



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Rita de Cássia Souza Nascimento

Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem.

UBERLÂNDIA

2007

Rita de Cássia Souza Nascimento

Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado - do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa

UBERLÂNDIA
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- N244d Nascimento, Rita de Cássia Souza, 1973-
Dramas e tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito
que apresenta dificuldades de aprendizagem / Rita de Cássia Souza Nas -
cimento. - 2007.
212 f.
Orientador: Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia da aprendizagem - Teses. 2. Distúrbios de aprendi -
zagem nas crianças – Teses. I. Costa, Lúcia Helena Ferreira Mendonça.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.953.5

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação
Mg/03/07

Rita de Cássia Souza Nascimento

Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado - do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2007.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa – UFU

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha – FAGED/UFU

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva – USP/Rp

A Paulo, companheiro de todos os momentos, pela paciência e compreensão que, durante minhas angústias e medos, sempre utilizou palavras de incentivo e amor.

Agradecimentos

A Deus, pelo Dom da vida e pelas glórias concedidas durante a minha existência;

Às crianças, Ana e Pedro, às mães, Mariana e Joana e às professoras, Maria e Marta que permitiram o desenvolvimento deste trabalho, meu eterno obrigada;

Aos meus pais, Milton e Antônia, pela compreensão e apoio nos momentos que
sempre preciso;

Aos meus irmãos Sidney e Milton, pela paciência e espera e por sempre poder
contar com eles;

A meu querido irmão Bené (*in memoriam*), pela força e luz que, mesmo com sua
partida inesperada, não me desamparou nesta caminhada;

Aos meus sobrinhos Inaldo Neto e Milena, pela compreensão em momentos em que
não pude estar mais presente;

Ao querido Paulo, sempre companheiro que, mesmo nos momentos de choro e
angústia, soube entender e aceitar esta gestação;

A minha orientadora, Prof. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, por e a
quem tive a honra de ser orientanda, pela acolhida generosa e pelos diálogos
enriquecedores que contribuíram para a construção deste trabalho;

Às professoras Dras. Myrtes Dias Cunha e Sílvia Maria Cintra pelas valiosas
contribuições no exame de qualificação, meu muito obrigada;

Às professoras, Dras. do Programa de Pós-graduação, Célia Vectore, Cláudia
Cunha e Cláudia Dechichi por terem sido, em diversos momentos, interlocutoras
valiosas deste trabalho;

À Prof. Dra. Ana Paula Soares da Silva, pela disponibilidade e pelas valiosas sugestões que contribuíram para a construção deste trabalho;

À secretária do Programa de Pós-graduação, Marineide, sempre carinhosa e prestativa nos momentos de “socorro” para uma baiana “agoniada”;

Às amigas e colegas do mestrado, Kátia, Madalene, Christiane e Marcela, pelo acolhimento e momentos de carinho e crescimento;

À amiga Kergilêda, pelas inúmeras horas de escuta e conversas durante as madrugadas que passávamos em Uberlândia;

Aos amigos Reginaldo e Dayse, pelos diálogos enriquecedores ao longo do nosso tempo de trabalho na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia;

À Laeddy Ferraz, pelas informações que viabilizaram a construção deste trabalho, pela incansável busca por uma educação de qualidade para crianças como Ana e Pedro;

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela liberação para cursar o mestrado e pela bolsa concedida.

Às crianças do mundo

As crianças,
que pensamos nossas, são do mundo;
alucinada pretensão a nossa, em tentar temperá-las ao nosso paladar.
Seus mundos,
tão herméticos quanto fartos, guardam os mil segredos
que darão formas e conteúdos
aos seus lugares na manhã do amanhã.
Seus sorrisos,
transbordantes da confiança e da coragem que nos faltam,
projetam um salto, quereres argutos mil passos à frente.
Seus sonos,
mansos na face, não são limpos de nuvens;
mil chumaços multicores acolhem seus esboços
para o traço de um tato seguro de uma autora que baterá à porta.
Seus brinquedos gastos,
amigos vastos: tesouros sem preço.
Seus toques,
mãos mágicas e pueris,
é sopro de vida ao boneco de plástico, seu parceiro e herói;
é expressão mais cristalina de partilha com seus amiguinhos da classe.
As crianças,
que pensamos nossas, são donas do mundo.

Miranda (2001)

Resumo

Este trabalho de pesquisa objetivou investigar e apreender as significações construídas por professores, pais e alunos sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem e suas inter-relações na constituição do *eu* e do *outro*, utilizando como aporte teórico a perspectiva histórico-cultural. Esse interesse configura um processo de compreensão do entrelaçamento ocorrido a partir das práticas vivenciadas em cada contexto. As significações geram marcas na condição de aluno que não consegue aprender, configurando num *drama* do (não) aprender. Foram entrevistadas duas crianças do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, suas respectivas mães e professoras, com gravações em áudio, realizadas individualmente, com 40 minutos cada. A partir da identificação dos trechos das falas, estruturamos três blocos temáticos: *a criança e o (não) aprender, os outros (mães, professoras/escola) e o (não) aprender e razões do (não) aprender*. Em relação a si mesmo e o (não) aprender, os participantes apresentaram significações como: as crianças acreditam que não conseguem aprender, possuem um sentimento de “desvalorização” de si mesmo, o olhar do outro tem um peso muito forte na construção da identidade delas e passaram a crer que a dificuldade em aprender é delas; as mães: sofrimento pela condição do filho e, principalmente, por não saberem lidar com essa situação; sentimentos de preocupação, tristeza, insatisfação e até mesmo impotência e desconhecimento da não aprendizagem dos filhos; as professoras: sentimentos de desmotivação, desânimo, angústia e preocupação; questionaram suas próprias atuações pedagógicas e a falta de uma compreensão da criança na sua concretude, na sua singularidade bem como a necessidade de conhecimento teórico. Em relação ao olhar do *outro*, as mães consideram que os filhos se sentiam tristes com esta condição e também acreditam que não conseguem aprender; além dos sentimentos de tristeza, as professoras acreditam que os alunos também se sentem incompetentes e até envergonhados pela condição de não aprendente. Dentre as razões da não aprendizagem, identificamos uma valorização dos aspectos cognitivo, orgânico, genético, pedagógico, afetivo e fatores que dificultam esse processo tais como a ausência do acompanhamento escolar pela família, a falta de oferecimento de um serviço de orientação psicológica e a falta de conhecimento sobre as dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos escolares. A análise dos resultados demonstrou que este trabalho impulsiona para a necessidade de compreendermos este drama do (não) aprender onde as significações foram sendo produzidas, marcando, portanto, a condição desse sujeito: aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Contudo, esse drama configura uma situação de conflito em que alunos, professores e pais estão inseridos passando a ser, portanto, um aspecto que impulsiona profissionais que atuam na melhoria da educação para a compreensão desse entrelaçamento e dessa condição dramática que envolve a comunidade escolar.

Palavras-Chaves: Constituição do eu e do outro, perspectiva histórico-cultural, significações do (não) aprender.

Abstract

This research aimed to investigate and to comprehend the meanings constructed by teachers, parents and students on the ones who present learning difficulties and their interrelationships in the constitution of the “me” and of the “other”, using the historical-cultural perspective as the theoretical approach. This interest forms a comprehension process of ties occurring in practices of each context. The meanings mark the student’s condition of not being able to learn, turning this situation into a drama of (not) learning. Two (02) children enrolled in elementary schools (1st to 4th grades) who were diagnosed with learning difficulties, as well as their mothers and teachers were individually interviewed for 40 minutes. From their talks, we identified three (3) blocks with themes: children and (not) learning, others (mothers, teachers/school) and (not) learning and the reasons of (not) learning. Concerning the self and (not) learning, the participants presented reasons as: the children believe that they cannot learn; possess a feeling of self depreciation; the way the other look upon them weighs heavily on their identity and they even say that the difficulty in learning is their own; the mothers: suffer due to their children’s condition and over all for not being able to deal with the situation; show worry, sadness, unsatisfaction and even, impotence and lack of knowledge on their children’s learning; the teachers: desperation, discouragement, affliction and concern. The teachers were asked about their own teaching activities and the lack of comprehension on children in their reality and in their singularity as well as the need of theoretical knowledge were identified. Concerning the “other”, mothers perceive their children as sad because of the learning difficulty and also they believed that their children are not able to learn. Besides sentiments of sadness, teachers believe that students also feel incompetent and even ashamed for not being capable of learning. Among of the motives for not learning, we identified organic, genetic, pedagogic, affective aspects and factors that obstruct that process such as the lack of schooling in the family or the lack of psychological orientation service and the ignorance on students learning difficulties in school contexts. The results of this study proved that this work impels toward the necessity of understanding this drama of (not) learning where meanings have been produced and marked the student who presents learning difficulties. However, this drama represents a situation of conflict in which students, teachers and parents are inserted and which is considered, therefore, an aspect that impels professionals acting in education improvement who in turn needs to comprehend this interrelationship and this dramatic condition that involves the school community.

Keywords: Constitution of the “me” and the “other”, historical-cultural perspective, meanings of (not) to learning.

Sumário

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I	20
1. A Construção do (não) aprender: breve histórico.	21
2. A abordagem histórico-cultural: um olhar sobre a constituição do sujeito e a construção da pessoa à luz de Vygotsky e Wallon.	30
2.1 A constituição do sujeito em Vygotsky.	32
2.3 A construção da pessoa em Wallon.	38
3. O processo de construção das significações.	45
CAPÍTULO II	56
2. O Percurso Metodológico.	56
2.1 Procedimentos para a Construção e Análise do <i>Corpus</i> da Pesquisa.	61
2.2 Conhecendo os Contextos.	67
- O Posto de Saúde.	67
- A Escola.	71
- As Famílias.	72
- A Instituição de apoio Sócio-Educativo.	73
2.3 Conhecendo os participantes.	74
2.3.1 Os alunos.	74
- Ana.	74
- Pedro.	75
2.3.2 As mães.	75
- Mariana: mãe de Ana.	75
- Joana: mãe de Pedro.	76
2.3.3 As professoras.	77
- Maria: professora de Ana.	77
- Marta: professora de Pedro.	77
CAPÍTULO III	79
3. Crianças, Pais, Escolas: compreendendo o drama das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem.	79
3.1 Um pouco da história de Ana.	81
- Ana e o (não) aprender.	81
- Como Ana se vê através do outro (família e professora).	82
- Razões do (não) aprender para Ana.	84
3.1.1 Mariana: mãe de Ana.	85
- Mariana: ela e o (não) aprender de Ana.	85
- Ana vista por Mariana.	88
- Razões do (não) aprender de Ana para Mariana.	92
3.1.2 Maria: professora de Ana.	94
- Maria: ela e o (não) aprender de Ana.	95

- Ana vista por Maria.	100
- Razões do (não) aprender de Ana para Maria.	103
3.2 Um pouco da história de Pedro.	107
- Pedro e o (não) aprender.	107
- Como Pedro se vê através do outro (família e professora).	109
- Razões do (não) aprender para Pedro.	112
3.2.1 Joana mãe de Pedro.	113
- Joana: ela e o (não) aprender.	113
- Pedro visto por Joana.	116
- Razões do (não) aprender de Pedro para Joana.	118
3.2.2 Marta, professora de Pedro.	125
- Marta: ela e o (não) aprender.	125
- Pedro visto por Marta.	128
- Razões do (não) aprender de Pedro para Marta.	130
 CAPÍTULO IV	136
4. O eu e o outro se constituindo a partir das significações.	136
4.1 Significações do (não) aprender: o eu e o outro se constituindo.	138
4.2 Significações sobre as razões do (não) aprender: múltiplos olhares.	151
4.3 A trama constituindo o drama: as crianças são autores?!	154
 5. Considerações Finais.	159
 6. Referências Bibliográficas.	164
 APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo aluno	
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor (a)	
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais	
Apêndice E - Roteiro das Entrevistas	
Apêndice F - Transcrição das Entrevistas realizadas com os alunos	
Apêndice G - Transcrição das Entrevista realizadas com as mães	
Apêndice H - Transcrição das Entrevistas realizadas com as professoras	
Apêndice I - Trechos de Notas de Campo	
 ANEXOS	
Anexo A - Parecer do Comitê de Ética	

APRESENTAÇÃO

Ao longo do nosso exercício profissional como pedagoga e professora, surgiram preocupações e indagações que buscam compreender os *dramas* e as *tramas* do (não) aprender, destacando, principalmente, as inter-relações entre escola, família e aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Quando direcionamos essa preocupação para as dificuldades de aprendizagem¹, percebemos que essa temática vem sendo abordada por teóricos² que buscam compreender por que os alunos não aprendem.

Sabemos que o (não) aprender configura-se em um sofrimento para o aluno que apresenta a dificuldade; para a família que busca aceitar ou não o desempenho dele e; para a escola que tenta, ao longo de todo o seu processo educativo, compreender as causas desse fenômeno. Esse *drama*, então se configura numa *trama*, em que vários atores estão entrelaçados na construção do processo de aprendizagem: a escola, que apresenta uma concepção norteadora da sua visão de ensino e aprendizagem é considerada como ponto primordial na influência da dinâmica do aprender; a família, que também se configura a partir de um contexto cultural, histórico, social, econômico e político, cuja organização ou estruturação também influencia no rendimento acadêmico. Assim sendo, essas influências são contribuintes para o desenvolvimento e constituição do perfil dos alunos, uma vez que fazem parte desse contexto que é continuamente transformado por estes aspectos.

No contexto escolar, o aluno vai se constituindo como pessoa, pois este meio possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenhando um papel importante no desenvolvimento da criança. Os multifatores (integração das dimensões

¹ Estamos considerando dificuldades de aprendizagem, os problemas relacionados à leitura e escrita, visto que estas foram as dificuldades diagnosticadas no laudo de avaliação psicológica emitida pelo Posto de Saúde onde foram selecionados, a partir dos critérios estabelecidos neste estudo, para os participantes da pesquisa.

² Collares, (1994); Souza, (1996); Machado, (1996); Machado e Souza (1997); Patto, (1999); Moysés, (2001); Proença, (2002) dentre outros.

motora, afetiva, cognitiva e social) contribuem para a construção da pessoa do aluno em um ser completo e contextualizado nas suas relações com o meio. É nessa relação recíproca entre fatores orgânicos e sócio-culturais, que está em constante transformação, que se constitui a pessoa. O aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem vai se constituindo mediante essa relação e sendo afetado pelo outro com quem se relaciona.

A partir desse entendimento e, da nossa participação como colaboradora do projeto de extensão intitulado *Atendimento psicopedagógico a alunos com problemas de aprendizagem: novas perspectivas para o “manejo” do fracasso escolar*³, essas questões permaneceram como inquietações e que nos levaram à realização do presente estudo. O projeto tinha como objetivo principal oferecer um atendimento psicopedagógico a alunos, já estigmatizados como fracassados e incompetentes pela escola pública, que lhes permitissem falar de si, livrar-se dos estigmas, dar sentido à sua trajetória escolar e existencial.

Percebemos, neste trabalho, que o rendimento escolar insatisfatório, apresentado por um grande número de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I⁴, há muito tempo é motivo de grande preocupação e desafio para muitos educadores. Muitas vezes, não há uma escuta em relação ao sentimento de como o aluno se sentia diante do (não) aprender, do modo como o professor chegou a encaminhá-lo, da maneira como se “ouviu” os pais, desencadeando dessa forma, todo um processo de desvalorização dos sujeitos que foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

No entanto, o foco de análise desta pesquisa são as significações, tomando como ponto de partida um diagnóstico já instituído como criança que não consegue aprender. Esclarecemos não estarmos questionando o diagnóstico ou investigando quais princípios nortearam os

³ O referido projeto realizou-se na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob a coordenação da professora Caroline Vasconcelos Ribeiro, a partir de 2002 funcionando no Laboratório de Ludopedagogia.

⁴ No município em que realizamos a pesquisa, as crianças são encaminhadas pelas escolas públicas para atendimento psicológico no SUS (Sistema Único de Saúde). Haja vista a grande fila de espera e que, devido à impossibilidade de serem atendidas tanto as crianças, quanto a escola e a família permanecem a espera do tratamento para poder dar andamento na trajetória escolar da criança.

profissionais na avaliação das crianças encaminhadas pelas escolas e, portanto, diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem. Isso remete à discussão de que é com esse olhar que selecionamos as crianças. A família recebe a criança que não consegue aprender a partir dessa confirmação diagnóstica, e a escola fortalece a sua suspeita, a partir da avaliação feita pelos psicólogos em relação à criança que apresenta essas dificuldades.

Estas crianças são estigmatizadas e rotuladas como fracassadas, incompetentes e repetentes pelos professores, pais e até por elas mesmas. Isto causa um sofrimento psíquico, um sentimento de “desvalorização” de si mesmas na medida em que atinge diretamente a auto-estima delas, o que acaba influenciando na sua formação como um todo, frente aos outros e diante de si mesma. A criança vai se constituindo como pessoa através das interações com o outro e, sendo afetada, marcada por estas relações. Entretanto, nos perguntamos como esse aluno se vê diante dessa situação vivenciada nesse *drama*? O que a escola tem feito para desmistificar e superar essa condição de não aprendiz? Como a família tem sido recebida pela escola e pelos psicólogos do posto de saúde?

Neste sentido, essas inquietações e desassossegos impulsionaram na compreensão da *trama* que constitui o *drama* do (não) aprender. Uma vez que constatamos uma multiplicidade de fatores constituintes do *drama* do (não) aprender, fomos impulsionados a abordar este fenômeno não como um fato linear, resultante de uma cadeia de causa e efeito, mas como uma trama de elementos inter-relacionados. Politzer (1977, p. 187) considera o *drama* como a vida do indivíduo singular; “o *drama* implica o homem tomado em sua totalidade e considerado como o centro de um certo número de acontecimentos que, por relacionar-se a uma primeira pessoa, tem seu sentido”. Desta forma, nas experiências do cotidiano escolar que concretiza diversas situações, em especial, as de dificuldades no aprender, constatamos fragmentos do conteúdo dramático que adquire um sentido quando o inserimos na *trama* tecida pelos atores.

Para Vygotsky (2000, p.35), “o *drama* está repleto de uma luta interna” e, cada *drama* tem seus sujeitos que desempenham papéis, os quais vão mudando a condição do sujeito. Nesse processo, a própria pessoa influencia a si e ao outro a partir das e nas interações e, são estas relações que vão transformando e tecendo a vida, a história do sujeito. Quando inserimos, neste cenário, o aluno que não consegue aprender, damos visibilidade ao fato de que ele vai se constituindo nas relações escola-família e, assim, nessa rede de relações o (não) aprender vai sendo concretizado.

Smolka (2004, p. 45) aponta que “o *drama* emerge justamente do fato de que essa relação social consigo mesmo implica a *trama* de muitas experiências, muitas imagens, muitas histórias, muitos outros em muitas e diversas posições”. Sabemos que o *drama* do aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem escolar emerge da relação social, das vivências, das experiências que acabam sendo singularizadas e de sua história como um todo.

Assim, pensando o aluno numa vivência escolar oriunda de um entrelaçamento de situações, construímos o título deste trabalho: *Dramas e tramas* do (não) aprender. O *drama* é caracterizado como as experiências subjetivas do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem a partir de suas relações com o outro (pais-familiares/professor-escola) em contextos diversos. A *trama* é concebida como uma estrutura de elementos que se interligam numa rede de relações que contribuem para o entendimento do processo de construção das significações desse aluno, bem como dos outros interlocutores envolvidos no processo do (não) aprender.

Drama, porque, quando o aluno não aprende os conteúdos estruturados pela escola, o professor normalmente considera que ele não aprende e, portanto, apresenta dificuldades de aprendizagem; a família, por sua vez, também se vê nessa situação, porque o filho não aprende, confirmando, muitas vezes, o diagnóstico da escola e; o aluno que não conseguindo aprender o que lhe é cobrado vai se constituindo nessa relação como não aprendente.

Desta forma, apontamos o *drama* como experiências do aluno a partir de suas relações com o outro em contextos diversos e a *trama* como uma estrutura de elementos que se interligam como se fossem redes. Neste *drama*, então, existe uma *trama* que faz parte dessa relação, que vai constituindo a noção do (não) aprender, e ao mesmo tempo, vai tecendo e conseqüentemente contribui para a constituição do eu da criança em um processo dialético, onde o *drama* se constitui na *trama* vivenciada nas relações com os outros.

