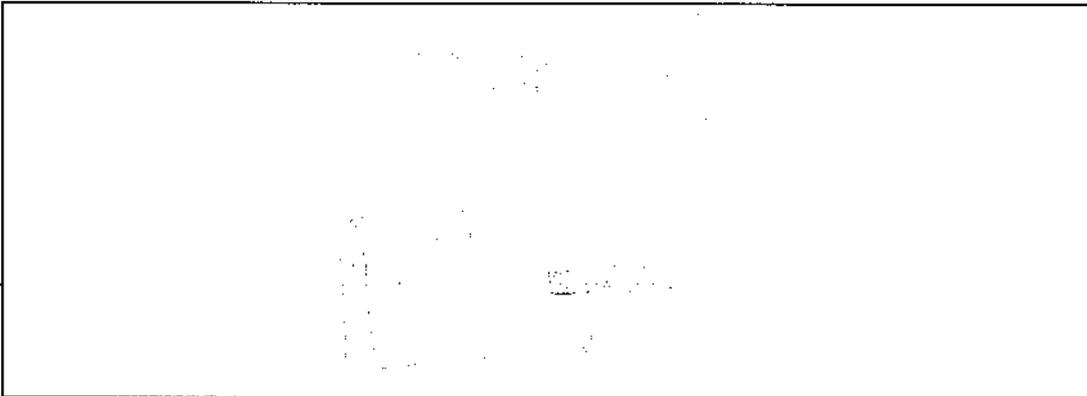
**DESENHO 3:** Este desenho de Rob, representa ela como ela realmente é, em detalhes.



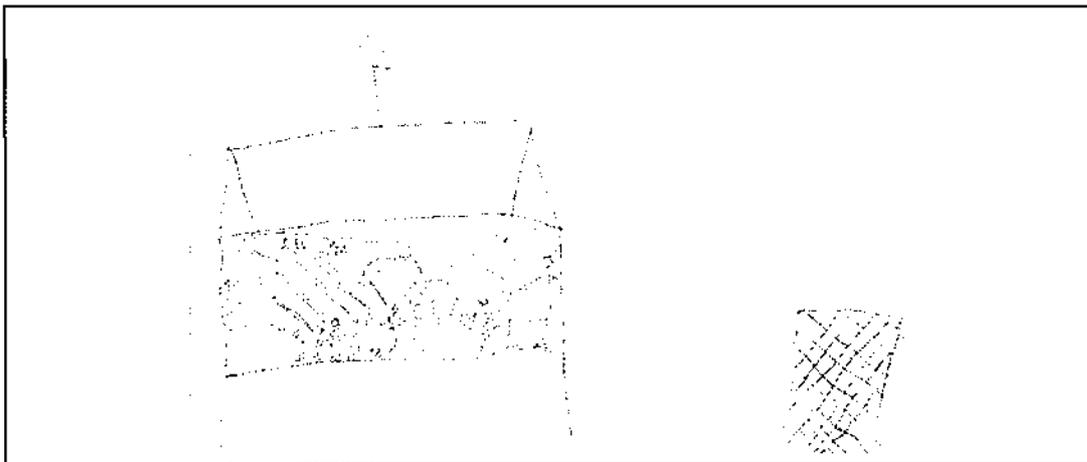
**DESENHO 4:** Este desenho de Cris, representa a sua casa. Ela nem desenhou a sua casa, mas desenhou o que a faz lembrar quando pensa em casa: a sua família. A família não foi lembrada nos desenhos das crianças “fracas”.



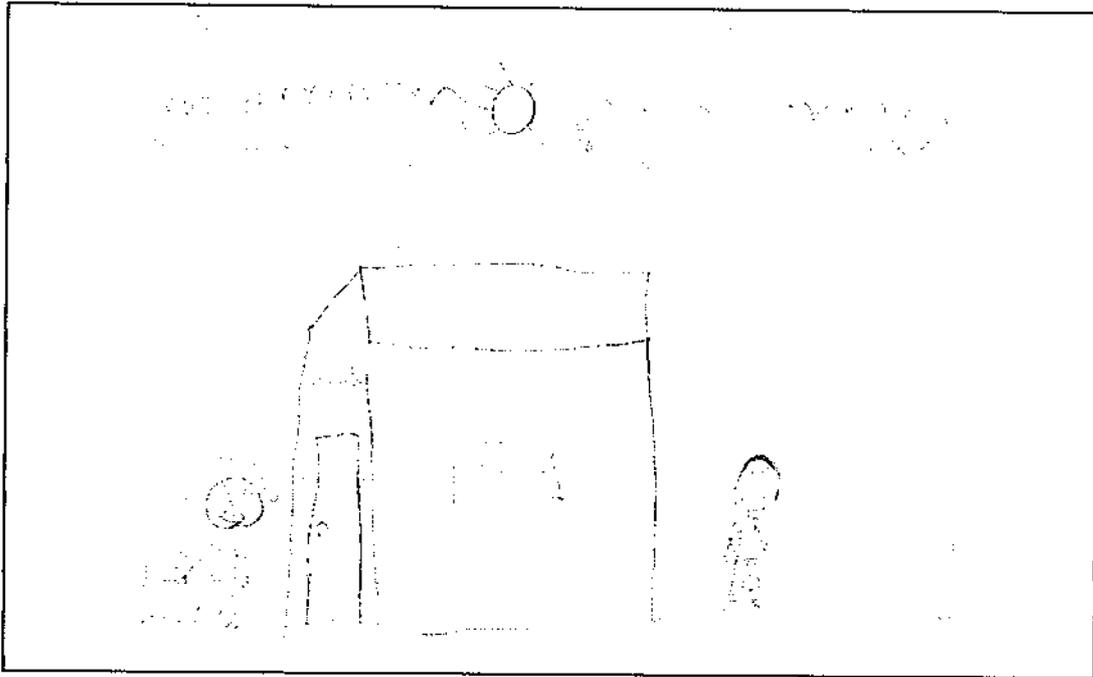
**DESENHO 5:** Este desenho de Rob, representa a sua casa, em detalhes. Ela lembrou de escrever o seu endereço acima do portão e desenhou até os seus animais de estimação.