Na *trama* de relações que acontecem no cotidiano do aluno com dificuldades de aprendizagem, as significações são produzidas nos entremeios, nas articulações dos múltiplos sentimentos, emoções, pensamentos, expressões do aluno, do professor e dos pais. Sendo assim, torna-se importante uma análise das significações sobre o *drama* do (não) aprender, destacando, neste caso, as significações elaboradas pelo professor, pela família e pelo aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Há, então, a necessidade da compreensão da *trama* onde se insere o aluno que sofre e apresenta dificuldades de aprendizagem; pela escola, que busca atuar frente ao problema e, pela família, como participante dessa *trama*, para um entendimento das significações sobre este aluno. Neste sentido, surgem questões inquietantes, tais como: quais são as significações construídas pelo professor, família e aluno sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem? Como essas significações são constituídas? Como ocorre o entrelaçamento entre tais significações?

Esclarecemos que não nos reportaremos aqui à compreensão das dificuldades de aprendizagem, e sim, às significações que são elaboradas por estes atores e, conseqüentemente sobre como são constituídas. O interesse por investigar e apreender esta temática configura um processo de compreensão do entrelaçamento ocorrido a partir das práticas vivenciadas em contextos, seja escolar ou familiar, que envolvem o sujeito que não

aprende. São essas significações que marcam a condição de aluno que não aprende, configurando um *drama* do (não) aprender.

Definimos significações, a partir da apropriação do conceito elaborado por Smolka (2000, p. 43), como “marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação”. É, justamente nessa relação com o outro, que as significações são produzidas e marcam, portanto, a condição do sujeito, neste caso, do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Enfatizamos que as significações elaboradas e expressas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, servem para definição, estruturação e orientação em situações de ação. Essas significações estão, portanto, incorporadas à prática, conferindo uma direção à atividade educativa e oferecendo aos educadores pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações. Da mesma forma, as significações que a família tem, são oriundas de uma prática social, que também sofre influências históricas e culturais (SMOLKA, 2004).

Desta forma, concordamos com Rossetti-Ferreira; Amorim e Silva (2004) que o estudo das significações é imprescindível para o conhecimento das condições em que os sujeitos envolvidos no processo do (não) aprender estão inseridos. A busca por essa compreensão advém do fato de entendermos que as significações são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos e às diversas práticas sociais vivenciadas, possibilitando um processo de transformação, de ir e vir, de configuração. Neste sentido, essas formas de ação/significação vão se entrelaçando e constrói o processo do (não) aprender.

Assim, para buscar apreender quais são as significações elaboradas por professores e pais sobre o aluno/filho que apresenta dificuldades de aprendizagem e quais são as significações que estes alunos possuem sobre si mesmos, nos fundamentamos em um referencial teórico pautado numa visão histórico-cultural, à luz de L. S. Vygotsky e Henri Wallon. É a partir da conceitualização da perspectiva histórico-cultural que podemos

compreender o processo de construção das significações e, assim, apreender os sentidos presentes na ação de significar o *outro* (pais-filho/professor-aluno) e a *si mesmo* (aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem). Estes autores versam sobre o processo de constituição do sujeito a partir das interações estabelecidas na relação com o outro.

Deste modo, este trabalho insere-se na vertente de estudos que possibilitam a elaboração de conhecimentos que possam contribuir para discussões acerca de alunos que são comumente excluídos da escola, por apresentarem problemas que dificultam seu desempenho e, por fim, contribuir para uma reflexão teórica acerca das significações sobre o processo do (não) aprender.

No capítulo I analisamos, com base em uma revisão bibliográfica, a construção do processo do (não) aprender. Sabemos que pensar esta temática remete à compreensão dos múltiplos fatores que envolvem esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente são rotulados, excluídos do processo educacional. Apresentamos como o fenômeno do (não) aprender vem evoluindo, a partir de alguns estudos realizados, bem como o (não) aprender sob a ótica da família, do professor e do aluno, visto que neste estudo se busca apreender as significações de *outros* (pais e professores) e de *si mesmo* (aluno) acerca do *drama* do (não) aprender.

Propomos, também, uma análise da constituição do sujeito e da construção da pessoa a partir da abordagem histórico-cultural à luz das teorias de Vygotsky e Wallon. Esse recorte teórico é adotado uma vez que compreender o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem é ponto fundamental na apreensão das significações construídas pelos participantes do estudo. Estes teóricos apontam o sujeito como interativo e construtor da subjetividade, destacando também a importância do outro na compreensão de como o sujeito se constitui e é constituído no contexto em que está inserido, descrevem também, o desenvolvimento como processo descontínuo, marcado por crises e conflitos. Nessa *trama*

não devemos priorizar somente o desenvolvimento do sujeito, mas compreendê-lo num contexto histórico-cultural, como ser integral, contextualizado e participante do processo de transformação e de sua própria constituição. E por fim, apresentamos o processo de construção das significações a partir dos autores acima referenciados e também de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com esta temática, em especial, os trabalhos relevantes dos pesquisadores do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI-USP/Rp e pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL-UNICAMP.

No capítulo II, descrevemos e analisamos o percurso metodológico, enfocando a construção do *corpus* e a compreensão da utilização da pesquisa qualitativa, destacando o uso da entrevista como instrumento relevante para a apreensão das significações construídas pelos participantes.

Apresentamos, no capítulo III, a análise das falas das crianças, mães e professoras organizadas nos blocos temáticos: *a criança e o (não) aprender, os outros (mães, professoras/escola) e o (não) aprender e razões do (não) aprender*.

No capítulo IV, discutiremos sobre o que foi apreendido nas falas dos participantes a respeito das significações das professoras, família/mães e aluno, sobre (não) aprender e suas inter-relações na constituição do *eu* e do *outro*.

Por fim, nas considerações finais tecemos comentários sobre o que pudemos perceber e o que pudemos pensar a partir deste estudo, no que se refere ao *drama* e as *tramas* do (não) aprender.

CAPÍTULO I

Todas as crianças sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta.

Wallon (2005).

As muitas significações que elaboramos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sobre o ser professor, o ser aluno, o fracassar, o ter sucesso, o transformar, caracterizam um *drama*... O ir e vir... O *drama* constituído por situações provocadas na *trama* e esta, por sua vez, constituída nas e pelas interações, tecida por interlocutores e contextos que se entrelaçam. A questão do (não) aprender atravessa a formação da personalidade, da formação da identidade, da constituição do eu e do outro. São essas significações construídas pelos pais, professores e alunos que vão propiciar a análise do *drama* das pessoas envolvidas no processo do (não) aprender e, conseqüentemente, da *trama* que compõe este processo: a compreensão da constituição do eu e do outro.

Neste capítulo, apresentaremos, num primeiro momento, um breve histórico sobre como o (não) aprender vem se constituindo, como esse processo foi analisado a partir de teóricos que buscam compreender o processo de aprendizagem do aluno na escola e, também uma apresentação de estudos acerca da família, do professor e do aluno sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Num segundo momento, buscaremos compreender, à luz da abordagem histórico-cultural⁵ o processo de construção, das significações a partir do processo de constituição do sujeito, constituído nas e pelas interações. Essa necessidade advém do fato de que falar em

⁵ Vygotsky utiliza o termo sócio-histórico ou histórico-cultural para designar uma Psicologia cuja base fosse social. Segundo Wertsch (1998, p.15) “são termos mais apropriados quando se trata do legado que reconhecemos como sendo de Vygotsky, Leont’ev, Luria e de muitos outros psicólogos soviéticos”.

significações implica em abordarmos o processo de constituição do sujeito, configurando, assim, o próprio sujeito e a significação, pois ambos estão inter-relacionados. Na sequência, utilizamos como pilares fundamentais os teóricos Vygotsky e Wallon, autores que dão relevância à dimensão social e histórica do desenvolvimento, pois ambos consideram que o conhecimento e a subjetividade “são, continuamente, construídos no processo de individuação do sujeito e nas interações sociais” (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995, p.15).

E, num terceiro momento, faremos um recorte para o estudo do processo de construção das significações a partir de estudos e pesquisas que estão sendo realizadas com esta temática.

1. A Construção do (não) aprender: breve histórico.

Sabemos que o aprender engloba uma transformação do sujeito a partir da construção do conhecimento e, é essa relação do sujeito com o conhecimento que dá significado ao aprender (CHARLOT, 2000). Segundo este autor, o aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem é antes de tudo um sujeito em confronto com a necessidade de aprender conhecimentos diversos. Partimos do princípio de que ele é um sujeito, portanto, “um ser humano” que apresenta desejos que o movimentam na relação com outros sujeitos; “um ser social” inserido num contexto familiar, ocupando posição num espaço social, vivenciando relações sociais e, finalmente; “um ser singular”, pois possui uma história, interpreta o mundo, dando sentido a ele e ao papel que ocupa, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Um *drama* constante no cenário educacional atual é o de como lidar com o aluno que não segue o percurso da maioria, e que acaba sendo rotulado de forma negativa no processo escolar. Quando uma criança não aprende, professores e profissionais buscam diferentes teorias para explicar essa condição do aluno. Algumas impõem causas do insucesso no

próprio aluno, concretizadas como problemas de imaturidade emocional, intelectual, problemas cognitivos, neurológicos, familiares, situação sócio-econômica dentre outros. Outras consideram a incapacidade da escola em resolver os problemas dos alunos que recebe. Existem ainda, as que consideram a ausência dos pais na vida escolar dos filhos ou a desestruturação familiar. E, por fim, outras que concebem as dificuldades na aprendizagem como resultado de um conjunto de fatores relacionados tanto à escola quanto ao sujeito que (não) aprende.

Estamos de acordo com as concepções que afirmam que o (não) aprender se relaciona com a própria história do sujeito constituído nas redes de relações vivenciadas por ele, buscando abordar como a construção do (não) aprender foi se construindo e, conseqüentemente, configurando-se numa significação elaborada pelo aluno e pelo outro (professor e família). Surge então a necessidade da apresentação dessa evolução do (não) aprender na visão de autores que contribuem para o esclarecimento e compreensão desse processo.

Baeta (1988) aponta que os primeiros trabalhos sobre as dificuldades de aprendizagem e suas conseqüências foram atribuídos às perturbações que não fossem causadas por lesões cerebrais, às disfunções neurológicas ou aos retardos de maturações provenientes de ordem genética. Este quadro passa a ser contestado com os trabalhos de Moysés e Collares (1992); Collares (1992) e Patto (1997) dentre outros, quando recorrem a uma explicação baseada na abordagem sócio-política do problema. Em suas obras, observamos a denúncia do quanto a produção do fracasso na escola está ligada a um descaso do sistema educacional que contribui para a manutenção das desigualdades sociais e do *status quo*.

O (não) aprender também pode ser caracterizado no estudo realizado por Yaegashi (1997) sobre o fracasso na aprendizagem de alunos de séries iniciais de uma escola pública. A autora abordou as diferenças entre crianças que apresentam bom ou mau desempenho e

concluiu que, embora ocorram diferenças entre os dois grupos de crianças, as características individuais consideradas isoladamente são insuficientes para explicar a não aprendizagem, pois fatores como a escola em toda sua dinamicidade também pode contribuir para a produção dessa dificuldade.

Patto (1997) realizou uma extensa revisão crítica da literatura especializada, mostrando que a problemática do fracasso escolar não é exatamente contemporânea. Analisa a tendência de estudos e pesquisas para fomentar idéias preconceituosas em relação a alunos mais pobres. A autora afirma que o processo social da produção desse fracasso se realiza no cotidiano da escola e é resultado de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Ao enfatizar a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso escolar, a autora conclui que as causas estariam em instâncias diversas do processo educativo, englobando desde os aspectos políticos até a formação e as condições de trabalho do professor. Nessa perspectiva, a questão do fracasso escolar é abordada do ponto de vista dos fatores sócio-políticos, visto que dizem respeito à manutenção das más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar e dos profissionais da educação.

O estudo realizado por Proença (2002), sobre os encaminhamentos de alunos com problemas escolares, também apresenta um olhar sobre a legitimação das causas do não aprender. A autora faz uma reflexão sobre as concepções presentes e as ações que dão sustentação aos atendimentos e à queixa escolar na formação dos psicólogos. Aponta que os atendimentos, realizados pelos psicólogos, muitas vezes, tendem a reforçar a imagem que o professor tem da criança com dificuldades de aprendizagem, legitimando os supostos sofrimentos causadores do problema.

Essa estigmatização é explicitada no trabalho de Moysés (2001) e, segundo a autora, implica em marcas que vão sendo produzidas ao longo da trajetória da formação do aluno. O

estudo realizado pela autora sobre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem configura-se através do seguinte:

Com filhos já marcados pelas reprovações e pelos preconceitos em circulação na sociedade e na escola, estas crianças [...] são levadas ao consultório porque uma vã esperança conduz os passos seus e de seus familiares: um diagnóstico que confirme a comodidade das crenças e preconceitos é, mesmo para os estigmatizados, um caminho necessário da cura ou da confrontação e consolo; um diagnóstico que infirme crenças e preconceitos é um passaporte para continuar a ter o direito de aprender na escola (MOYSÉS, 2001, p.10).

Mediante essas considerações, o procedimento comumente adotado quando o aluno não aprende é o encaminhamento ao atendimento especializado (COLLARES, 1994; MACHADO, 1996; SAWAYA e CABRAL, 2001; PROENÇA, 2002).

Pesquisas realizadas por Souza et al. (1989) e Collares (1992) indicam uma psicologização da criança nos atendimentos, bem como as várias concepções adotadas para se rotular a criança com problemas de aprendizagem, situação confirmada também por Moysés (2001) ao demonstrar como as crianças incorporam o estigma de doentes e o tornam real.

Proença (2002), pesquisando em clínicas-escolas de prestação de serviços de atendimento psicológico de cursos de graduação de Psicologia no estado de São Paulo, acerca dos motivos de encaminhamentos escolares para o atendimento de crianças nessas clínicas, apresentou dados relativos sobre quem eram as crianças encaminhadas, os problemas enfrentados na escola que determinavam o encaminhamento psicológico, bem como o atendimento oferecido. As crianças encontravam-se no início do processo de escolarização, principalmente entre a 1ª e 3ª séries do então primeiro grau e eram encaminhadas por causa de problemas na aprendizagem ou atitudes inadequadas em sala de aula. As crianças, inicialmente, passavam por uma triagem para o primeiro encaminhamento. Durante o

processo, o principal instrumento era o teste psicológico, procurando avaliar os aspectos da estrutura e da dinâmica da personalidade, sem muita contribuição para a compreensão da queixa escolar.

Silva (2003) realizou um estudo procurando acompanhar o percurso pelo qual a criança pode ser submetida ao vivenciar uma situação de insucesso escolar. As crianças que não correspondem às expectativas da instituição escolar são encaminhadas para avaliação por médicos e psicólogos. Os encaminhamentos e avaliações psicológicas apontaram para uma prática diagnóstica que tenta localizar algo de patológico na criança que não consegue aprender.

Marçal (2005) avaliando a prática e a concepção dos profissionais a respeito da queixa escolar em ambulatórios também confirma o estigma dos atendimentos. Observou, ainda, que a família está diretamente relacionada às dificuldades de aprendizagem, concretizando assim uma leitura psicologizante do processo de escolarização.

Nesse sentido, percebemos que as várias discussões realizadas sobre o (não) aprender configuram-se em análises que criticam ora a culpabilização das crianças ora de seus pais ou do professor por não reverterem essa situação e chamam atenção para questões sociais, políticas e culturais que também se fazem presentes nesse processo. Quando discutimos por que o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem e, quando ele não aprende, como que o *outro* se comporta diante dele, precisamos reportar a estudos e pesquisas realizadas acerca do olhar do *outro* e de *si*.

Na relação que mantém com o aluno com dificuldades na aprendizagem, os *outros*, família e professores, apresentam comportamentos diversos. Esse aspecto torna-se importante ao considerarmos que o olhar do *outro*, bem como a relação entre sujeitos é condição para a constituição da imagem de *si*. No caso dos alunos que não conseguem aprender, a imagem

construída nessas relações que são estabelecidas com o outro, contribui para a construção da identidade de criança que não aprende.

Molnar (1996), ao entrevistar famílias das camadas populares cujos filhos são multi-repetentes nas séries iniciais da rede pública estadual, apontou que as famílias acatando o discurso das escolas, buscam na criança ou na própria família explicações para o insucesso escolar.

Patto (1997), ao abordar a atitude da família de crianças com problemas de aprendizagem escolar, elencou três formas de atuação familiar, a saber: a existência de famílias que confirmam o parecer da escola de que o problema se encontra na criança que apresenta dificuldades de aprendizagem; famílias que se sentem confusas com relação à problemática e tentam conciliar o retrato escolar e o não-escolar das crianças com dificuldades na aprendizagem e outras, que temendo as conseqüências de sua atitude questionadora, guardam para si as críticas sobre a problemática do contexto escolar.

Ainda a respeito do olhar dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos, destacamos o estudo realizado por Chechia e Andrade (2002). Segundo os autores, com base em dados preliminares, as concepções dos pais sobre o mau desempenho do aluno são construídas a partir de “críticas realistas ao processo ensino e aprendizagem, contrapondo-se com uma autoculpabilização dos pais” (p. 214). Para eles, os aspectos psicológicos da família influenciam na educação escolar dos filhos, isto é, os filhos vivem reflexos negativos ou positivos do contexto familiar, internalizando-os conforme o modelo recebido.

Em relação ao olhar dos professores acerca do desempenho escolar do aluno, Bardelli (1987) buscou identificar as diferenças e semelhanças entre as crenças de professores sobre o mau desempenho dos alunos. A autora apresenta que o grupo de professores responsabilizou primeiro o aluno pela falta de qualidade no desempenho escolar e, posteriormente, a família e a escola como contribuintes para a dificuldade na escolarização dos alunos.

Silva (2003) aponta ainda, que os professores entrevistados consideram a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, a desestruturação da própria família, a carência emocional e cultural como fatores contribuintes para o não aprender.

Osti (2004) realizou um estudo procurando caracterizar as dificuldades de aprendizagem na concepção dos professores a partir do cotidiano da sala de aula e a que atribuem a causa do problema. Através de entrevistas realizadas com 30 (trinta) professores, a autora apontou que esses profissionais apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, pois para 40% deles, ela surge em decorrência de problemas emocionais e para 27% ela é consequência de problemas familiares, 7% consideraram a prática docente como fator importante para a aprendizagem e, apenas 3% identificaram que a sua postura como professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno. A autora considera que os professores atribuem a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno, não considerando a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno.

É importante considerarmos, também, o que os alunos pensam sobre este processo, uma vez que suas ações estão relacionadas às significações que eles possuem. O período de escolarização tem um papel fundamental na constituição da pessoa e na constituição da imagem de si, pois é um período em que a criança aumenta seu círculo de relações. A experiência escolar representa, então, para a criança, sua primeira inserção no universo fora do meio familiar.

Nesse sentido, Kalmus e Paparielli (1997, p. 158), ao estudarem as repercussões do fracasso na escola, procuraram caracterizar quem são as crianças repetentes e quais as repercussões desse fracasso em sua auto-imagem e na família. No primeiro momento, o estudo apresentou as representações do fracasso escolar para as crianças mediante o uso do instrumento “história-desenho” que consistia em contar, a cada criança, uma história cujo

personagem apresentava semelhante condição de escolarização e, em seguida, pedia-lhes que desenhassem tal personagem e respondessem perguntas a partir do desenho. No segundo momento, realizaram encontros lúdicos com o grupo de crianças no ambiente escolar, com o intuito de promover, nesse mesmo espaço, atividades diferentes das vivenciadas na escola, para que pudessem expressar aspectos de suas histórias de vida e de seu percurso escolar. No terceiro momento, foram realizados encontros com cada criança em contextos diversos para conhecimento de sua inserção no grupo familiar e a repercussão de sua história de fracasso “além dos muros da escola” (p. 158). Este trabalho confirma as repercussões do insucesso escolar na construção da subjetividade das crianças que não aprendem e de suas famílias transpõem o aspecto escolar. Esse estudo apresentou um quadro de “crianças com imagem de si mesmas e da escola extremamente negativas” (KALMUS e PAPARIELLI, 1997, p. 158). As autoras argumentam que “a auto-imagem de todos é profundamente negativa: reconhecem-se como burros, incapazes, marginais, mas ainda conservam a vivacidade e o desejo do sucesso escolar” (p. 181).

Amaral (2001), objetivando investigar a imagem que a criança tem de si, utilizou textos elaborados por crianças com histórico de fracasso escolar, no caso, em defasagem idade/série. Os dados foram obtidos a partir de textos autobiográficos (A história da minha vida) produzidos em situação de avaliação, que possibilitaram trazer à tona os elementos que a criança considerou relevantes para compor a imagem de si. A autora afirma que essa imagem tem estreita relação com a influência do lugar ocupado pela criança nas suas relações sociais.

Segundo a autora,

a imagem ou imagens que se vão articulando resulta das interpretações dadas ao conjunto de experiências significativas, cujo suporte é dado pelo processo de integração funcional do desenvolvimento, sua condição de pensamento e de explicação do vivido, suas possibilidades de intervenção no ambiente, processo esse que se imbrica ao longo de sua vida pessoal; de

forma que há sempre um processo biológico em gestação – evidenciado pelas atividades que as crianças desenvolvem ou demonstram poder desenvolver, mas o conteúdo é a experiência coletiva e histórica (AMARAL, 2001, p. 154).

Considera ainda que,

é possível afirmar, assim, que as imagens de si tecem um fio conduzido pela consciência de si, em um movimento de estabilidade e transformação. Estabilidade que aponta direções para mudanças não arbitrárias, mas que não determinam de maneira definitiva dada a influência dos vários meios. Imagens que são delineadas pelo processo de consciência de si e que, ao mesmo tempo, apontam e recortam o olhar dessa consciência (p. 155).

Os textos produzidos por crianças na pesquisa de Amaral (2001) indicaram que a criança tem consciência do seu processo de exclusão e que neste contexto, a reprovação é um traço marcante da imagem que a criança constrói de si. O trabalho em questão confirma que a boa experiência escolar é determinante para a formação de uma imagem positiva de si.

Trevisol e Menezes (2005) verificaram as concepções construídas pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental acerca do aprender e do não aprender. Nesse caso, as autoras apresentaram que o (não) aprender, segundo os alunos, advém de um problema individual, pertencente a ele, decorrente de comportamentos inadequados que, por consequência, os conduzem a um desempenho escolar insatisfatório.

Estudos voltados para a sociologia da infância, entre os quais citamos Corsaro (2005), Alderson (2005) e Delgado e Müller (2005) apontam a necessidade de um modelo interativo de pesquisa em que as crianças são compreendidas como atores capazes de criar e modificar culturas mediante a sua interação no mundo adulto, tendo como foco suas vozes, olhares e experiências.

Nesse sentido, consideramos que a interpretação da criança sobre o processo do não aprender como resultado de um sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem, não

depende somente da situação objetiva em si (metodologia, conteúdo, etc.), mas da forma como ela a percebe e a vivencia na relação com os outros.

Portanto, além de apresentar nossa compreensão de como o processo do não aprender é construído, buscamos apresentar também o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem. Sendo assim, o conhecimento da constituição do sujeito ou da construção da pessoa contribui para as possíveis relações entre o modo como o aluno constrói suas significações a partir das experiências vivenciadas e o modo de aprender ou de não aprender. Desta forma, para estudar as significações, o processo de constituição do sujeito é aqui considerado como sendo um processo histórico, social e cultural que sintetiza todos os fatores que contribuem para o desenvolvimento humano.

2. A abordagem histórico-cultural: um olhar sobre a constituição do sujeito e a construção da pessoa à luz de Vygotsky e Wallon.

A abordagem histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano a partir de uma visão de homem histórico, constituído ao longo do tempo nas e pelas relações e condições sociais. Estas relações e condições configuram-se num movimento dialético, no qual o *eu* se constitui pela mediação do *outro*, ao mesmo tempo em que também no desenvolvimento humano, a relação com o *outro* é ponto fundamental para a constituição da condição humana.

Nessa perspectiva, as interações vivenciadas pelo sujeito são fundamentais para a sua constituição. Assim, “[...] a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na relação com outros, no espaço da intersubjetividade⁶” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 9). Segundo Góes (1991) o plano intersubjetivo, não é o plano do outro,

⁶ A intersubjetividade é entendida como “[...] lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação” (PINO, 1993, p.22).

mas o da “relação” entre o “*eu*” e o “*outro*”. Salientamos que é nas e pelas interações vivenciadas que tornamo-nos quem somos e como nos comportamos nos vários contextos.

No processo de desenvolvimento, Wallon (1975) e Vygotsky (1989) enfatizam não somente as complexas transformações sofridas pelo sujeito e seu meio, como também a importância da condição individual de apreender e expressar os significados simbólicos e afetivos em relação ao outro. Ambos apontam o sujeito como interativo e construtor da própria subjetividade, em situações de intersubjetividade, ou seja, analisam que o outro é indispensável na compreensão de como o sujeito se constrói e é construído no contexto social em que vive. Destacamos, também, o fato de ambos os autores descreverem o desenvolvimento do sujeito como um processo descontínuo, marcado por crises e conflitos. Wallon (2005) denomina essas transformações de crises e contradições e Vygotsky (1988) define-as como descontinuidades.

O desenvolvimento teórico abordado por Vygotsky e Wallon acerca, respectivamente, do processo de constituição do sujeito e da construção da pessoa, os quais se constituem nesses contextos (escolar, familiar), nessas interações (mãe/filho, professor/aluno) com os objetos, pessoas, escola e família, requer um recorte dos conceitos específicos que possibilitem uma compreensão do processo de construção das significações sobre o aluno que não consegue aprender nos moldes da instituição escolar.

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural auxilia na concepção de que nessa *trama*, não devemos priorizar somente o desenvolvimento do sujeito (aluno), mas também o desenvolvimento do *outro* (professor e família), presente no processo educacional, além de compreendê-lo num contexto integrado mais amplo de uma sociedade que marca linguagem, pessoas, relações e, portanto, significações.

2.1 A constituição do sujeito em Vygotsky.

Com o propósito de analisar as significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem escolar e familiar, bem como as inter-relações entre professor e pais de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, elucidaremos os conceitos trabalhados por Vygotsky (1896-1934) a respeito da constituição do sujeito.

Vygotsky (1987, 1988, 1989, 1993, 1995, 1996) interessou-se em compreender a gênese do psiquismo humano em seu contexto histórico-cultural, tomando como base o marxismo dialético e concebendo a sociedade, o indivíduo e a cultura como sistemas complexos e dinâmicos que se desenvolvem a partir de um processo de contínuo desenvolvimento e transformação. Dedicou-se a estudar entre outros aspectos, as funções psicológicas superiores⁷, considerando que estas se originam das relações reais entre indivíduos em ambientes culturalmente organizados.

Vygotsky (2000, p.33) concebe a pessoa como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Pressupomos, então, que a existência do sujeito ocorre devido a sua constituição em contextos sociais resultantes da ação concreta do homem que vive coletivamente. O indivíduo, portanto, apreende o significado das atividades humanas de sua cultura pela experiência vivenciada com os outros, pelos objetos que substanciam as atividades anteriores e pela sua própria história de ação nesses objetos e com os outros.

Vygotsky (1989) também destaca a importância das interações na constituição do sujeito. Para o autor, essa constituição é pensada como processo, onde o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como o outro, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Esse processo é iniciado mediante as interações sociais, as quais,

⁷ Os processos psicológicos superiores, por exemplo, ações conscientes e controladas, atenção voluntária, pensamento abstrato, memória ativa e comportamento deliberado são especificamente humanos. Como produtos de uma linha de desenvolvimento cultural, se constituem a partir da internalização de práticas enraizadas e desenvolvidas historicamente e socialmente, que supõe reconstrução das atividades psicológicas com base nas operações com signos (VYGOTSKY, 1987).

juntamente com a cultura⁸, sobretudo na forma de concepções, idéias e crenças internalizadas e a ação partilhada com outros, determinam essas transformações. Nesse sentido, Vygotsky afirma que “nos tornamos nós mesmos através dos outros” (idem, p. 56) e que “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (idem, p. 57). A importância do papel do *outro*, como fundamental na constituição do sujeito, é enfatizada por Vygotsky no *Manuscrito de 1929*⁹.

É através desse processo de interação com o seu meio social que as características do funcionamento psicológico, bem como o comportamento de cada ser humano, são construídas e a cultura é apropriada. Sendo assim, a internalização envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os signos externos transformam-se em signos internos, criando novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Essa compreensão implica em apontar, na teoria de Vygotsky, a concepção sobre a transformação das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, idéias estas que se encontram na base de uma nova proposta teórica de relações entre as interações sociais e as construções cognitivas. Para Vygotsky (1988), o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir das situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente.

A tese de Vygotsky de que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas, ancora-se no fato do funcionamento mental se dá à medida que os sujeitos são afetados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros. Desse modo, as ações

⁸ A cultura para Vygotsky é parte constitutiva da natureza humana, pois a formação das características psicológicas individuais se dá através da internalização dos modos e atividades psíquicas historicamente determinadas e também culturalmente organizadas. É importante salientar que a cultura não é pensada por Vygotsky “como algo pronto”, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e interpretação de informações, conceitos e significados. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural (OLIVEIRA, 1993).

⁹ No *Manuscrito de 1929*, Vygotsky caracteriza o *Homo Duplex* como aquele que tem a possibilidade de se desdobrar pelo signo (eu/mim, eu/outro) e pela linguagem, controlar e ser controlado, experienciando o drama das relações interpessoais; por isso busca compreender o funcionamento do signo na atividade mental, na formação do que ele chama personalidade (VYGOTSKY, 2000).

humanas adquirem múltiplos significados e sentidos, a depender das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas interações.

O autor aponta, ainda, que as funções mentais superiores incluem dois componentes: o fato de que estas contam com a mediação do comportamento por signos e sistemas de signos, dos quais o mais importante é a linguagem e a explicação do desenvolvimento histórico e ontogenético das formas mediadas ou instrumentais de comportamento, voltados para a função primária da própria linguagem como um meio de interação social e comunicação. Dessa forma, para que ocorra a relação do homem com o mundo, necessitamos de instrumentos e sistemas de signos, os quais são construídos historicamente para operar a mediação dos seres humanos entre si e destes com o mundo.

Isso caracteriza a mediação semiótica, realizada pelos sistemas de signos, em que ocorre também uma transformação, dos signos externos em processos internos (internalização) e o desenvolvimento e utilização dos sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 1987). É justamente por ser a internalização e a mediação o núcleo teórico da abordagem histórico-cultural pontos fundamentais para a compreensão da constituição do sujeito, que optamos por um recorte teórico mais denso em torno desses dois conceitos.

O processo de internalização e a mediação, então, possibilitam ao sujeito a transformação do contexto social através da comunicação e expressão e, conseqüentemente, sua própria transformação conduzindo a significação(ões) que o(s) leva(m) a constituir-se como sujeito. Smolka, Góes e Pino (1998) afirmam que a proposição vygotskyana da constituição do sujeito deve ser relacionada à tese de mediação semiótica. Nesse sentido, a constituição do sujeito em Vygotsky privilegia o *signo*, a *interação* e a *cultura* e “o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 10). Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo é tido como um processo

semioticamente mediado, fundamentado nas interações com os outros e fundamental na construção do funcionamento interpsicológico (VYGOTSKY, 1989).

Para Smolka, Góes e Pino (1998, p. 155), “o desenvolvimento de sinais acontece através dos significados atribuídos pelos outros às ações das crianças”, concretizando dessa forma, que a participação do *outro* implica em uma atribuição de significados às ações da criança desde as suas interações iniciais.

Ao estudarmos a relação entre cultura, interação e signo na construção do (não) aprender, percebemos que os significados apreendidos pelo aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem, no transcorrer das interações que mantém com o *outro* no contexto em que está inserido, contribuem para o seu desenvolvimento e formação como sujeito.

Partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui nas e pelas interações que mantém com o *outro* durante seu desenvolvimento, podemos compreender, nesse sentido, as diversas transformações por ele vivenciadas. Ao transpormos este estudo para a área escolar, concebemos, também, que o aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem apreende as significações que circulam em torno de si e de sua condição e se constitui como sujeito através do *outro*, isto é, da relação com o *outro*. Assim, compreendemos que o *drama* do (não) aprender implica em experiências vivenciadas ao longo do processo de escolarização, tendo repercussões na família, na escola e para o próprio sujeito que aprende ou não aprende.

Para Vygotsky (1996), o aprender também é caracterizado como momentos de crise que representa uma necessidade interna de mudança onde a criança abandona ou se esvazia de características da etapa anterior para que ocorra a reorganização da sua personalidade e, conseqüentemente, de sua aprendizagem. Para o autor, esses momentos de crise apresentam períodos de estabilidade (mudanças lentas e quase imperceptíveis) ou períodos críticos (mudanças bruscas e marcantes).

Dessa forma, a criança acaba perdendo o que já tinha adquirido antes de alcançar algo novo. Segundo Facci (2004, p.74), ela “perde os interesses que ultimamente ocupavam a maior parte de seu tempo e atenção, e agora é como se houvesse um esvaziamento das formas de suas relações externas, assim como de sua vida anterior”.

Nos períodos¹⁰ de crise pelos quais o sujeito passa, existem algumas características que os compõem - dificuldade na determinação do início e fim das crises, distinção dos períodos nas crianças e o negativismo, apresentado por uma atitude negativista da criança com relação às exigências antes cumpridas (VYGOTSKY, 1996).

Para Vygotsky, a criança nesse período de crise da personalidade necessita negar o que aprendeu nas etapas anteriores para que, assim, ocorra uma reorganização (neoformação) da sua personalidade, ocorrendo uma extinção e retirada, decomposição e desintegração do que existia na formação anterior, caracterizando a criança na etapa em que ela se encontra. Em suma, para Vygotsky (1996) a neoformação direciona o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sobre o que ele denominou de base nova e, assim, são essas transformações internas, bem como as mudanças na forma de agir com relação às outras pessoas que favorecem a reestruturação social do desenvolvimento. Essas transformações vão ocorrendo a partir das várias relações vivenciadas pela criança nos vários contextos que faz parte, enfim, nas suas relações sociais. Segundo Vygotsky (1996, p.75) “não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência”.

O aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis

¹⁰ Vygotsky (1996) apresenta o desenvolvimento infantil considerando as seguintes crises: crise pós-natal (2 meses a 1 ano); crise do primeiro ano (1 a 3 anos); crise dos três anos (3 a 7 anos); crise dos sete anos (8 a 12 anos); crise dos treze anos (14 a 18 anos) e a crise dos dezessete anos.

de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Para Vygotsky, o sujeito é aquele que aprende junto ao outro.

As funções aparecem duas vezes: primeiro num nível social, e, depois, no nível individual; entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos [...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 64).

Essas transformações ocorrem mediante um processo de internalização que Vygotsky (1993) caracterizou da seguinte maneira: uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal (entre pessoas/interpsicológico/social) é transformado num processo intrapessoal (no interior da criança/intrapicológico/individual); essa transformação resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, isto é, mesmo sendo transformado, o processo continua a existir e a mudar por um longo período antes de se dar a interiorização definitiva.

O aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir do contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas. Possibilita o despertar de processos internos os quais, sem o contato do indivíduo com o ambiente cultural, não ocorreriam. É um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O processo de aprendizagem proposto por Vygotsky por meio da colaboração com o outro está representado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, momento do desenvolvimento que reúne ou relaciona passado, presente e futuro no aprendizado do infante.

Este conceito indica que o que aluno antes conseguia fazê-lo apenas com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor. Para o autor, o fazer em colaboração destaca a participação da criança em relacionamentos com outros sujeitos e mede o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de tomar iniciativa, etc. Sendo assim:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal: ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1988, p. 110).

2.2 A construção da pessoa em Wallon.

O suporte teórico de Wallon auxilia nas discussões sobre o desenvolvimento humano que visa à construção da pessoa numa perspectiva integradora nas relações com o outro, isto é, a pessoa que está no processo do aprender, mostrando dessa forma, como o aluno se configura. Ao mesmo tempo em que permanece as especificidades e a singularidade de cada sujeito há uma configuração da dimensão que está diretamente relacionada com os outros, seja, por exemplo: a mãe diz que o filho não aprende porque escuta a professora dizer que ele não aprende e o próprio aluno afirmando que não aprende porque escuta a mãe e a professora dizerem a mesma coisa sobre ele.

Wallon (1975, 2005) apresentou uma intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos educacionais que marcaram sua época, principalmente no final dos anos 50 e no início dos anos 60 do século anterior. A psicogenética Walloniana utilizou o

materialismo dialético como fundamento filosófico e como método, o qual possibilitou a compreensão dos fenômenos estudados em seu movimento de formação e transformação, configurando uma compreensão da criança em sua totalidade. A observação lhe permitiu ter acesso à atividade da criança em seus contextos, visto ser condição para compreender o real (WALLON, 2005). Nesse sentido, o entendimento das atividades da criança, pressupõe entendermos a *trama* do ambiente na qual está inserida. Para o autor,

os meios onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começam certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com os outros (WALLON, 1975b, p. 167).

Wallon (1975b) enfatiza a idéia de que a criança vive em vários meios, os quais muitas vezes são conflitantes entre si e que a sua construção se dá justamente na relação com esses vários meios¹¹. Desses, o meio familiar é o primeiro contexto social com o qual a criança interage. É na família que a criança encontra os primeiros *outros* e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

De acordo com Wallon, o processo do aprender também é um momento de crise, de conflitos pelos quais o aluno passa ao longo de seu desenvolvimento. Assim como no desenvolvimento, a aprendizagem ocorre mediante situações de crises vivenciadas, geradas pelo encontro das atividades já adquiridas com novas solicitações do meio. Ao se estabelecer o conflito há uma negação das atividades anteriores e a solução desse conflito significa a

¹¹ Wallon (1975b) caracteriza o meio a partir de duas funções: como ambiente – contexto de aplicação de condutas – e como condição de recurso e instrumento de desenvolvimento. Para ele o meio social é um espaço de experiência da pessoa representando assim, um meio para o seu desenvolvimento, pois dessa forma, as características ao serem compreendidas mutuamente na relação pessoa-meio provocam ações, emoções, concepções da pessoa em interação através do poder simbólico que é delimitado, levando possibilidades ao comportamento das pessoas.

passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com as exigências do meio social (WALLON, 1975b). Segundo Wallon (2005, p.213) “a criança que aprende a ler perde de repente os hábitos anteriormente adquiridos de manipulações práticas e de investigações concretas: - uma orientação nova pode, pois, suspender completamente a antiga”.

A integração dos conjuntos funcionais (motor, afetivo, cognitivo) configura uma determinada estrutura que em razão da predominância momentânea de um dos conjuntos, caracteriza cada momento do desenvolvimento, sempre que uma nova função emerge, ocupando o lugar principal e exige nova integração num nível mais complexo. A função nova reorganiza as anteriores e se integra, apontando novas direções para as funções mais antigas de forma que o desenvolvimento como um todo passa a ser orientado pela função mais recente (WALLON, 2005). O autor considera, ainda, que o sujeito emerge de uma rede de relações entre os conjuntos (motor, afetivo e cognitivo) e entre eles e seus fatores (orgânicos e sociais), sendo, portanto, impossível de compreendê-lo fora dessa rede.

Isso representa, segundo o autor, que todo conteúdo aprendido pelo aluno, passa pela dimensão afetiva, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende. Assim, a aprendizagem requer um processo de integração das funções dos domínios motor, afetivo e cognitivo. A criança só aprende dentro de um vínculo afetivo. Admitir que a construção da afetividade incorpora as conquistas da inteligência dá a aprendizagem uma dimensão que ultrapassa a esfera cognitiva. A aprendizagem passa a ser vista como uma necessidade da pessoa, vital para a sua ampliação e diferenciação.

Ainda segundo Wallon (1975a), a criança vai desenvolvendo papéis nos grupos¹² que participa e, assim, aprende sobre si mesma, suas possibilidades e sobre seu lugar no mundo. Dessa forma, o aluno passa a ser compreendido de forma integral, nos diferentes grupos de que participa, nos diferentes contextos, em sua situação, em sua condição sócio-econômica e

¹² O grupo para Wallon tem uma importância significativa no desenvolvimento da criança. No artigo intitulado *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança* (1975), o autor aponta que o grupo não se baseia somente nas relações afetivas de indivíduos entre si, mas é tido como um veículo de práticas sociais.

suas diferentes linguagens. Isso representa o ponto central do processo de aprendizagem na teoria Walloniana que é o entendimento do aluno na sua totalidade e dentro de seus contextos. Esse processo abordado por Wallon (2005) demonstra que o conhecimento da criança inteira e integrada em cada idade é um recurso para auxiliar no processo de evolução e integração da própria criança. Segundo o autor,

estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do seu meio! (WALLON, 2005, p. 210).

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Wallon (2005) afirma que, em cada idade, a criança constitui um conjunto indissociável e original de dinamismo que a conduz à condição de adulto. Cada momento de sua vida tem a ver com as interações vivenciadas entre sujeito-sujeito e sujeito-meio, criando novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos e cognitivos revelados em atividades relacionadas entre o adquirido anteriormente e o que predomina e prepara a mudança para o próximo estágio.

Para a compreensão desses estágios, Wallon (1975c) apresentou princípios reguladores de sucessão, os quais são oriundos de fatores propulsores que acontecem de um estágio para outro a partir de crises ocorridas na passagem dos estágios, sendo concebidas por atividades adquiridas constantemente através de novas solicitações do meio. Essas crises ou conflitos surgem com a negação das atividades anteriores, levando à sua superação e implica, assim, na passagem para uma nova qualidade da interação do indivíduo com o meio social. São desencadeadas devido a fontes endógenas, como a ausência de certas possibilidades sensoriais e motoras que dependem da maturação nervosa e que devem produzir competências para que

o sujeito possa atuar no ambiente e/ou fontes exógenas, derivadas da ação do sujeito no meio exterior (WALLON, 1975, 2005; DANTAS, 1990, 1992ab).