**DESENHO 6:** Este desenho de Joa, representa a sua casa. Ele assim como Rob, fez questão de escrever até mesmo o seu endereço em uma plaquinha, demonstrando total sentimento de pertencimento a este local, que reconhece como socialmente valorizado. O seu desenho assim como o de muitas crianças “fortes” é permeado pelo sol, o qual pouco apareceu nos desenhos de crianças “fracas”.



**DESENHO 7:** Este desenho de Rob, representa a sua visão de escola. Na sua visão de escola, todos participam e brincam juntos no pátio. A escola tem vida e pessoas.



**DESENHO 8:** Este desenho de Joa exemplifica o desenho da escola das demais crianças “fortes”, as quais desenharam a escola permeada pelo sol, desenharam a professora e se desenharam, colocando-se próximas à escola.



**DESENHO 9:** Este desenho de Cris, representa em detalhes a sua escola. Ela lembrou-se de desenhar até mesmo a antena parabólica da escola que ficava no telhado dessa. Cris, ainda se colocou próxima à escola; algo comum às crianças “fortes”.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Fracasso – sucesso, o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992, p.46-53.
- BAKHTIN, Mikhail. (U. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: HUCITEC, 1979.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1975). **A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRECHT, Bertold. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. T. A. Queiroz Ed., 1993, p. 08.
- CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLLARES, Cecília e MOYSÉS, M. Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DAUSTER, Tânia. **Uma infância de curta duração: trabalho e escola**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 82, São Paulo, FCC, agosto, 1992, p. 31-6.
- DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

- ESTEBAN, Maria Teresa. **Repensando o fracasso escolar – O sucesso escolar: um desafio pedagógico.** Campinas, Caderno Cedes, n. 28, 1992, p. 75-86.
- EZPELETA e ROCKWELL. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FONTANA, R. A . C. & CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1984). **Sobre Educação (Diálogos).** (3. Ed.) Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise: Contribuições à Psicologia do Amor.** Tradução de Durval Marcondes... [et al.]. \_\_\_\_\_ Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GARCIA, Regina L. **No cotidiano da escola: pistas para o novo – O sucesso escolar: um desafio pedagógico.** Campinas, Caderno Cedes, n. 28, 1992, p. 49-62.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. **A criança de favela e seu mundo de cultura.** In: Cadernos de Pesquisa, n. 86. São Paulo, FCC, agosto, 1993, p. 48-54.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro?** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.
- 
- \_\_\_\_\_. **Socialização e recalque: a criança negra no rural.** In: Caderno Cedes, n. 32. Campinas: Papyrus, 1993.

- ITURRA, Raúl. **O processo educativo: ensino ou aprendizagem.** In: Educação, Sociedade & Cultura, n.º 1, 1995, p. 20-50.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau.** In: Simpósio: “Seletividade do ensino de 1º e 2º graus”. 30ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 9 a 15 de Julho de 1978.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz Ed., reimpressão, 1993.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** In: Encontro do Ciclo Básico, São Paulo, em 09, maio, 1985.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal.** Dissertação de Mestrado. Campinas, S.P.: FE/UNICAMP, 1994.
- SAVIANNI, Dermeval. **Escola e Democracia.** (17ª ed.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola.** Trabalhos em Lingüística Aplicada. v. 18. Campinas, IEL/UNICAMP, 1991, p.15-28.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula.** In: I Seminário sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem, promovido pela Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP, em 25 de maio de 1988. Caderno Cedes, n.º 23.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco.** [s.d.].

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **Cognição, linguagem e trabalho na escola.** In: Escola Básica. Coletânea C.B.E. 2º ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 1994, p. 55-62.

SOARES, M. (1991). **Linguagem e Escola – Uma perspectiva social.** (8. ed.). São Paulo: Ática.

SOUSA, C. P. (org.) (1991). **Avaliação do Rendimento Escolar.** Campinas: Papyrus.

TAPAJÓS, Laís. **Como se escreve (por linhas tortas) o fracasso escolar de uma criança.** Revista Nova Escola. São Paulo, ano II, n.º 17, nov., 1987, p. 10-4.

VALLA, Victor V. **A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos – O sucesso escolar: um desafio pedagógico.** Campinas, Caderno Cedes, n.28, 1992, p. 11-22.

VILLARROEL, N. C. S. **A profecia auto-realizadora: um estudo da influência da expectativa do professor no desempenho do aluno.** Memorial para Qualificação. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **O papel do outro na consciência do eu.** In: WEREBE e NADELBRULFERT(orgs.) Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.