Os estágios descritos por Wallon (2005) caracterizam a dinâmica do desenvolvimento infantil, apresentando etapas com predominância afetiva (conhecimento de si a partir das relações eu-outro) e cognitiva (conhecimento do mundo exterior).

Inicialmente o psiquismo apresenta um “estado de indivisão entre o que releva da situação exterior ou do próprio sujeito” (WALLON, 1975a, p.155), isto é, a união da situação ou do meio e do sujeito começa de forma global e indiscernível. Por isso, a criança não conseguirá distinguir-se das impressões que não lhe pertencem. Essa mudança de papel ocorrerá posteriormente, através do jogo de alternância que possibilitará ao eu tomar posição em relação ao outro por meio de crises.

Dos estágios¹³ nomeados por Wallon (1975c), destacamos o estágio do personalismo (3-6 anos) e o categorial (6-11 anos) como fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, visto serem, respectivamente, o período onde a criança inicia o processo de diferenciação do eu e o período em que o aluno está se expondo diante do mundo letrado e do outro, representando a fase escolar.

No estágio do personalismo (3-6 anos), aparece o primeiro esboço de um eu corporal e eu psíquico, favorecendo o desenvolvimento da consciência de si. Essa é condição necessária para a diferenciação do eu psíquico isto é, noção de que é distinto e diferente de outros. A marca central do personalismo é a diferenciação eu-outro, concebida como a formação do primeiro esboço da consciência de si que vai se construindo gradualmente por meio do processo de interação. O percurso do desenvolvimento, portanto, envolve um percurso de individuação, no qual a criança vai se diferenciando do outro para construir sua própria identidade. Identidade que se constrói a partir da relação com o *outro*, mediante um

13 Dos estágios descritos por Wallon destacamos o impulsivo-emocional (0-1 ano); o sensório-motor e projetivo (1 – 3 anos) ; o personalismo (3 – 6 anos); o categorial (6 – 11 anos) e o da puberdade e da adolescência (11/12 anos em diante).

movimento de incorporação do *outro* para construção de si através de condutas de imitação e um movimento de expulsão do *outro* concretizado pelas condutas de oposição. A criança passa a compreender sua posição nas relações com os outros. Com o estabelecimento da consciência de si há uma diminuição do sincretismo da pessoa, uma maior demarcação de *si* e do *outro* que conduz ao estágio categorial, através de uma mudança das organizações do plano pessoal para o plano mental.

O estágio categorial (6 – 11 anos) apresenta a atividade da criança orientada para o conhecimento do mundo exterior objetivo, configurando-se no domínio cognitivo. O interesse volta-se principalmente para a compreensão do mundo e para o alargamento de seu espaço de ação. Esse estágio apresenta uma etapa pré-categorial cujo pensamento ainda é sincrético e uma categorial propriamente dita com a formação de categorias intelectuais para o elemento de classificação, as quais manifestam o favorecimento de uma inteligência discursiva. Nesse estágio, a escola é o meio onde a criança convive com diferentes grupos e pode utilizar suas habilidades, transformando ou confirmando a imagem que traz de si, da vivência com a família.

Partindo da concepção de que a individualidade do *eu* só se constituirá na coletividade, ou seja, nas relações que a pessoa manterá com o *outro*, à medida que o sujeito participa de mais grupos e convive com outras pessoas, há um fortalecimento da formação da pessoa para Wallon (1975a). A constância na transformação da pessoa, segundo Wallon, se dá por meio das interações que o indivíduo estabelece com o meio. Aliás, todo o processo evolutivo da criança se dá *com e pela* participação do(s) outro(s). Para o autor, o homem é eminentemente social porque se constitui no social, nas e pelas interações. Na relação que desenvolve com o *outro*, a pessoa vive numa constante tensão, num jogo de forças antagônicas, sendo essa oposição sentida não só entre ele e o *outro*, bem como se tornando parte de sua própria

interioridade. É na interação e no confronto com o *outro* que se forma o sujeito (WALLON, 1975a).

Para Wallon (1975a), o fato do *eu* e do *outro* estarem ligados indissociavelmente, caracteriza-os como constituídos num conjunto a partir de um estado inicial de indistinção. O *outro* é considerado dessa forma, como um parceiro eterno na vida psíquica do eu. Para o autor,

a criança aprende também a tomar consciência de si própria ao mesmo tempo como sujeito e como objeto, como *Ela Própria* e como *Outro*. [...] toma consciência de sua pessoa. Sabe integrar nela os diferentes aspectos ou os diferentes momentos da sua existência, porque sabe distingui-los e classificá-los (WALLON, 1975a, p. 176).

Nesse sentido, pressupomos que se toda relação consigo é uma relação com o *outro* e, conseqüentemente, toda relação com o *outro* é uma relação consigo próprio, a experiência escolar é, indissocialmente, uma relação consigo e uma relação com os outros (professores e família). Buscar ao longo de sua evolução diferenciar-se, tanto no sentido afetivo como no cognitivo, orientado pela evolução da consciência de *si* e do *outro*, caracteriza a construção da pessoa segundo Wallon.

No sentido de compreendermos significações sobre o sujeito que apresenta dificuldade na aprendizagem fez-se necessário, portanto, uma apresentação das concepções teóricas de Vygotsky e Wallon sobre a constituição do sujeito e da construção da pessoa respectivamente. A partir das idéias desses dois autores podemos pensar, então, no processo do (não) aprender, em especial, no aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, mediante as significações construídas a partir do olhar do *outro* (família e professores) e de *si mesmo*.

3. O processo de construção das significações.

Neste tópico, abordamos sobre o processo de construção das significações a partir de estudos desenvolvidos com esta temática, inseridos numa rede de significações. Para este trabalho, no entanto, priorizamos, dentre outros¹⁴, os autores Wallon e Vygotsky e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com esta temática, em especial, os trabalhos relevantes dos pesquisadores do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI-USP/Rp que aborda a questão da Rede de Significações, e do Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem – GPPL-UNICAMP que trata também de questões relacionadas ao desenvolvimento humano e aos processos de significação.

As interações *eu-outro*, cotidianamente vividas pelos indivíduos, são incorporadas e internalizadas por eles, constituindo, assim, o seu mundo psíquico. Essas interações são ações partilhadas e interdependentes, que se estabelecem por meio de processo dialógico em que cada pessoa mantém um comportamento que é delimitado e, conseqüentemente, interpretado pelo *outro* e por si própria através de papéis ou posições que são assumidas no meio em que vivem (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004).

Nesse sentido, a visão histórico-cultural pressupõe que o desenvolvimento ocorre a partir de interações que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida com parceiros diversos em práticas sociais concretas, na qual os parceiros de interação constituem-se reciprocamente como sujeitos no processo de negociar significados de eventos, pessoas, lugares e sentimentos (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1996).

Para compreender como ocorre esse processo, consideramos que a relação de reciprocidade entre indivíduo e meio dá origem a situações novas e únicas, constituídas nas e

¹⁴ Bakhtin, 1981, 1997; Bruner, 1997; Pino, 2000; Smolka; 2000, 2004, 2006; Smolka e Góes, 1993; Smolka, Góes e Pino, 1998, Góes e Smolka, 1998, 2000; Góes, 1991, 1993.

pelas interações entre parceiros. Assim, o sujeito sempre é colocado numa matriz-social¹⁵ de significados que são atribuídos, assumidos, negados e recriados na própria interação pelo confronto de papéis presentes no processo de atribuição de sentidos a si mesmo, ao outro e à situação como um todo (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

O ser humano, ao construir a relação com o *outro* e com o mundo, se diferencia ou se assemelha no espaço relacional. Dessa forma, “as características pessoais serão construídas na história das interações de cada um” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p. 25), formando assim, os significados das relações situadas e contextualizadas. O *outro* é constituído e se define pelo *eu* e pelo *outro*, caracterizando, assim, como se dá o processo de construção das identidades pessoais, ou grupais a partir do desenvolvimento na vida da pessoa. Nesse sentido, o processo de relação com o *outro* se transforma numa rede de relações imbuídas e determinadas pela linguagem a partir dos papéis e dos lugares possíveis de serem ocupados, seja do contexto escolar ou familiar.

Segundo Wallon (1975b), a ação humana envolve um conjunto de significações construídas no embate com as ações de outros indivíduos, num processo dialético constante de identificar-se com o *outro* e diferenciar-se dele, configurando numa alternância, confronto e superação. Essa compreensão também é entendida por Silva (2003, p.70) quando argumenta que:

O processo de construção de si não ocorre de forma harmoniosa, mas sim através de conflitos e crises. É exatamente na negociação que o indivíduo estabelece com o meio, em cada situação de confronto das necessidades e significações, que ele forma sua conduta, diferenciando-se de todos os outros membros de seu grupo, redefinindo seus atributos e características.

¹⁵ Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2004, p. 95) “a matriz sócio-histórica é composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos historicamente construídos e em contínua construção. Ela apresenta uma natureza fundamentalmente semiótica e tem concretude no aqui-agora das situações”. A matriz sócio-histórica pode ser didaticamente concebida como composta por duas partes inter-relacionadas: condições socioeconômicas e políticas e as práticas discursivas.

Ao abordarmos os estudos da teoria de Wallon, destacamos também o processo de manifestação das significações oriundas da relação eu-outro. Wallon (1975b) considera o desenvolvimento humano como resultante de um processo envolvendo as disposições do sujeito e as sucessivas situações com as quais ele se defronta e que lhe exigem uma resposta. Isto corrobora o fato de que o sujeito forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelecidos com o meio a cada momento.

Caracterizado dessa forma, o processo de significação relaciona-se, então, às experiências e diálogos que a pessoa mantém com o *outro*, para que, assim, possa reconhecer a *si* mesma, e conseqüentemente, possibilitando o estabelecimento da consciência do eu, isto é, de *si mesma*.

Através da proposta da psicogênese da pessoa completa, Wallon (1975a) considera que o eu psíquico é uma construção que ocorre num processo de fusão e diferenciação nas e pelas interações sociais. A entrada da criança no universo simbólico perpassa pela questão da imitação. Para o autor, a imitação não implica somente numa atividade motora geradora de uma réplica do modelo e sim uma dupla operação semiótica pela qual a reprodução do modelo se constitui em significante desse modelo, isto é, da pessoa imitada.

Na função da imitação, Wallon vê um processo de significação articulado pela gestualidade. O modelo reproduzido torna-se o signo do outro para o sujeito que o reproduz, caracterizando um processo de participação fusional “*eu*” no “*outro*” identificando-se com o “*eu*” perde-se no “*outro*”. O modelo reproduzido torna-se o signo do “*eu*”, quando a criança se reconhece como diferente do “*outro*”. Opondo-se ao “*outro*” o “*eu*” se constitui em sujeito. Dessa forma, a consciência da própria subjetividade (oposição/reconhecimento) do “*outro*” como um “*não eu*” distancia-se do modelo, mas não libera-se das marcas que ele deixou no “*eu*” como signo da relação “*eu-outro*”.

Ao transferirmos tal raciocínio para o processo do (não) aprender, essa imitação configura-se no sentido de seguir um modelo que o professor ou a família tem de que é bom aquele aluno que sabe ler e escrever.

A idéia de um processo interativo também é compartilhada por Vygotsky ao enfatizar que:

Através dos outros construímo-nos [...] A personalidade torna-se para si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros aquilo que agora é para si. (VYGOTSKY, 2000, p. 24).

Através das relações sociais e por meio das características valorizadas socialmente é que a pessoa constitui a sua subjetividade e, conseqüentemente, o processo de significação de si mesma. É a dinâmica que a pessoa mantém com o meio social que possibilita a relação dialógica, favorece a construção de significados e conhecimentos, sendo eles sociais e singulares (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004).

A partir do *outro* (palavra do outro), portador da significação, é que a pessoa vai apropriando a significação produzida. Salientamos que o que é internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas, não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para a pessoa, como afirma Pino (1991). É pelo *outro* que o eu se constitui num ser social com sua subjetividade. Portanto, a significação é construída através do *outro*, mais especificamente, na relação com o *outro*. Ao interiorizar a significação do outro na relação, o indivíduo está dando entrada em sua esfera íntima a esse *outro*, o *socius*¹⁶. Para Wallon (1975a) o *eu* e o *outro* estão ligados indissocialmente, constituídos num conjunto a partir de um estado inicial de indistinção e posterior diferenciação.

¹⁶ Wallon (1975a) considera o *socius* como um parceiro eterno do *eu* na vida psíquica.

Vygotsky (1989) considera que toda relação social é a relação de um eu e um *outro* e sua internalização envolve uma conversão¹⁷ numa unidade em que o outro continua sempre presente como um “não eu”, um estranho, mas “um estranho essencial”, como afirma Wallon (1975a). Se as relações reais entre pessoas constituem geneticamente a essência das funções psicológicas, como aponta Vygotsky, então é fácil entender por que “a subjetividade humana adquire a forma de *drama* real” (1989, p. 59), explicando assim como ocorre a transformação ou internalização. Na conversão das relações sociais para as relações intrapessoais o elemento que permanece constante é a significação, mas a significação das relações sociais será convertida em significação pessoal, cujo sentido é dado pelo indivíduo, é interpretado. Conforme Pino (2000), a conversão de uma significação em outra permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos.

Isso ocorre pela mediação dos signos que se relacionam com o *outro* que favorece e compreende como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas, o que conseqüentemente, pode representar no fato de que o *drama* vivenciado individualmente pelo sujeito é constituído em significações produzidas na *trama* vivenciada nas relações com os outros (SMOLKA, 2004).

Para Vygotsky (2000, p. 39), “a pessoa influencia a si de forma social”. Dessa forma, a significação é ponto fundamental para pensar a conversão das relações em funções mentais. Essa compreensão também é enfatizada por Smolka (2004) quando afirma que o *drama* surge justamente do fato da relação social consigo mesmo implicar na *trama* das experiências vivenciadas pelo sujeito.

Desde o nascimento, a criança vivencia significações a partir das relações que mantém com o *outro*. Elas sentem, pensam e agem mediante as várias significações que compõem a sua vida, afetando-a através dessas relações. Isso ocorre pelo fato de estarem “imersas na

¹⁷ Vygotsky (1989) utiliza o termo conversão para referir-se à transformação das relações sociais em funções psicológicas.

trama dessas relações”, participando assim, das significações que se produzem (SMOLKA, 2004, p.35).

A compreensão das significações sobre o sujeito que apresenta dificuldade na aprendizagem do próprio ponto de vista e do *outro*, ancorada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, requer o entendimento do processo de significação que o sujeito constrói como ponto fundamental desse estudo.

A construção dos significados e sentidos sobre o que vemos, sentimos e desejamos, implica em vivenciar uma rede de relações. É justamente nessa rede que são construídas as significações. O contexto em que elas são estabelecidas também é imprescindível e determinante nessa construção. Portanto, ao contextualizarmos o processo do (não) aprender, as relações vivenciadas pelo aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem nos vários contextos os quais possibilitam a construção das significações são fundamentais para compreensão desse processo.

Segundo Vygotsky (1988), as significações são construídas mediante o processo de interação social. É na relação que o sujeito mantém com o *outro* que as significações são elaboradas. O sentido dado a essas significações pode ser construído mediante a experiência, isto é, a internalização é realizada a partir da ação da pessoa nos seus vários contextos e relações, as quais concretizam um jogo de interlocuções entre os vários sujeitos envolvidos na *trama*. Assim, supomos que, para o sujeito elaborar o sentido de *si mesmo*, necessita de uma construção a partir das várias relações por ele vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento, assim como das pessoas que compõem esse círculo de relações.

A significação é construída na esfera social de maneira que sua internalização depende da mediação externa, da relação com o *outro*. A transformação do social em subjetivo dar-se-á sempre num plano interpessoal, que se transforma em intrapessoal, intra-subjetivo. É na

intersubjetividade que ocorre a construção do sujeito (relações intersubjetivas na qual o sujeito constrói sua subjetividade) e, portanto, a produção de sentidos.

Zanella (1997, p.67), com base na concepção de Vygotsky, aponta que a significação é um “fenômeno das interações”, sendo, portanto social e historicamente produzida. Complementa ainda que, ao utilizar a mediação, o sujeito transforma o contexto, bem como a si próprio, a partir da apropriação das significações, constituindo-se, dessa forma, a si mesmo como sujeito.

No entanto, Bruner (1997) considera que a construção de significados se dá a partir da apreensão dos aspectos culturais do contexto. Afirmar que as pessoas são o resultado do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Bruner considera que os significados têm suas origens e sua importância na cultura em que são criados de forma narrativa. Na obra *Atos de Significação*, Bruner (1997), além da referência à construção de significados, também apresenta reflexões sobre a psicologia cultural e a narrativa.

Outra concepção adotada é a de Bakhtin (1981), ao considerar que a significação não está na palavra, mas no efeito da interlocução. Ele aponta que é somente no processo de interação que a consciência se impregna do conteúdo semiótico, sendo o discurso ou interlocução um processo de produção social de significação. A preocupação do autor a respeito da relação eu-outro refere-se basicamente ao aspecto constitutivo, dialógico e dialético oriundo da participação do indivíduo em processos de comunicação. Desses aspectos, o dialógico caracteriza-se como principal, por ser através desse movimento que os indivíduos se tornam sujeitos configurados pelo outro na e pela palavra.

Segundo Bakhtin (1981, p.113),

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para

alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Já Smolka, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL da FE/Unicamp, estuda os modos de participação e constituição dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento, da memória e da história, destacando principalmente a questão da significação (SMOLKA, 1993, 1998, 2004, 2006).

Smolka concebe o sentido como significação. Caracteriza a significação como o que se torna próprio pelo sujeito, isto é, ao que as coisas querem dizer, o que significam. A autora compartilha a idéia de que a significação é construída nas interações e, portanto, é social e historicamente produzida. Conseqüentemente, o sujeito re-elabora, imprime sentidos particulares ao significado que é compartilhado na cultura apropriando-se assim do signo em sua função de significação.

Ressaltamos também, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelos pesquisadores do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI-USP/Rp sobre a perspectiva da Rede de Significações retrata posicionamentos a partir de uma análise discursiva e semiótica da constituição humana. A perspectiva da RedSig contribui com esta pesquisa, pois focaliza os processos de construção das significações, apontando “as interações nos processos de produção e transmissão dos significados e sentidos, na construção do ato, na ação do significar e na constituição e desenvolvimento da pessoa” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p. 24).

No que concerne à ação de significar proposta pela rede, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1996) dizem que:

É ao nível das interações sociais, pela dinâmica segmentação e unificação de fragmentos de experiências passadas em situações presentes, através dos processos de imitação dos modelos (fusão) e do confronto (diferenciação) das necessidades, sentidos e representações, que cada pessoa vai negociar os significados que atribuem a si mesmos, ao outro e a situação como um todo (p.114).

Nesse sentido, essa rede é descrita como:

No processo interativo [...], o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo dos comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro-individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominando de Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2000, p.282).

Pensarmos no desenvolvimento de todos os participantes no processo do (não) aprender e da situação recíproca e interativa estabelecida entre eles nos diversos níveis de ambientes interligados entre si, possibilita apreender, sistematicamente, o processo de significação e de produção de sentidos. Consideramos ainda que numa rede de relações há um desenvolvimento dessas várias pessoas em interação, caracterizando nesse sentido que:

cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras. Cada uma ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas e relaciona-se através de formas variadas na coordenação de papéis. Dessa forma, entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p. 29).

Na rede de significações, há elementos indissociáveis como as pessoas e seus componentes pessoais, os campos interativos e os cenários ou contextos. O termo pessoa é conceituado a partir de uma concepção interacional, construída na relação com o *outro* e com o mundo, como no dizer de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p.25) “as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações

situadas e contextualizadas”. Complementando, esses significados somente são adquiridos a partir de um processo interativo, onde cada pessoa constrói “novos posicionamentos acerca do mundo, do outro e de si mesma” (idem, p. 25). Neste trabalho, tornamos visível esta compreensão ao transpormos e configurarmos estes elementos para o processo de (não) aprender.

Outro elemento a ser destacado é o campo interativo dialógico, concretizado pelas interações da pessoa com os vários outros. Amorim (2002, p. 2), caracteriza essas interações como construídas por meio de “ações partilhadas” e “interdependentes”. Compreendemos, dessa forma, que ao agirem, as pessoas dialogicamente são transformadas e transformam os outros, ao tempo em que assumem papéis/posições¹⁸ originadas dessas várias experiências, nos diversos contextos. No contexto escolar, por exemplo, na situação do (não) aprender são assumidos papéis diferenciados pelo professor e pela família.

A noção de papel para Vygotsky (2000) apresenta-se como modelo de desempenho a ser tomado por imitação e como recurso de desenvolvimento mediador da relação do sujeito com o mundo. Wallon (1975b) também considera que, a partir da interação da pessoa com as várias situações que se depara nos contextos sociais (familiar, escolar, etc.), ela experimenta e responde a diferentes papéis.

A partir da noção de meio¹⁹, proposta por Wallon (1975b) é que são denominados os contextos ou cenários (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2000) que compõem a Rede de Significações. Os contextos ou cenários são culturalmente organizados e socialmente regulados. Neles as características pessoais são definidas a partir das relações manifestadas. Inseridas nesses contextos, as pessoas ocupam suas posições, delimitando assim, como as interações serão estabelecidas. Ao nos reportarmos a presente investigação, pressupomos que

¹⁸ A perspectiva de jogos de papéis foi elaborada por Oliveira (1988, 1993), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993).

¹⁹ Wallon (1975b) menciona que o meio e a pessoa se constroem e transformam-se dialeticamente. O meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Dessa forma, “os meios são fundamentais no desenvolvimento humano, pois são o molde que dão cunho as pessoas” (Idem, p. 167).

os vários outros, no caso pais e professores, por meio das interações com os filhos ou com os alunos, dentro de ambientes sociais e culturalmente organizados, devem favorecer as condições e direções para o desenvolvimento da criança (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2000).

Esses elementos, as pessoas e os processos interativos estabelecidos em contextos, compõem o que denominam de matriz sócio-histórica. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) a matriz sócio-histórica diz respeito aos processos interativos estabelecidos entre as pessoas em contextos específicos. Esses “são considerados como mergulhados em e impregnados por uma matriz sócio-histórica de natureza semiótica composta por elementos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais” (p. 26). É entendida “a partir da dialética, inter-relação de elementos discursivos com as condições sócio-econômicas e políticas nas quais as pessoas estão inseridas, interagindo e se desenvolvendo” (p. 26).

Na transposição para a área escolar, a apresentação da configuração, isto é, para cada momento, uma nova figura emerge, possibilita a constituição do sujeito através da combinação de vários elementos numa espécie de rede. O entrelaçamento desses vários atores ou dessas várias vozes no processo de aprendizagem caracteriza a *trama* que constitui o *drama* do (não) aprender. Assim, a constituição dramática do sujeito se dá no processo da *trama* de relações vivenciadas por estes atores: professores, pais e alunos.

CAPÍTULO II

2. O Percurso Metodológico.

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

González Rey (2002).

A fundamentação deste estudo em uma perspectiva histórico-cultural torna-se necessária, ao compreendermos a pessoa como um ser que é constituído em um meio sócio-histórico-cultural e, que é através das interações estabelecidas entre eles, num meio dinamogênico, que se insere os sujeitos envolvidos na *trama* do (não) aprender. Esse ponto de vista é evidenciado, pois devemos levar em conta os componentes da situação, suas interações e influências recíprocas, correlacionando ao contexto do qual fazem parte.

Para apreendermos as significações construídas pelos professores, pais e alunos sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem, optamos pela perspectiva qualitativa tendo em vista que esta responde melhor a um estudo que trata de sujeitos, da subjetividade e do desenvolvimento humano. A pesquisa qualitativa configurou-se como opção nesse caso, por envolver uma ação reflexiva do investigador, que possibilita uma re-significação constante dos dados e uma busca teórica incessante para dar novo sentido ao que está sendo encontrado durante todo o processo do estudo.

A abordagem qualitativa, segundo González Rey (2002, p.33), compreende “o lugar ativo do pesquisador e do sujeito pesquisado como produtores de pensamento”. Isso possibilita a constituição de um olhar investigativo e interlocutor desses sujeitos sobre fatos e conhecimentos que estão sendo construídos no processo de pesquisa. Assim, o conhecimento passa a ser compreendido como uma construção dialógica e relacional, constituído socialmente nas mediações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados.

Gonzalez Rey (2002) aponta ainda, que a pesquisa qualitativa

debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo (p.51).

Ainda, para o autor,

A subjetividade não é algo dado, que *a priori* determina o curso das ações humanas, como por um longo tempo foi compreendido o psíquico desde sua definição intrapsíquica: a subjetividade implica de forma simultânea o interno e o externo, o intrapsíquico e o interativo, pois em ambos os momentos se estão produzindo significações e sentidos dentro de um mesmo espaço subjetivo, no que se integram o sujeito e a subjetividade social em múltiplas formas (p.22).

A presente pesquisa pretende, portanto, além de responder às perguntas formuladas neste estudo, promover uma reflexão teórico-metodológica acerca das significações que são construídas em um contexto onde estão inseridos, numa *trama*, os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Essas significações construídas por meio dessa rede de relações constituem, dessa forma, a condição dramática de não aprendente.

Essa compreensão ocorre por meio de uma imersão da pesquisadora na situação investigada, juntamente com os sujeitos envolvidos na *trama* do (não) aprender. Isso

viabilizou-se através do conhecimento dos contextos escolar e familiar e das situações vivenciadas pelos sujeitos mediante as suas diversas experiências.

Essa situação empírica em questão foi compreendida a partir de uma *trama* onde destacamos: a) *Pessoas* – alunos, pais, professores e a pesquisadora; b) *Campos interativos* – referentes a algumas particularidades dos sujeitos envolvidos e às significações construídas sobre *si mesmo* e sobre o *outro* e, c) *Contextos* – família e escola, onde apresentamos o ambiente físico, as pessoas que os freqüentam e as relações estabelecidas entre elas.

A partir de múltiplos olhares dos vários atores que estão inseridos em contextos diversos, as significações são construídas nas e pelas interações que se estabelecem nessas relações. Através dessa rede de relações e dos contextos e, principalmente, da importância do outro na constituição do sujeito compreendemos, portanto, a construção da *trama* do (não) aprender.

Para a construção dos dados deste trabalho, optamos pelo instrumento da entrevista visto que, este processo de interação entre pesquisador e entrevistado, configura-se como um ponto favorável para a construção conjunta do conhecimento. Sabemos que o envolvimento da pesquisadora no contexto reforça a sua participação nesta pesquisa. Assim sendo, esse é um aspecto relevante devido à interpretação que podemos fazer nesse tipo de abordagem.

É visível, no entanto, que para apreender diferentes aspectos da situação investigada, fundamentais para a compreensão da temática em estudo, devemos analisar as significações envolvidas a partir de seus movimentos de construção e transformação. O estudo das significações construídas pelas pessoas torna relevante uma análise das falas a partir de um movimento de transformação do sujeito num processo de interação com o meio e com o outro. Por isso, as diferentes pessoas em seus campos interativos assumem maior ou menor relevância em um movimento de figura e fundo que se alternam e requerem uma análise minuciosa e ao mesmo tempo um olhar mais geral sobre o conjunto do material.

Dessa forma, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), o papel do pesquisador, nessa perspectiva, envolve: uma vivência inicial na e com a situação investigada, traçando as diferentes configurações das relações nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. Esse mergulho do pesquisador na situação permite apreender os vários elementos envolvidos, propiciando uma visão panorâmica e um primeiro delineamento das significações a serem investigadas.

Ainda segundo as autoras, há a exigência também de uma revisão dos procedimentos empregados para um registro mais sistemático dos dados, considerando-se que o foco principal situa-se no trabalho com a produção de significações, cabendo ao pesquisador ter uma clareza teórico-metodológica que fornecerá os recursos que irão orientar sua análise. Isso proporcionou a fundamentação empírica necessária para sistematização do registro dos dados e a construção do *corpus* da pesquisa, bem como na seleção e reformulação dos blocos temáticos que orientaram a análise dos dados a partir da realização das entrevistas. Dessa forma, o pesquisador é visto como participante ativo da situação e como interlocutor de outros atores que participam do processo de investigação.

Neste ponto, concordamos com Contini (2001), ao mencionar que:

A cada instante da interação abrem-se possibilidades de mudanças e aperfeiçoamento das interpretações geradas ativamente no processo da entrevista [...]. Portanto, o conhecimento, neste procedimento, é gerado pela contínua cooperação mútua entre pesquisador e pesquisado, configurando-se, assim, uma interação dialética entre conhecimento e ação (p.85-86).

Assim, o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações e, como ser significante tem a fala como objetivação da sua subjetividade. A fala como uma objetivação, isto é, algo que é compreendido pelo outro passa a ser, mediante uma análise do pesquisador, uma relação de interpretação da subjetivação do sujeito (MAHEIRIE, 2006).

A entrevista, segundo Pinheiro (2004, p. 186), pode ser entendida como “uma prática discursiva, ou seja, entendê-la como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da ‘realidade’”.

No caso específico deste estudo, houve uma necessidade de compreendermos os processos interativos que são estabelecidos entre as pessoas em determinados contextos. Isso possibilitou a compreensão de que cada pessoa está imersa em redes de significações, vivencia experiências e ocupa papéis e posições sociais distintas nestes contextos: papel de aluno que não aprende, papel de professor de um aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem, papel de mãe de um filho o qual apresenta dificuldade na aprendizagem.

Dessa forma,

é nesta fusão e na concretude das emoções/palavras narradas que emergem os significados historicamente construídos, as vozes sociais e institucionais apropriadas, compartilhadas e/ou negadas pela pessoa que, imersa nestas significações, busca dramaticamente construir sentidos para sua vida (SILVA e ROSSETTI-FERREIRA, 2005, p. 39).

As entrevistas com os alunos foram conduzidas como conversas, visando ao estabelecimento de uma relação dialógica entre pesquisador e criança em que ambos estão co-construindo o *corpus* da pesquisa. Esse diálogo e escuta envolve uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades diversas, muitas vezes, propostas pela própria criança (SOLON, 2006). Levamos em conta a afirmação de Quinteiro (2005, p. 42), de que “as falas das crianças [...] indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria encantadora”.

A entrevista tem sido apontada na literatura como um procedimento que auxilia na construção do *corpus* da pesquisa, especialmente quando se deseja conversar com crianças sobre determinado fenômeno ou situação (CARVALHO et al., 2004). A participação da criança como sujeito de pesquisa com direito à voz, tem sido motivo de crescente debate na

literatura (CARVALHO et al., 2004; DEMARTINI, 2005; FARIA et al., 2005, ALDERSON, 2005). Entendemos que as falas dos alunos demonstram uma identidade construída dentro de grupos. Devemos, então, pensar isso em razão do *outro*, com quem essa criança convive (pais e professores).

Dependendo do contexto, podemos ter uma criança que *fala* e outra que *não fala*. Esse contexto de pouca fala, configurou-se para a pesquisadora uma dificuldade muito grande em trabalhar e entender o que é dito e o que não é dito, pois dependendo do contexto há crianças com mais condições de falar e outras com menos condições de falar (DEMARTINI, 2005).

Também optamos por fazer após cada encontro, o registro das reflexões, situações e observações sobre as entrevistas realizadas, denominamo-las aqui de notas de campo. Assim como as entrevistas²⁰, o Apêndice I apresenta a nota de campo nº 02, a título de exemplo, escolhida aleatoriamente. Essas notas foram compostas tanto por elementos descritivos como reflexivos da pesquisadora, que subsidiaram na compreensão dos diversos contextos e situações vivenciadas. Por isso, nessa fase, buscamos descrever o que foi acontecendo à nossa volta, especificando, em cada encontro registrado, seus participantes o que, onde, como e quando ocorreu, visando sempre o objeto de estudo e as perguntas específicas.

Nesse sentido, para o registro das entrevistas e para análise das informações, passamos por um processo demorado de ir e vir ao material, o que consideramos como fundamental para o desenvolvimento do estudo.

2.1 Procedimentos para a Construção e Análise do *Corpus* da Pesquisa.

Após a conversa inicial com a psicóloga do Posto de Saúde do município de Itapetinga – Bahia sobre o aprender e o não aprender, realizamos um segundo encontro, onde

²⁰ No caso das entrevistas foram escolhidas aleatoriamente para compor o apêndice, mas no universo de cada participante (alunos, mães e professoras); em relação às crianças achamos interessante acrescentar duas transcrições ao invés de apenas uma.

selecionamos duas crianças com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem que pudessem participar do estudo. Os critérios adotados para seleção dos alunos foram os seguintes:

- 1 - Alunos que foram encaminhados pelas escolas para atendimento psicológico no Posto de Saúde, realizado no ano de 2005 e, que foram diagnosticados com dificuldade de aprendizagem. Esse critério foi adotado pelo fato da clientela atendida ser ampla e também composta de crianças e adolescentes que apresentam diferentes problemas;
- 2 - Que essas crianças também fizessem parte de uma mesma escola pública da rede municipal de ensino. O fato de as crianças serem de uma mesma escola possibilitou uma maior disponibilidade de tempo e envolvimento com o contexto escolar.

A partir desses critérios, realizamos um sorteio aleatório dos alunos que atendiam aos critérios formulados para composição do grupo que trabalhamos neste estudo. Após a adoção dos critérios estabelecidos anteriormente, identificamos os dois alunos (Ana e Pedro)²¹ com idades de 09 e 10 anos respectivamente, ambos repetentes, que foram encaminhados pela escola para atendimento psicológico, com queixa de dificuldades de aprendizagem. A partir dessa escolha, identificamos os pais/responsáveis e os seus respectivos professores os quais também foram incluídos neste trabalho.

Em 26/06/2005, foi realizada uma visita à escola para apresentação do estudo à direção e, posteriormente, um primeiro encontro (28/06/2005) com os pais e com os professores, separadamente, para esclarecimento dos objetivos do trabalho. Em relação às famílias, somente as mães disponibilizaram-se a participar, não havendo disponibilidade dos pais dos alunos por problemas de trabalho e separação conjugal.

Durante o primeiro encontro com os pais e com as professoras, informamos que as entrevistas seriam realizadas com a permissão deles e com as garantias éticas²² devidas. No

²¹ Os nomes dos alunos são fictícios, visto que as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação não lhes cause qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.

²² Como toda pesquisa que envolve pessoas, o presente projeto foi submetido à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, cujo, parecer foi aprovado em 11/10/2005 (Anexo A). Para esclarecimento e informações sobre a pesquisa e o uso

caso dos alunos, além do consentimento das mães (Apêndice A), só realizamos as entrevistas com o consentimento verbal da criança. Esse procedimento foi adotado, pois conforme Alderson (2005, p. 424) tendemos a criar um pressuposto comum de que “o consentimento dos pais ou dos professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas”. Ainda, segundo o autor, devemos considerar que as crianças merecem ser vistas como atores na construção de suas próprias vidas, das vidas dos que o cercam e de sua sociedade.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio. Para as mães das crianças, realizamos duas entrevistas semi-estruturadas²³ (Apêndice G) englobando questões que retratavam a história escolar e familiar dos filhos, bem como elas se viam diante da dificuldade de aprendizagem do filho, como viam o filho que apresentava dificuldades na aprendizagem e as razões do (não) aprender, etc. Para as professoras, também realizamos duas entrevistas semi-estruturadas (Apêndice H) com questões que retratavam a vida escolar do aluno, como elas se viam diante da dificuldade na aprendizagem do aluno, como viam o aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem e as razões do (não) aprender.

Em relação às crianças, realizamos três entrevistas (Apêndice F). Também foram elaboradas questões que adentrassem ao universo das crianças visando a uma melhor identificação de aspectos relacionados às significações construídas por elas acerca da sua vida escolar, como elas se viam como aluno que apresentavam dificuldades de aprendizagem, como elas achavam que os outros as viam como alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e as razões do (não) aprender, etc.

do material, os participantes receberam uma cópia dos termos de consentimentos nos primeiros contatos com a instituição, pais e alunos, após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa, sendo em seguida assinado pelos participantes. A identificação da instituição será mantida em sigilo, assim como de todos os participantes da pesquisa. O termo de consentimento da instituição foi assinado pelo diretor (a) (Apêndice C).

²³ Segundo Bauer e Gaskell (2004), no caso da entrevista, é indicado o uso de um roteiro com questões chaves. Como nesse estudo, possuíamos questões norteadoras para dinamização das entrevistas, optamos pela semi-estruturada.

Esclarecemos que, como os participantes apresentavam algumas informações diferenciadas²⁴, fomos inserindo, em alguns momentos das entrevistas, questionamentos também diferenciados. Dessa forma, as questões não foram formuladas da mesma maneira para os participantes, mas mantivemos as questões norteadoras para todos os participantes.

As entrevistas com as mães das crianças foram realizadas em horários e dias escolhidos por elas, marcados anteriormente, sendo que, com a mãe de Ana, deu-se na escola (a pedido da mesma) e com a mãe de Pedro em sua residência. Em relação às entrevistas com as professoras, foram realizadas na escola em horário posterior ao término das aulas, também a pedido das docentes.

As entrevistas com os alunos foram realizadas na escola em horário disponibilizado pela instituição, sendo que achamos importante realizar um primeiro encontro na Ludoteca²⁵, com o objetivo de mantermos um contato inicial com as crianças e para que elas também se familiarizassem com a pesquisadora e com a situação. Nesse sentido, não tivemos, inicialmente, uma preocupação estrita com as questões relacionadas ao (não) aprender, mas sim, em buscar um processo de familiarização e melhor interação da criança com a pesquisadora. Os encontros foram realizados às sextas-feiras quando os alunos são dispensados mais cedo das aulas e os professores participam de atividades complementares. Esses procedimentos fazem parte das atividades desenvolvidas pela escola, o que facilitou a realização dos encontros com os alunos, realizados durante três semanas consecutivas.

O primeiro encontro com as mães aconteceu na escola, quando a direção as convidou para uma reunião. Nesse encontro, as mães demonstraram uma certa apreensão em saber o

²⁴ Entendemos por diferenciadas, a necessidade de que em alguns momentos nas entrevistas dos participantes, mesmo seguindo um roteiro com as questões norteadoras (Apêndice E), vão surgindo informações que possibilitam um mergulho maior da pesquisadora para compreensão do universo dos participantes.

²⁵ A Ludoteca da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia funciona em uma sala do Módulo Administrativo – *Campus Juvino Oliveira*, no espaço do Laboratório de Ludopedagogia. O atendimento ao público (escolas de Educação Infantil e Fundamental – 1ª a 4ª séries) ocorre de segunda a quarta-feira, no período de 08:00 às 12:00 e de 14:00 às 18:00 horas e as quintas e sextas-feiras o trabalho é desenvolvido com aulas práticas, grupos de estudo, organização e preparação de materiais ludopedagógicos. A Ludoteca tem possibilitado grande envolvimento da comunidade, bem como dos discentes e docentes do Curso de Pedagogia em atividades que vão desde a organização de grupos de estudos, mini-cursos, aulas práticas, à atuação como estagiários, bolsistas, brinquedistas, atendentes e, sobretudo, iniciantes na prática da pesquisa e extensão universitárias.

motivo da reunião e se seus filhos haviam cometido alguma infração na escola. Para tranquilizá-las, a diretora disse que não tinha ocorrido nenhum problema, mas apresentou-nos a elas e fez um breve relato sobre a nossa presença nesse encontro. Fizemos os esclarecimentos necessários e apresentamos a proposta de trabalho e os seus objetivos, bem como os procedimentos éticos.

As mães mostraram disponibilidade em participar do estudo, concordando com a participação dos filhos e, em seguida, assinando o termo de consentimento (Apêndice D). Vencida esta primeira etapa, indagamos sobre a participação dos pais na pesquisa. A mãe de Ana relatou que o pai da filha não poderia participar, pois tinha abandonado a família e hoje ela tinha outro companheiro. A mãe de Pedro também informou que seu marido não poderia participar porque trabalhava e quem resolvia as questões relacionadas aos problemas escolares dos filhos era ela. Assim, marcamos os horários e dias para realização das entrevistas.

Em relação ao primeiro encontro com as professoras, também apresentamos a proposta, seus objetivos e os procedimentos éticos e, em seguida, pedimos que assinassem o termo de consentimento (Apêndice B). Ouvimos alguns questionamentos dos professores, pois ficaram com receio de não atender às expectativas da pesquisa acerca do procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho. Mesmo assim, as professoras demonstraram disponibilidade em participar do estudo, o que foi visível quando marcávamos os dias e horários para realização das entrevistas. Ainda nesse primeiro encontro, conversamos também sobre a formação profissional das professoras.

Durante a realização das entrevistas com as professoras e as mães, permitimos a elas acrescentarem questões ou relatarem situações que julgassem importantes para a compreensão de suas falas. Esse procedimento foi necessário para retomar alguns pontos e confirmar as nossas interpretações o que poderia enriquecer os dados.

Para se sentirem mais confortáveis com a pesquisadora, as conversas com os alunos foram facilitadas por um material de apoio que consistiu basicamente de: jogos pedagógicos (dama, ludo, resta um, quebra-cabeça), folhas de sulfite, lápis de cor, fantoches de animais e uma mini-casa. Os fantoches foram utilizados no encontro ocorrido na Ludoteca, onde desenvolvemos através de um pequeno palco imitações dos animais e personagens diversos.

Os procedimentos adotados nas conversas com os alunos foram organizados de acordo com cada criança, mediante as mudanças e o momento de desenvolvimento delas. Isso só foi possível após o primeiro encontro, pois cada criança reagia de maneira muito peculiar na situação interativa com a pesquisadora.

Para a análise do material produzido nas entrevistas, após o registro em áudio e sua transcrição, procedemos da seguinte maneira:

- 1 - Com a entrevista transcrita e revisada, fizemos uma leitura mais detalhada, buscando identificar nas falas dos participantes as significações trazidas sobre o processo de significações de *si* e do *outro*;
- 2 - Os dados foram organizados de acordo com as significações elaboradas a partir das falas dos mesmos. Após essa delimitação e com novas leituras do material, foram identificadas as significações que os sujeitos apresentavam frente às questões investigadas, pois com base nessas falas é que foram identificadas as significações de *si* e do *outro*.

Com a identificação dos trechos das falas estruturamos três blocos temáticos que possibilitassem a compreensão de nosso objetivo, a saber:

- 1- *A criança e o (não) aprender;*
- 2- *Os outros (mães, professoras/escola) e o não aprender;*
- 3- *Razões do (não) aprender.*

No bloco temático denominado *a criança e o (não) aprender*, apresentamos questões relacionadas à visão que a criança tem de si como sujeito (não) aprendente e como o outro

(mães, professoras/escola) se sente em relação ao filho/aluno que (não) aprende. O segundo bloco temático denominado *os outros (mães, professoras/escola) e o (não) aprender*, relacionamos questões acerca de como as crianças se vêem mediante o olhar do outro e também, de como esse outro (mães, professoras/escola) as vê. No terceiro bloco temático, que chamamos de *razões do (não) aprender*, incluímos questões que tratam o porquê de a criança (não) aprender a partir do olhar da própria criança e do outro.

2.2 Conhecendo os Contextos.

Apresentamos a seguir os contextos (Posto de Saúde, Escola, Família) que os atores dessa *trama* fazem parte, para que, assim, possamos compreender a constituição dramática de Ana e Pedro, alunos que não aprendem os conteúdos formais exigidos pela escola e assim, circunscrever a história deles.

O Posto de Saúde.

Para o desenvolvimento deste estudo, a partir dos vários contextos que os sujeitos fazem parte e vão construindo a sua história, surgiu a necessidade de conversarmos inicialmente com a psicóloga do posto para conhecermos o trabalho de atendimento desenvolvido, o processo de encaminhamento da criança até o posto, os tipos de atividades realizadas no atendimento e quem são as crianças atendidas no serviço de psicologia.

Inicialmente, em março de 2005, foi feito um levantamento junto ao Posto de Saúde do Município de Itapetinga, situado na região sudoeste do Estado da Bahia, que atende a alunos da rede pública do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) para acompanhamento psicológico.

O Posto de Saúde atende desde pacientes com quadro de depressão encaminhado por psiquiatras até alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse Posto, das quatro salas existentes, uma foi destinada ao atendimento psicológico. É uma sala pequena com janelas e composta de uma escrivaninha, cadeiras, sofás com almofadas, brinquedos e material didático. O atendimento era feito por duas psicólogas contratadas pelo município, sendo que uma delas atende basicamente crianças e adolescentes com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Com essas informações o nosso encontro ocorreu com a psicóloga que atendia a clientela de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em conversa com a Psicóloga, fomos informados acerca do procedimento adotado no referido Posto para o desenvolvimento do trabalho de atendimento psicológico. Inicialmente, a criança chega ao Posto, em sua maioria, encaminhada pela escola, sendo uma minoria por encaminhamento de pediatras ou por iniciativa da mãe.

No primeiro procedimento, é realizada a anamnese com a genitora. Durante a anamnese podem ser detectadas algumas necessidades como o encaminhamento para o oftalmologista e, principalmente, ao neurologista dentre outros. Os pais recebem a solicitação desses exames e, após a realização desses, retorna ao Posto, mas segundo a psicóloga, na maioria das vezes, são as mães que desempenham essa função. Após quatro sessões com o aluno, é feito um relatório que é entregue à mãe para ser encaminhado à escola e para que assim a criança possa ser atendida semanalmente. Este atendimento, segundo a psicóloga, ocorre semanalmente em virtude da grande demanda de alunos encaminhados para atendimento psicológico no Posto de Saúde, durante um período de 06 a 08 meses, dependendo do caso.

Em seguida é feita uma avaliação através do atendimento lúdico com a criança. Esse atendimento lúdico, conforme relatado pela psicóloga consta de atividades envolvendo jogos (cara-a-cara, cilada, quebra-cabeça, dama, ludo, dominó, resta um), dentre outras atividades.

A avaliação psicológica é encaminhada para a escola posteriormente, mas segundo a psicóloga, raramente a escola dá um retorno sobre o desenvolvimento posterior do aluno. Esse retorno, somente ocorre quando, durante o tratamento, os professores são solicitados para prestar informações acerca dos alunos.

Segundo a psicóloga, a fala dos professores é sempre de que a família é responsável, de que necessitam de maiores conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, mas sem, questionarem a própria atuação pedagógica. Nesse sentido, fica claro que a relação entre a escola e a psicóloga restringe-se basicamente ao relatório que é encaminhado ao final do tratamento. Assim, constatamos que a relação entre a escola e o serviço psicológico limitava-se ao mero encaminhamento da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Após a realização do atendimento, caso não ocorresse uma solicitação da psicóloga, não havia um retorno da escola sobre o desenvolvimento da criança. A psicóloga argumenta ainda que o fato de a criança não retornar mais ao posto significa que ela está melhor.

A partir de levantamento realizado pela conversa com a psicóloga, identificamos, inicialmente, cinco alunos com dificuldades de aprendizagem que faziam parte de uma mesma escola pública, a qual será apresentada posteriormente. Em seguida realizamos um sorteio aleatório para desenvolvermos o estudo com duas dessas crianças. Assim, as identificamos: Ana e Pedro.

O que constava na ficha da Ana:

Ana mostra-se introvertida, confusa no tempo, boa verbalização, boa coordenação motora fina, traz a noção de cores, formas, tamanho, espessura, vogais e consoantes. Na avaliação apresenta sentimento de isolamento, dificuldade em lidar com situação de casa, há sentimento de inadequação em lidar com o ambiente, levando-a a ter relutância em aceitar estímulos externos. Sensibilidade defensiva. Não se mostra acessível. Seu ambiente é repressor. No desenho da família

mostra-se bem orientada, com boa noção. Nos seus desenhos há expressão de medo, criança com sentimentos e atitudes agressivos e rebeldes. Há desorganização do funcionamento intelectual.

O que constava na ficha do Pedro:

Pedro mostra-se afetivo, orientado no tempo e espaço, boa coordenação motora, boa percepção visual e percepção abstrata. Apropriou-se de números, formas, cores, vogais e consoantes, porém há dificuldade/insegurança quando precisa formar palavras, frases escritas e realizar leitura. Não mostra interesse nas atividades que desenvolveu leitura e escrita. Seus desenhos revelam conflitos sexuais, ansiedade e angústia. Apresenta quadro de inquietude, auto-estima baixa e instabilidade emocional.

Nesse atendimento, Ana foi indicada para avaliação neurológica, oftalmológica e reumatológica. Após o término do atendimento, sua avaliação psicológica foi encaminhada à escola. Atualmente, Ana encontra-se na 2ª série. Ainda apresenta o mesmo comportamento tímido e retraído, participa pouco das atividades, mas já consegue ler alguns textos.

Pedro também foi encaminhado para avaliação neurológica e oftalmológica. Ao fim do atendimento, a avaliação psicológica dele foi encaminhada para a escola. Atualmente Pedro está na 3ª série. Diz que melhorou na leitura, mas que ainda tem dificuldade em matemática.

Ressaltamos, que desde o início, a psicóloga mostrou-se participativa no desenvolvimento da investigação. Nos encontros realizados, procuramos além das informações relacionadas ao atendimento, também dados sobre a sua visão sobre as crianças encaminhadas.

A Escola.

Outro ponto a ser investigado foi a identificação da escola, pois ela também traz uma história das crianças que está interligada com a família. Através dessa rede de relações, fomos compreendendo esses vários interlocutores que circunscrevem o processo do (não) aprender.

Após a identificação dos alunos, e conseqüentemente da escola, realizamos a primeira visita. É uma escola da rede municipal de ensino - séries iniciais (1ª a 4ª séries) que atende 342 crianças de bairros da periferia de uma cidade do interior do Estado da Bahia, com 12 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola passou a ser administrada, a partir de 1987, pela municipalidade, sendo que o corpo docente e administrativo é composto por funcionários do próprio município. Nessa primeira visita, contatamos a direção²⁶ para apresentação dos objetivos da pesquisa e conhecimento da estrutura física da escola.

Em relação ao espaço físico, a escola possui seis salas de aula, uma sala que é destinada à diretoria, secretaria e coordenação pedagógica. A escola possui ainda, uma cantina, três banheiros (dois para os alunos e um para a direção e para os professores) e um depósito para material didático. Para as atividades de recreação, a escola conta com três pátios onde as crianças brincam na hora do recreio ou quando têm atividades festivas.

A primeira impressão que tivemos da escola foi de acolhimento tanto na sua arquitetura quanto no envolvimento da direção e dos professores que fizeram parte da pesquisa, os quais sempre demonstraram disponibilidade. As visitas constantes à escola, num total de treze, para entrevista com as professoras, com uma mãe e com os alunos envolvidos na pesquisa, possibilitaram a compreensão das interações e relações sociais que caracterizaram o cotidiano da experiência escolar.

²⁶ Esclarecemos que foi solicitada uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo e, posteriormente deu-se a assinatura do termo de consentimento pela direção da escola (apêndice C).

Durante todas as visitas à instituição, mesmo não sendo objeto de estudo, também procuramos observar o seu cotidiano, sua rotina para um melhor registro e reestruturação das impressões construídas.

O quadro docente era constituído de 10 (dez) professores, sendo que dois deles trabalhavam nos dois turnos. Desses professores, 01 (um) possuía curso superior completo (Pedagogia), 04 (quatro) deles estavam cursando Pedagogia e 05 (cinco) possuíam curso técnico em Magistério. Em relação à coordenação pedagógica, esclarecemos que a coordenadora não exerce uma função específica naquela escola. Ela a visita três vezes por semana ou quando há necessidade. Esse atendimento ocorre, mediante uma proposta do município de um sistema, em que cada coordenador é responsável por 03 (três) escolas.

Quanto à relação entre a escola e a família, segundo a direção, não existia uma participação ativa dos pais, a não ser quando solicitados para reuniões, encontros ou quando chamados à escola para algum esclarecimento ou problema em relação ao comportamento do(a) filho(a). Também não existia uma interlocução entre a escola e o serviço de atendimento psicopedagógico a não ser no encaminhamento ou atendendo a alguma solicitação desse serviço.

As Famílias.

As famílias dos alunos são de classe econômica baixa, condição relatada pelos pais durante o nosso contato inicial. Nos contextos familiares, ficou claro que o envolvimento maior com a vida escolar dos alunos restringia-se às mães. Os pais, não apresentaram disponibilidade de tempo, no caso de Ana, por ter abandonado a família e não ter muitos contatos e, no caso de Pedro, por motivo de trabalho.

A Instituição de apoio Sócio-Educativo.

Em virtude de Ana frequentar uma Instituição de apoio sócio-educativo, realizamos uma visita a essa Instituição. A Instituição funcionava em um local cedido por uma escola do município. A estrutura física constava de: 05 (cinco) salas para reforço escolar, 02 (dois) banheiros, 01 (uma) secretaria, 02 (dois) depósitos, sendo um para material didático e outro para material de alimentação e limpeza, 01 (um) espaço para recreação e para as aulas de música. Foi criada em 1984 e destinava ao atendimento de menores carentes do município, com faixa etária de 04 a 12 anos nos turnos matutino e vespertino.

As crianças eram de bairros periféricos e com baixa condição sócio-econômica. Era pré-requisito estarem matriculadas em escolas públicas. Quando a escola percebia que a criança apresentava alguma dificuldade na aprendizagem, as encaminhavam para a Instituição. Além do reforço escolar, ainda eram oferecidas aulas de música, artes, higiene bucal, alimentação (almoço) e atividades recreativas. Também eram realizadas, por uma professora, visitas às famílias para acompanhamento e avaliação das condições de vida das crianças que eram atendidas. Muitas delas contavam, somente, com o almoço que era fornecido na Instituição.

O quadro docente constava de 09 (nove) professores: 02 (dois) custeados pela Petrobrás e 07 (sete) cedidos pela prefeitura municipal. A maioria dos professores possuía formação Técnica em Magistério e alguns faziam o Curso Normal Superior.

Em relação a Ana, a professora a achava muito tímida, quieta, bom comportamento e que apresentava dificuldades na aprendizagem, principalmente de leitura. A professora argumentou que Ana tinha preguiça para fazer as atividades e que sempre precisava ser incentivada. Afirmava ainda que Ana era uma criança carente e que necessitava de carinho. Achava que por ser carente, Ana muitas vezes, calava-se.

2.3 Conhecendo os participantes:

2.3.1 Os alunos.

Ana.

Ana tem 09(nove) anos e é a primeira filha dos três, seguida de um menino de 08 (oito) e de uma menina de 04 (quatro) anos. Aos 06 (seis) meses teve convulsão e com 02 (dois) anos uma anemia profunda por falta de alimentação, a qual ainda é precária devido às dificuldades financeiras da família. Atualmente, convive com a mãe e o companheiro desta.

Segundo relato de sua mãe, o pai biológico é alcoólatra e abandonou a família. Ana foi rejeitada pelo pai, a ponto de ele verbalizar que Ana não é sua filha. Segundo a mãe, Ana mantém um relacionamento distante com o seu companheiro atual, mas tem boa convivência com os irmãos, cuidando deles sempre que solicitada.

Entrou na pré-escola quando tinha 04 (quatro) anos. Mantinha o mesmo comportamento atual: ficava quieta, era muito tímida e tinha dificuldades em ler. Entrou na primeira série, em 2003, quando tinha 07 anos. Foi encaminhada pela escola em razão de dificuldades na aprendizagem (leitura e escrita) e está repetindo a 1ª série pela segunda vez. Quando repetiu, pela primeira vez, a escola fez o encaminhamento. Ana era tida pela escola como uma criança lenta e apresentava dificuldade para aprender a ler e a escrever. Também apresenta problema na visão (miopia), mas não quer usar óculos. Acha que tem dificuldade para aprender, por isso fala que terá que estudar muito. Vai para a escola pela manhã e, à tarde, fica numa instituição que atende a menores carentes do município através de apoio sócio-educativo nos turnos matutino e vespertino. Logo que terminam as aulas, ela com o irmão seguem para a Instituição sócio-educativa onde permanecem até às 16:30h. Ana afirma gostar da professora e de ir para a escola. Quer ser professora, mas ao mesmo tempo diz que não vai conseguir, porque não consegue ler direito.

Pedro.

Pedro tem 10 (dez) anos. Mora com os pais e dois irmãos, sendo que o mais velho tem 15 e o outro 13 (treze) anos. Segundo a mãe, Pedro nasceu de uma gravidez desejável, mas em conversa com a psicóloga fomos informados que a mãe desejava uma menina. Ao longo do seu desenvolvimento, não apresentou maiores complicações. Pedro entrou na escola aos 05 (cinco) anos. Com 07 (sete) anos cursou a 1ª série. Pedro está cursando a 2ª série pela segunda vez. Em 2004, foi encaminhado pela escola para atendimento psicológico, pois era tido como “difícil” e apresentava dificuldades na aprendizagem (leitura e escrita), possuía ritmo de aprendizagem lento e também uma baixa auto-estima. A professora também acha que ele tem algum problema.

Pedro afirma gostar da escola e sempre participa das atividades que são promovidas, mas diz que tem dificuldade em ler e escrever. Pedro tem problemas na visão (astigmatismo), mas se recusa a usar os óculos. A mãe o considera uma criança com um comportamento muito instável (ora muito nervoso, ora calmo) e o atribui a questões genéticas, acha que é um problema dela e do pai uma vez que seus outros filhos também apresentaram o mesmo comportamento de Pedro e tiveram atendimento psicológico e psicopedagógico. Esse comportamento também é observado pela professora.

2.3.2 As mães.***Mariana: mãe de Ana.***

Mariana tem 29 (vinte e nove) anos. Estudou até a 2ª série do ensino fundamental. Separou-se do pai de Ana e atualmente convive com outra pessoa. Tem 03 (três) filhos. Ana e o filho do meio são filhos do primeiro marido e a menor é do atual companheiro. Trabalha cuidando da casa e dos filhos. Afirma não ter bom relacionamento com o pai de Ana devido a

questões financeiras e que o companheiro atual não participa dos problemas escolares das crianças. Diz ser muito difícil uma mãe lutar sozinha pelos filhos, pois cabe a ela resolver todos os problemas. Alega que o pai da criança menor não ajuda. Mariana trabalhava, mas depois que aconteceu um acidente que a deixou com problemas físicos, não trabalhou mais. O acidente aconteceu numa fazenda onde trabalhava. *Eu via muito eles (filhos) passando necessidade. Eu não via ter as coisas dentro de casa* (Entrevista, 02/08/2005). Na terceira semana de trabalho um trator invadiu a casa onde moravam e ela acabou ficando presa nas ferragens. O médico diagnosticou que ela não teria condição de trabalhar, pois ficou com seqüelas no quadril. Isso foi há seis anos. Entristece-se quando diz que as pessoas não a aceitam para o trabalho. Pediu ajuda ao pai de Ana, mas ele foi embora. Em relação à educação dos filhos apresenta interesse, mas aceita o fato de a filha apresentar dificuldade na aprendizagem.

Joana: mãe de Pedro.

Joana tem 37 (trinta e sete) anos. Estudou até a 3ª série do ensino fundamental. É casada e tem 03 (três) filhos. Sempre sonhou em ter uma menina, chegou a preparar um enxoval para menina quando estava grávida de Pedro. Foi lavadeira, diarista, mas atualmente cuida da sua casa, devido a problemas de saúde (artrose). O marido é mecânico, mas pouco participa das questões escolares dos filhos, a não ser quando compra material didático. Acredita que o problema de Pedro é genético pelo fato de os outros dois filhos também terem apresentado o mesmo problema na aprendizagem. Afirma ter interesse pela educação dos filhos e que participa das atividades escolares, quando solicitada pela escola.

2.3.3 As Professoras.

Maria: professora de Ana.

Maria tem 45 (quarenta e cinco) anos e é formada em curso técnico de magistério. Atua como docente há 22 (vinte e dois) anos em classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Leciona na escola há 03 (três) anos. É casada e tem 01 (uma) filha.

Maria dizia que não queria fazer magistério, pois não teve condições de sair de Itapetinga na época. Então optou por fazer o curso técnico em Magistério. Inicialmente, não gostava, mas depois diz que passou *a amar a profissão, a trabalhar com amor. Passei a gostar de trabalhar, de exercer essa profissão. Gosto do que eu faço, trabalho realmente com amor. Tenho assim, prazer quando eu consigo sucesso de alguns alunos. Então me sinto realizada hoje* (Entrevista, 04/08/2005). Sempre que tem oportunidade faz cursos de capacitação para aprimoramento da prática pedagógica. Esses cursos, geralmente são oferecidos pelo município ou em congressos, etc.

Marta: professora de Pedro.

Marta tem 43 (quarenta e três) anos e é formada em curso técnico de magistério. Atua como docente há 18 (dezoito) anos em classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, lecionando sempre na escola em estudo. É casada e tem 01 (um) filho. Afirma que, a princípio, não queria ser professora porque pensava em fazer Psicologia. Mas, há mais de vinte anos isso para ela, devido a sua realidade, era impossível. Em primeiro lugar, porque os pais não tinham condições de mandá-la para outro lugar e também porque os pais não a deixariam ir para outra cidade fazer o curso. Então, optou pelo Magistério. Diz que, durante a sua experiência, viu *muita coisa assim na profissão. A própria carência dos alunos vai fazendo a gente tomar gosto pela coisa e hoje eu gosto da minha profissão* (Entrevista,

04/08/2005). Também participa de cursos de capacitação que são promovidos pela prefeitura municipal.

A seguir, no Capítulo III, apresentaremos os dados construídos a partir das entrevistas realizadas com os alunos, as mães e as professoras, incluindo também alguns trechos da fala dos participantes.

CAPÍTULO III

3. Crianças, Pais, Escolas: compreendendo o drama das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.

Arendt (2000)

Neste capítulo, os dados são apresentados de forma a possibilitar a compreensão do *drama* do (não) aprender vivido por Ana e Pedro. As vozes das mães e das professoras permitem, dessa forma, a consolidação da identidade dessas crianças: aquelas que (não) aprendem. A partir desses discursos, fomos compreendendo esse processo de construção tecido através dos múltiplos olhares que também estão atrelados a outras identidades. Estruturamos os casos, dando visibilidade às significações construídas pelas crianças, mães e professoras a partir das relações vivenciadas, visando compreender o *drama* constituído por uma *trama do (não) aprender*, mediante a análise do universo construído através da fala das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, da fala das mães e das professoras.

Apresentamos as falas dos alunos, das mães e das professoras para, posteriormente, dialogarmos com estas. Dessa forma, ouvimos o que cada uma dessas vozes diz, pontuando as contradições e as lacunas presentes. Essas foram estruturadas em três blocos temáticos: *a criança e o (não) aprender; os outros (mães, professoras/escola) e o (não) aprender; razões do (não) aprender*.

No bloco temático denominado *a criança e o (não) aprender*, apresentamos as falas das crianças, das mães, das professoras relacionadas à visão que elas têm de si em relação ao

(não) aprender. O segundo bloco denominado *os outros (mães, professoras/escola) e o (não) aprender*, relacionamos falas acerca do como a criança se vê mediante o olhar do outro e também, do modo como esse outro (mães, professoras/escola) a vê. No terceiro, que chamamos de *razões do (não) aprender*, incluímos as falas que tratam do porquê a criança (não) aprende a partir do olhar da própria criança e do outro. Dessa forma, fomos tecendo a história de Ana e de Pedro.

3.1 Um pouco da história de Ana.

Ana é uma menina carente que precisa de muito carinho, de atenção, de muito amor. Que precisa de assistência. Nunca ouviu em casa uma palavra de amor. (Maria, professora de Ana)

Ana e o (não) aprender:

Nas conversas, tanto na Ludoteca como nas situações de entrevistas, Ana se mostrava bastante quieta e arredia. Era muito tímida e, quando questionada, às vezes, respondia balançando somente a cabeça. As entrevistas sempre eram recortadas por longos períodos de silêncio²⁷. Esse momento de convite à fala, pareceu-nos difícil para Ana. Nesses momentos, Ana não respondia às questões. Suspeitamos que esses períodos tenham sido processo de resignificação da condição de ser sujeito. Ela gostava de conversar fazendo alguma atividade:

²⁷ No estudo desenvolvido por Laplane (2000, p. 64) sobre “*Interação e silêncio na sala de aula*”, a autora investiga alternativas teóricas para a compreensão do silêncio como momento de interação. Para ela, “o silêncio pode ter valores positivos, indicando maior entendimento ou intimidade; ele pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação. Ao considerar o silêncio como parte de uma estrutura comunicativa interacional, essa perspectiva representa um avanço em relação àquelas que nem mesmo discutem a questão, e constitui um esforço no sentido de construir uma teoria mais abrangente da comunicação, que seja capaz de conter os fenômenos a ela ligados. Não obstante, o estatuto do silêncio e o lugar que ele efetivamente ocupa na estrutura comunicativa não estão suficientemente claros”.

como desenhar ou realizar algum jogo que sempre era disponibilizado para dinamizar os encontros.

No encontro realizado na Ludoteca, buscamos deixar Ana à vontade para que ela se familiarizasse com os brinquedos e jogos. Inicialmente, ela mostrou-se tímida, mas aos poucos foi participando. Ana interessou-se mais pelos jogos com bonecas e por uma casa em miniatura. À medida que ela se inteirava com os brinquedos, fomos fazendo algumas perguntas que facilitassem o seu envolvimento, tais como: se gostava da escola, o que fazia quando chegava em casa, quais as atividades que gostava de fazer, dentre outras.

A partir desse contato inicial, reunimos alguns dados que representassem a visão dela sobre o universo escolar e familiar. Em relação ao contexto escolar, ela afirmou gostar da escola, da sua professora e das atividades.

Em relação ao contexto familiar, Ana fala sobre a mãe, dizia que Mariana comentava que ela teria que estudar muito para aprender. Também afirmou que o pai não morava com ela. Em seguida, comentou que algumas pessoas falavam que o pai tinha morrido, mas ela não acreditava que isso fosse verdade, pois não a levaram para vê-lo morto.

Ao brincar com a casa em miniatura, ela comenta que cuida da casa, dos irmãos (um menino e uma menina), e quando eles estão com fome, ela dá merenda até o almoço ficar pronto. Afirma ainda que, quando a mãe precisa, ela arruma a casa e faz comida.

Nas brincadeiras com boneca, gostava de ficar conversando enquanto brincava. Em algumas situações, ela (boneca) dizia ter falado para mãe que tinha estudado e, ao mesmo tempo, na brincadeira, afirmava não ser verdade. Percebemos, nessa situação, que envolve o contexto escolar em relação à aprendizagem que ela dizia estar mentindo, pois quando questionamos sobre a boneca e por que mentia para a mãe, ela sorriu e disse que sim. E ao perguntar sobre ela (Ana) na escola, com um olhar cabisbaixo, não respondia. Demonstrava

não gostar de falar sobre isso. Afirmava apenas que as pessoas (professores, mãe, irmão, conhecidos) falavam que ela não conseguia aprender.

Nas entrevistas, Ana dizia que deseja ser professora, mas afirma que não aprende e por isso se sente triste e impedida de realizar seu sonho, como podemos observar nas falas abaixo:

[...] Eu fico pensando que não vou ser professora. Eu queria ser professora, mas não dá, não. E também eu não sei ler direito, eu não sei, estudar direito. Porque pra ser professora, tem que estudar muito. [...] Fico triste. [...] Minha irmã falou que ela quer ser diretora. Eu falei pra ela que pra ser diretora, tem que estudar muito também. Minha irmã tem quatro anos (silêncio...).

(Entrevista, 15/07/2005).

[...] Porque é muito bom ser professora para ensinar os meninos. E também eles aprendem.

(Entrevista, 23/07/2005).

Observamos que Ana sonha em ser professora, mas acha que não pode, por não saber ler e estudar direito. No entanto, em outro momento da entrevista, continua afirmando que vai ser professora. Para ela esse desejo tem a ver com o ato de ensinar e, conseqüentemente, o de aprender. Ser professora significa para ela sucesso no processo de aprendizagem, na leitura e na maneira de estudar, condição esta vista por Ana como impedimento para realizar o seu sonho.

Como Ana se vê através do outro (família e professora):

Os sentimentos de Ana em relação à visão da família sobre ela, como sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem, podem ser observados nas falas abaixo:

[...] Eu sinto triste. Meu irmão disse que eu não vou aprender. Eu fiquei triste. [...] minha mãe diz que eu esqueço as coisas que falam para mim. [...] diz que eu não sei ler muito, não estudo. [...] que eu tenho que preparar a leitura.

(Entrevista, 15/07/2005)

O sentimento marcante de Ana a respeito do olhar que a mãe e o irmão têm sobre ela é retratado, várias vezes, na expressão “*fico triste*”. Essa tristeza é apresentada quando o outro (irmão, mãe) diz que ela não aprenderá. Para Ana, como podemos observar nas falas acima, tanto o irmão quanto a mãe confirmam sua condição de aluna que apresenta dificuldades de aprendizagem ao expressar: *meu irmão disse que eu não vou aprender, minha mãe diz que eu esqueço as coisas que falam para mim, diz que eu não sei ler muito, não estudo, que eu tenho que preparar a leitura*. Para Ana sua mãe atribui o esquecimento ao fato de ela não saber ler e não estudar, configurando-se, então, mais uma vez, a condição de sujeito que não consegue aprender.

Em outra fala de Ana, a voz da professora também corrobora o seu entendimento de que o problema de não conseguir aprender é dela, tal como podemos observar abaixo:

[...] Ela (professora) fala que a gente tem que ler sozinho. Que ela não vai orientar a gente não. Eu não sei. Acho que ela tá certa.

(Entrevista, 15/07/2005).

A atitude da professora de que o aluno tem de ler sozinho, se interioriza por Ana como verdade expressa por uma pessoa que ocupa um lugar de quem tem autoridade no processo da aprendizagem. Isso quer dizer que não é qualquer pessoa falando. Razão demonstrada quando Ana afirma “*Acho que ela está certa*”.

Outro dado nos chamando a atenção é a atitude de Ana em relação às falas da mãe e da professora de que ela não consegue aprender:

[...] Não falo nada. Abaixo a cabeça. [...] Fico triste porque não tenho desenvolvimento na mente. [...] Me sinto triste quando falam isto. Eu não consigo aprender.

(Entrevista, 23/07/2005).

Fica evidenciado, mais uma vez, pelas atitudes de Ana (*não falar nada, abaixar a cabeça, ficar triste*) o peso das afirmações da mãe e da professora. Cada vez mais, essas falas solidificam a condição de pessoa com dificuldades de aprender. Uma pessoa, segundo Ana, que “não tem desenvolvimento na mente”.

Razões do (não) aprender para Ana:

Nas falas de Ana não são evidenciadas as razões do (não) aprender e sim, suas dificuldades em conseguir aprender os conteúdos escolares:

[...] Quando não sei responder os deveres, eu fico pensando como é pra fazer. Se eu não aprender eu não passo. (silêncio). [...] Não consigo estudar. Pegar o livro e ler. [...] Porque eu não sei ler direito e também não sei aprender direito. [...] Não consigo ler um texto grande. [...] Porque eu não sei ler muito, não estudo.

(Entrevista, 15/07/2005).

Essa dificuldade na leitura é visível quando apresenta o como é difícil para ela ler textos maiores. Além de a leitura ser sua principal dificuldade, Ana complementa que não estuda. Vale ressaltar embora sua ênfase seja a de que não consegue aprender, em alguns momentos, isso pode se tornar possível:

[...] Porque eu aprendo a ler e escrever, mas eu só sei ler texto bem pequenininho.

(Entrevista, 15/07/2005).

Saber ler textos “*bem pequenininhos*” não permite a Ana se ver na condição de aluna que consegue aprender, fato não valorizado em suas relações, tanto na família como na escola.

3.1.1 Mariana: mãe de Ana.

Nos encontros com Mariana, ela também se mostrava muito tímida como a filha. Quando respondia às perguntas, permanecia sempre com a cabeça direcionada para baixo. Assemelha-se muito com Ana, não só fisicamente, mas no jeito de falar e de se expressar.

Em alguns momentos das conversas, ela deixava de falar sobre a Ana para apontar suas dificuldades em criar os filhos sozinha, sem a ajuda do pai de Ana e, também, do companheiro atual. Essa dificuldade sempre era apresentada: ser pai e mãe ao mesmo tempo.

Mariana: ela e o (não) aprender de Ana:

Os sentimentos expressos por Mariana em relação às dificuldades de aprendizagem da filha foram, inicialmente, o de se sentir incomodada e preocupada quando a professora diz que sua filha tem dificuldade em aprender, como na fala abaixo:

[...] Quando eu ouço elas (professoras) falar, eu falo que vou tirar da escola. Eu falo assim: Já que vocês acham que ela não tem como aprender, eu vou tirar do colégio, deixar em casa porque vocês ficam só falando, reclamando direto.

(Entrevista, 02/08/2005).

Ficou visível o incômodo da mãe diante da impotência tanto da escola como de si mesma em relação ao não conseguir aprender. No entanto, observamos que Mariana, embora

ameaça tirar a filha da escola, apresenta um questionamento sobre o papel da escola na aprendizagem da Ana:

[...] Eu falei: Bom! Mas sinto muito vocês tão aqui para ensinar a menina. Porque eu não tenho condições de pagar banca (aula de reforço) para ela. Se tivesse condições eu pagava, mas não tenho condição. Ela tá na X (instituição)²⁸ é por isso. Porque eu não tenho condições de pagar. Porque se eu tivesse condição de pagar pagaria. Mas aqui na escola ela não tá aprendendo muito e se eu botar na banca (aula de reforço)? Vou gastar dinheiro porque ela não vai aprender do mesmo jeito.*

(Entrevista, 02/08/2005).

Notamos que Mariana tenta chamar a escola para a sua responsabilidade quando afirma não poder pagar aula de reforço. Fica claro o seu questionamento quando diz que a escola como instituição, não faz aquilo que ela tem de fazer: ensinar. Fica evidenciado, no entanto, que mesmo com essa atitude diante da escola, Mariana coloca sua filha numa condição de insucesso, pois afirma que, mesmo se tivesse dinheiro para custear uma aula de reforço, a filha não aprenderia: “*Vou gastar dinheiro porque ela não vai aprender do mesmo jeito*”.

Outra fala que mostra a preocupação e, ao mesmo tempo, acentua o insucesso de Ana, segundo sua mãe, é retratada a seguir:

[...] Esses dias mesmo eu falei com a professora dela, logo no início do ano. Ela falou pra mim: É Ana não vai seguir, não! Eu disse: Já que ela não vai seguir eu vou tirar da escola. Ela: Não mãe. Não pode tirar não, tem que deixar. O que eu fiz foi explicar para ela a situação. Então vamos ver o que é que pode fazer por ela.

(Entrevista, 02/08/2005).

* Acréscimos nosso.

²⁸ Instituição que atende a menores carentes do município, através de apoio sócio-educativo nos turnos matutino e vespertino.

Parece que Mariana coloca a responsabilidade do problema em relação ao não desenvolvimento escolar de Ana na escola e na filha. Para a mãe suas possibilidades e contribuição nesse processo estão em procurar a escola e se interar do desenvolvimento de sua filha. Tanto que o fez no início do ano. Diante do comentário da professora de que sua filha “*não vai seguir, não*”, ela ameaça tirá-la da escola, mas acata o que a professora diz e mais uma vez, chama a escola para a sua responsabilidade: “*Então vamos ver o que é que pode fazer por ela*”.

Mariana apresenta, ainda, tristeza pela condição de (não) aprendente da filha e uma impotência em não poder resolver a situação:

[...] Eu acho triste! Eu posso fazer o quê? Não posso fazer nada! Que não tem nem como fazer nada. Porque se for dela aprender, ela aprende, se não for, estuda, estuda e não aprende nada. Agora mesmo tava pensando. Vamos fazer de tudo para ver se ela vai para 2ª série. É vamos ver se ela vai para 2ª série mesmo. [...] Tem hora que eu reclamo ela, mas... Comecei a reclamar muito. Batia nela pra poder ler e tudo. Eu falei: Ah sabe de uma? Vou deixar isso de mão. Acho que é devido aos problemas dela mesmo (pneumonia e doença reumática e problema na visão (miopia). Com todos esses problemas. Mas, é difícil.

(Entrevista, 02/08/2005).

O sentimento de tristeza por não poder fazer nada para resolver o problema da filha, é manifestado por Mariana. Ela também justifica que, se Ana tiver de aprender, isso acontecerá normalmente, mas na escola. Na verdade, ela ainda não acredita na aprendizagem da filha quando diz que não pode fazer nada, e não tem como fazer porque Ana não vai aprender mesmo, em decorrência de problemas de saúde (pneumonia, doença reumática, problema na visão). Fato também confirmado pela escola.

Outro recurso utilizado pela mãe na tentativa de despertar o interesse de Ana pelos estudos e possibilidade de aprender foi o da punição. No entanto, percebeu que essa atitude, também não solucionava o problema.

Ana vista por Mariana:

Mariana acredita que Ana se sente triste por não conseguir aprender, principalmente porque a irmã, mais nova, sabe mais coisas que ela. Podemos observar isso na fala da mãe quando diz:

[...] Ela fica triste quando ela vê a outra (irmã mais nova), eu acho que ela se sente triste quando ela vê a outra escrevendo as letras, fazendo e lendo. Porque a pequena já lê. Lê pouquinho, mas lê. Ela fica assim olhando.

(Entrevista, 02/08/2005).

Isso é acentuado ainda mais quando Ana vivencia experiências que confirmando que ela não consegue aprender, como na situação abaixo:

[...] Quer ver mais é quando tem reunião que a professora da pequena fala (no dia ela tava junto): É mãe! J. (irmã mais nova) do jeito que tá não vai fazer alfabetização, não! J. eu vou jogar direto na 1ª série. Chega que fiquei sem graça. Ela falou: Ah, mainha porque J. sabe mais que eu? Eu falei: Oh, Ana cada uma memória é diferente das outras. Não é tudo uma só não! J. já é diferente e você já é mais devagar. Falo assim com ela. Não falo que ela é mais burra, não! Falo que é devagar.

(Entrevista, 02/08/2005).

Nessa situação, percebemos que Mariana, a seu modo, se posiciona como estimuladora de Ana, tentando incentivá-la a se ver como sujeito que pode aprender na escola. Mas, ao

observarmos a fala de Mariana, afirmando que quando Ana percebe que a irmã mais nova está aprendendo, e ela não, fica mais evidente, segundo a mãe, que Ana não se acha com capacidade de aprender, passando então, a sedimentar que o problema em não aprender é da filha.

Na fala da mãe, fica evidente que Ana também quer saber o que acontece com ela, compreender por que ela não consegue aprender. Percebemos ainda, a concretização da idéia de que a filha não aprende, como por exemplo, na situação de comparação entre as filhas quando diz: *cada memória é diferente das outras. Não é tudo uma só não! J. já é diferente e você já é mais devagar*. O uso da terminologia “devagar” utilizado pela mãe para não chamá-la de burra, significa que ela também aceita a condição de Ana como uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem. Observamos, de certa forma, a seu modo, Mariana querer preservar sua filha e evitar o seu sofrimento usando o termo “burra”, mas ela a compara com a irmã menor ao afirmar ser esta diferente de Ana.

E, quando isso acontece, a mãe está falando do que os outros lhes dizem sobre a Ana:

[...] Muita gente fala: Que nada! Essa menina é burra, não aprende nada! Quando levei ela para a psicóloga, muita gente falou que Ana é doida. Eu falo: Não! É que a escola pediu para ela ir ao psicólogo.

(Entrevista, 02/08/2005).

Isso demonstra os modos de dizer e de pensar sobre a filha, ao confirmar as dificuldades dela a partir do que o outro diz, sendo que esse outro também tem concepções sobre a escola e sobre o desenvolvimento do aluno. A frase “*é que a escola pediu para ela ir ao psicólogo*” acentua essa importância dada ao olhar que o outro (escola/professora) tem sobre Ana. E se a escola pediu para levar a um profissional, isso é uma verdade na ótica da

mãe, pois a instituição educacional tem autoridade para dizer se é melhor ou não para sua filha.

Em outros momentos, as falas de Mariana aparecem explicando os desejos de sua filha e as restrições para a realização desses, como podemos perceber a seguir:

[...] Ela quer ser professora. Ela diz que só tem uma coisa. Só quer ensinar menino grande, menino da idade dela é muito burro. De nove anos para baixo é burro, é muito difícil. Eu quero pegar uns meninos, mas já bem grande.

(Entrevista, 02/08/2005).

Parece que Mariana, ao enfatizar o sonho de Ana em ser professora, mas só de meninos maiores, pelo fato de ela considerar que menino da idade dela é “burro” denota, mais uma vez, a impossibilidade de a filha aprender. Mesmo se vendo como um sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem, Ana possui ainda o sonho de ser professora. Mas essa relação com a escola é também uma concretização da imagem de si mesma. Com base na fala de Mariana, quando Ana diz que as crianças de nove anos não aprendem, parece-nos que ao se ver como uma criança dessa faixa etária e, conseqüentemente, não aprender, ela também não quer vivenciar essa situação na relação ensino-aprendizagem. Quer ser professora, mas não quer ensinar crianças como ela porque têm possibilidade de não aprender.

Fica evidente que isso se deve, em parte, às experiências de fracasso, levando-a a se perceber como menos capaz, com um sentimento de desvalorização para consigo mesma. Situação que é demonstrada pela fala de Mariana:

[...] Ela fala assim: Oh, mãe! Se a senhora vê que eu não vou aprender porque a senhora não me tira da escola? Ela fala assim: Me bota no trabalho. Que eu vou trabalhar e juntar dinheiro para nós. Eu falo: Não! Você vai estudar assim mesmo.

Você tem de esforçar. Você tem de aprender, porque se você não se esforçar minha filha, tá difícil, viu?

(Entrevista, 02/08/2005).

Nessa situação, Mariana salienta ainda que, pelo fato de se sentir desse jeito, Ana propõe, caso a mãe ache que ela não aprenderá, deixá-la sair da escola e trabalhar. O fato de Ana não ver possibilidade de se desenvolver na escola, é colocado para a mãe como se ela quisesse a opinião da mãe: Vou aprender? Você acha que sou capaz? Podemos pensar que ela talvez esteja querendo que a mãe acredite nela e diga que ela pode, que ela é capaz. E ao mesmo tempo, Ana sugere uma saída para o problema: *“me bota no trabalho que eu vou ajuntar dinheiro para nós”*. É interessante notar que, na fala acima, Ana não consegue aprender na escola, mas consegue realizar um trabalho e ainda ganhar dinheiro.

Mariana, no entanto, não aprova a sugestão da filha em sair da escola e trabalhar. Atribui, mais uma vez, a responsabilidade à Ana: *“você tem de esforçar. Você tem de aprender, porque se você não se esforçar minha filha, tá difícil”*. A mãe fala como se a escola já tivesse desempenhado o seu papel e agora cabe, apenas, à filha o empenho e o sucesso da aprendizagem.

Entretanto, em outro momento da entrevista, Mariana afirma que, de tanto insistir com Ana, ela acaba acreditando na possibilidade de tentar e diz:

[...] Ela fica: Tá bom! Um dia eu aprendo! Só assim: Um dia eu aprendo! Eu falo: Ana, não pode ser assim, não! Ela não: Um dia eu aprendo! Porque a gente não pode ser assim. Ninguém não nasce sabendo, não mainha! Um dia eu aprendo!

(Entrevista, 02/08/2005).

Mesmo diante da cobrança da mãe, Ana também busca justificar para Mariana que as pessoas, em algum momento, podem vir a aprender. Quando ela diz: *“Ninguém não nasce*

sabendo, não mainha! Um dia eu aprendo!”, fica visível, ao mesmo tempo, que mesmo diante das dificuldades, ainda tem esperança de vir a aprender. Entendemos como um pedido de tempo, de socorro, de respeito ao tempo dela, um pedido de parceria, de ajuda.

Razões do (não) aprender de Ana para Mariana:

Quanto à (não) aprendizagem da filha, Mariana destaca aspectos relacionados a fatores cognitivos, orgânicos e pedagógicos. Em relação aos fatores cognitivos, podemos perceber na fala da mãe abaixo:

[...] Eu achava ela muito fraca. Ainda acho ela fraca. [...] Eu acho ela muito fraca na leitura (compreensão). Que quando ela tá lendo, antes do fim ela já esquece o que tá lendo. Tem que voltar do início. É muito difícil.*

(Entrevista, 02/08/2005).

Mariana acha que Ana não consegue aprender, atribuindo ao fato de ela esquecer facilmente a leitura de um texto, tendo muitas vezes de retornar ao início da leitura. Ao considerar a filha fraca, Mariana está concretizando a idéia de que Ana possui um problema cognitivo, por isso não aprende. Dessa forma, ao fazer esta relação (fraca/não aprende/fraca), apresenta uma idéia coincidindo com o pensamento de Ana a respeito de si o que pode ter sido internalizado na própria convivência com a mãe, ao achar que o problema está em Ana e, assim, não aprenderá.

Outra razão citada por Mariana é o problema de visão que Ana apresenta e, conseqüentemente, essa dificuldade impossibilita a visualização das letras. Nesse caso, a mãe, atribui, também, a não aprendizagem a um problema orgânico:

* Acréscimos nosso.

[...] Ela deu problema de vista seríssimo. Ela tem óculos, ela quase não usa óculos. Quando eu fiz os exames nela, ela passou pela psicóloga, que pediu os exames. Eu fiz os exames de vista nela. Eu consegui os óculos, comprei o colírio. Ela usou os óculos. Ela foi para a escola e disse que os meninos começaram a chamar ela de “quatro olho”. Ela enfezou, não quer usar os óculos. Colírio ela não usa mais, pois só pode usar o colírio com os óculos. A médica falou que não tem como ela ter visão muito boa não. Que as letras ficam muito longe das vistas dela. Então ela sem os óculos, ela não aprende muito bem. Mas ela não quer usar. Tem hora que eu reclamo e tudo, mas não tem jeito não.

(Entrevista, 02/08/2005).

Segundo Mariana, o fato de não estar usando os óculos pode contribuir para acentuar as dificuldades de Ana. Entendemos que a recusa de Ana em não usar óculos pode estar relacionado ao fato de os colegas a apelidarem de “quatro olho”. A dificuldade existe e foi confirmada pela médica do posto de saúde: “Ana não enxerga muito bem de longe e, conseqüentemente isso dificulta a sua aprendizagem”. Salientamos que, na entrevista, a professora relatou que Ana nunca foi à escola de óculos e que sempre se senta na frente. Diz ainda que nunca percebeu se Ana tinha problema na visão, pois sempre copiava as atividades certas. Surge, dessa forma, uma situação de desencontro entre as falas da mãe e da professora, contribuindo para uma multiplicidade de posicionamentos.

Além dos aspectos cognitivo e orgânico, a mãe ainda atribui a não aprendizagem de Ana a questões pedagógicas, como observamos na fala abaixo:

[...] Esses dias mesmo eu falei com a professora dela, logo no início do ano. Ela falou pra mim: É Ana não vai seguir, não! Eu disse: Já que ela não vai seguir eu vou tirar da escola. Ela: Não mãe. Não pode tirar não, tem que deixar. O que eu fiz foi explicar para ela a situação. Então vamos ver o que é que pode fazer por ela.

(Entrevista, 02/08/2005).

Para Mariana, a professora também acredita que Ana não consegue aprender ao dizer: “É Ana não vai seguir, não”. Mediante essa fala da professora, Mariana não vê outra saída senão tirar a filha da escola, uma vez que ela não irá aprender. Mas, ainda utiliza como recurso explicar, a seu modo, os problemas vivenciados por Ana como causa dessa dificuldade em aprender. Assim, acaba considerando como diferencial o estímulo, segundo ela, que a professora oferece à filha, a partir desse momento:

[...] Com essa professora agora tô vendo ela bem esforçada. Que lá no outro colégio eles não ensinavam essa letrinha, não. Ensinava a ela sempre letra bastão. Então com tudo que ensinava, ela tava tocando. Ela tava aprendendo com letra bastão. Ela tava lendo e escrevendo, mas era letra bastão. Mas, quando chegou aqui e escreveu, a professora disse: Não Ana, não é assim não. Como é que você vai fazer seu nome desse jeito? Mas, meu nome eu aprendi foi assim. Eu só sei assim.

(Entrevista, 02/08/2005).

Nessa fala, Mariana também afirma que se sente insatisfeita com a metodologia utilizada e com a atuação da professora anterior. Também argumenta que, com a mudança de escola, o processo de aquisição da escrita foi modificado. Essa diferenciação da metodologia de alfabetização adotada pelas escolas pode ser um indicador para as dificuldades na aprendizagem.

3.1.2 Maria: professora de Ana

Nas entrevistas, Maria se mostrava participativa. Apresentava muita tranquilidade na forma de se expressar. A primeira impressão que tive dela era a de uma professora impregnada de cansaço pelo exercício docente. No entanto, essa imagem foi aos poucos sendo

(des) construída, com base em suas falas e argumentos sobre a situação de Ana e sua condição de docente.

Maria: ela e o (não) aprender de Ana:

Os sentimentos inicialmente expressos por Maria em relação às dificuldades de aprendizagem da aluna, foram o de se sentir desanimada, desmotivada por Ana não conseguir aprender. Também questiona sua atuação e suas falhas como professora conforme podemos observar na fala abaixo:

[...] Desanimada, eu me sinto desanimada. [...] Parece que a gente não tá fazendo o trabalho direito, parece que a gente não tá conseguindo, sabe? Na minha sala da manhã, eu me sinto assim pra baixo, tem hora que eu passo, procuro fazer ao máximo e parece que quando eu chego em casa fico: Meu Deus! O que faltou eu dar? Faltou eu dar carinho! Faltou o que para trabalhar com aquela criança! E é difícil pra gente. Saber que a gente tá fazendo um trabalho, tentando fazer o máximo.

(Entrevista, 30/07/2005).

Esses sentimentos, segundo a professora Maria, ocorrem pelo fato de mesmo sabendo que faz um bom trabalho: se esforça, questiona sua atuação – se faltou fazer de outro modo – ainda se sente insatisfeita com o resultado. Percebemos que ao questionar sua própria atuação, esse ato acaba refletindo, algumas vezes, na modificação da própria prática pedagógica. Nesse sentido, Maria apresenta um olhar de professora angustiada com uma situação de improdutividade, mas tentando encontrar alternativas para corrigir suas falhas como professora. É interessante notar que ela se culpa pelas dificuldades dos alunos, em especial, a de Ana, como se o contexto da escola, falta de material pedagógico, escassez de investimentos

na formação continuada dos docentes, além dos baixos salários na educação, não contribuíssem, também, para os insucessos dos alunos.

Essa situação de desânimo por causa do insucesso tanto da professora como de seus alunos tem um peso maior comparado ao tempo de serviço como docente:

[...] Quanto mais eu, que tenho muito tempo de serviço. Gosto de alfabetizar, sabe? Meus meninos tão na primeira série não tão alfabetizados. E eu tô vendo assim que eu não tô tendo sucesso, eu me sinto também desmotivada, uma angústia muito grande.

(Entrevista, 30/07/2005).

Para Maria, o seu insucesso como professora é atenuado pelo gosto de alfabetizar. Essa angústia por não estar alcançando sucesso, principalmente pelo fato de possuir muito tempo de serviço como docente, acaba provocando a desmotivação e, conseqüentemente, perdendo o sentido que ela atribui ao ser professora.

Além desses sentimentos e vivências, Maria em outro momento, atribui também à família de Ana essa impotência, como é observado na fala abaixo:

[...] A gente fica trabalhando parecendo que tá trabalhando sozinho. É tão difícil a gente falar sobre isso. Não sei se é falta de assistência em casa.

(Entrevista, 30/07/2005).

Dessa forma, ela considera que o trabalho fica mais difícil porque a família também não contribui para a solução do problema de Ana. Ela vivencia uma situação em que não conta com a ajuda da família de Ana, pois em sua opinião acha pouco o envolvimento familiar. Segundo Maria, a fala da mãe restringe-se a ver a escola como o lugar onde são resolvidos todos os problemas na aprendizagem das crianças, como podemos perceber abaixo:

[...] A família diz que não sabe mais o que faz. A família fala: Ah, professor! Não sei mais o que eu faço! Já tem tanto tempo de escola e não consegue aprender! E aí fica difícil pra gente também, já que a família também não tem a contribuição, não tem ajuda.

(Entrevista, 30/07/2005).

Percebemos que a fala “já tem tanto tempo de escola e não consegue aprender” reforça, mais uma vez, o discurso da mãe da Ana, quando vê a escola como uma instituição a qual não faz aquilo que ela tem de fazer: ensinar.

Outro ponto que chama a atenção para os sentimentos de Maria é a falta de conhecimento da mãe para compreender questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e sobre as dificuldades de aprendizagem. No entanto, ela como professora, também, afirma não deter esses conhecimentos:

[...] Eu não sou estudante da área para saber o que se passa na mente da criança. [...] A gente não tem conhecimento de estudar a criança individualmente. [...] A gente não tem esse manejo de trabalhar com as crianças especiais, como na APAE, que tem todos esses requisitos, né? Que nós não temos isso para seguir. Então fica difícil para a gente, professor.

(Entrevista, 30/07/2005).

Para Maria, essa falta de conhecimento teórico de conteúdos relacionados ao desenvolvimento da criança e também aos problemas de aprendizagem, influencia na viabilização de sua atuação profissional. Na verdade, parece-nos que Maria se encontra sem resposta para suas dúvidas. Seus questionamentos refletem que o professor também precisa ter uma formação; precisa aprender conhecimentos necessários à sua prática docente e, assim compreender o desenvolvimento infantil. Em outro momento, Maria atribui a dificuldade de Ana a uma necessidade especial quando diz “a gente não tem esse manejo de trabalhar com as crianças especiais, como na APAE, que tem todos esses requisitos”. Essa idéia demonstra

uma compreensão de que dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais exigem “manejos” iguais, sem observar as suas diferenças e particularidades.

Ainda, nessa argumentação, afirma que não tem o auxílio de um serviço psicológico para orientá-la nos problemas apresentados pelas crianças:

[...] Não tem a ajuda de um psicólogo para estudar cada criança individualmente, como trabalhar com a criança. É tanto que eu pedia sempre!

(Entrevista, 30/07/2005).

Para Maria, a pessoa do Psicólogo significa que pode haver uma saída para solucionar os problemas enfrentados por ela com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. O auxílio do psicólogo contribuiria para a sua prática pedagógica uma vez que, através do estudo individual, a orientaria em como “atuar” com os problemas vivenciados pelos alunos. No entanto, na fala a seguir, Maria comenta uma situação vivenciada por ela, em que mesmo com a presença do psicólogo, não obteve ajuda:

[...] A gente teve assim um acompanhamento com psicólogo e eu falei com ele das crianças. Que não tava conseguindo aprender e ele ficou de vir à sala, mas só que desapareceu depois que eu falei de tanta coisa das crianças: que não conheciam as vogais, não sabiam nem o nome; já tinha quatro anos de escola e não conhecia nem o nome. Não sabia grafar seu próprio nome, não sabiam as vogais, nem junções. Ele não apareceu. Então fica difícil para a gente saber o que se passa.

(Entrevista, 30/07/2005).

Podemos considerar que essa fala também chama a atenção da idéia e do sentimento expresso pela professora nessa situação, é de que está sozinha. Ela, de certa forma, não sabe o que fazer para resolver o problema e o psicólogo que poderia ajudá-la, nessa circunstância não contribui. Além desse aspecto, fica evidente ainda, que os “problemas” relacionados por ela

também dizem respeito a problemas de alfabetização ou de metodologia. Ao enfrentar a seu modo esses problemas fica evidenciado, mais uma vez, que ela busca alternativas.

Em outro trecho de sua fala, torna-se visível, suas justificativas e tentativas para enfrentar as dificuldades de seus alunos, inclusive as de Ana:

[...] Mesmo as atividades diferenciadas não conseguem responder. Alguns não conseguem de jeito nenhum, inclusive Ana. Já fiz várias coisas na minha sala. Vários métodos pra trabalhar, várias coisas, vários quebra-cabeças. Tô sempre buscando e não tô tendo resposta nenhuma.

(Entrevista, 30/07/2005).

Mesmo tendo a chance de pôr em prática “atividades diferenciadas”, Maria sente-se limitada pelo fato de não conseguir alcançar sucesso porque, algumas vezes, independe de sua atuação, como podemos analisar abaixo:

[...] Eu não sei se tem alguma coisa, sabe? Que só a psicologia conhece a mente da criança. Eu não sei se é porque a criança é quieta, se não presta atenção, se é distraída, desatenta. Nem sei dizer como é esse aluno. Só sei que a gente tenta de tudo, né? Quando chega no final do ano a criança não sabe nem o B., é que a gente vai questionar.

(Entrevista, 30/07/2005).

Notamos que esse desconhecimento sobre o que realmente acontece com a criança ao longo de seu desenvolvimento acaba reforçando esse sentimento de angústia e leva a professora a questionar sua própria atuação docente.

Ana vista por Maria:

Maria acredita que Ana sente-se insegura por não conseguir aprender, fato observado na fala:

[...] Ela é muito tímida e além do mais não sei qual o motivo. Agora não, ela já faz as atividades. Já melhorou bastante, né? Antigamente, acho que ela não tinha segurança, não conseguia. Acho que pelos (professores) que ela teve, não davam muita confiança para ela. Mas, eu dei muita confiança pra ela.

(Entrevista, 30/07/2005).

Mesmo considerando que Ana, atualmente, participe mais das atividades, Maria atribui o problema de aprendizagem à falta de segurança demonstrada, que, no seu entender, ocasiona a dificuldade em realizar as tarefas e ao não envolvimento dos professores anteriores, quando diz: “*não davam muita confiança para ela*”. Entretanto, para Maria essa “confiança” estabelecida entre aluna e professora, parece ser um indício da mudança de comportamento de Ana ao participar das atividades escolares. Percebemos que a professora, de certa forma, dá importância ao processo pedagógico, à relação professor/aluno, isto é, valoriza a relação afetiva no processo de aprendizagem.

Mas, observamos que mesmo incentivando a aluna, a professora, também, relaciona as dificuldades de Ana à questão de imaturidade quando fala:

[...] Além disso, ela é muito lenta de tudo. Acho que o raciocínio dela... Sei lá? Acho que ela não tem maturidade para responder as perguntas, não. Ela é muito imatura assim, sabe?

(Entrevista, 30/07/2005).

Para Maria, a lentidão apresentada por Ana surge como mais uma justificativa para ela tentar entender as dificuldades enfrentadas pela aluna no processo de aprendizagem. Quando diz: “*acho que ela não tem maturidade para responder as perguntas*”, Maria supõe que esse é um problema da própria Ana e, portanto, não consegue aprender por um motivo o qual independe dela: o jeito da professora ensinar.

Percebemos ainda, nesse conjunto de explicações, mais um argumento: o não envolvimento da família, principalmente da mãe na aprendizagem da filha, o qual pode atenuar o comportamento de Ana:

[...] Ela só é muito preocupada com Ana justamente por causa das doenças que ela teve na infância, né?

(Entrevista, 30/07/2005).

Ao atribuir a preocupação que Mariana tem por Ana somente por causa das doenças da filha, Maria reforça ainda mais sua concepção de que a falta do apoio familiar contribui, em parte, para o comportamento inseguro manifestado por Ana. Esse olhar do outro (família) segundo Maria, ainda, pode ser descrito na fala abaixo quando ela argumenta:

[...] Já acho que em casa não tem o diálogo de pai e mãe. Não conversa. Então é ali no mundo dela. É uma criança que acho que não sai, nem nada. Não sei se sai. Tem uma tia que ela vai constantemente. Ela fala que vai, que fica uns dias na casa da tia e quem ensina o dever é a tia dela. Pergunto por que não fez o dever. O dever dela vem sempre sem fazer. As atividades de casa vêm sempre sem fazer. Então a mãe não cobra, não tem cobrança. Fica difícil pra gente. Então eu falo: Oh, Ana se você fizesse as coisas em casa, tivesse mais interesse, você tava bem melhor do que você é.

(Entrevista, 30/07/2005).

Maria destaca também que a ausência de estrutura familiar, a inexistência de um diálogo dos pais e o fato de eles não ajudarem Ana na execução das atividades escolares, reforçam, ainda mais, os problemas da aluna.

Outra fala da professora que vem confirmar sua preocupação com o acompanhamento das tarefas de casa, é destacado a seguir:

[...] A gente nota que ela tá tendo interesse, sabe? Agora se tivesse um acompanhamento em casa, se a mãe ajudasse ela teria mais sucesso. Ela procura buscar, ela procura fazer!

(Entrevista, 30/07/2005).

Na fala acima percebemos que Maria, acredita que com a ajuda da mãe em casa, a criança teria mais sucesso. Fato que ela também aponta a seguir quando fala da relação de Mariana com Ana:

[...] Ela foi muito massacrada pela mãe. Não aprendia sabe. Quando ela chegou, era muito irresponsável. Tanto que eu chamei a mãe. Ela é uma criança quieta, não dá um pingão de trabalho, faz as atividades dela. No início era meio birrenta. Eu passava as atividades, dizia que não sabia fazer, abaixava a cabeça e não fazia de jeito nenhum.

(Entrevista, 30/07/2005).

Parece-nos, no entanto, que a proximidade na relação mãe-filha é vista por Maria como necessária para uma mudança no comportamento de Ana. Em outro momento, afirma que apesar de Ana manifestar interesse e se esforçar em aprender, ela necessita de um acompanhamento em casa para ajudar no seu desempenho escolar.

Razões do (não) aprender de Ana para Maria:

Sobre as razões do (não) aprender de Ana, Maria aponta como fatores contribuintes e/ou determinantes para a não aprendizagem de Ana: a ausência do acompanhamento escolar pela família, questões cognitivas e orgânicas. Quanto ao primeiro aspecto, ela argumenta sobre a necessidade do acompanhamento familiar na aprendizagem da aluna, principalmente, porque, na sua visão, a atitude da família pode atenuar o não desenvolvimento da aprendizagem:

[...] E a família também que não ajuda. Que aqui tem criança que fala assim: Minha mãe falou que eu sou “burro” tia! Como no caso de um menino aqui. Eu falei: Você não é “burro”. Você não é burro, você é uma criança lenta. É lenta na aprendizagem, mas você pode. Então, os pais já vem massacrando, sabe? O menino não passa: Você é burro, não sei o que. Então, questiona muito a criança em casa e ela vem para escola já com um medo da repressão de chegar no final do ano e não passar. Então acontece isso, sabe? Os pais não ajudam.

(Entrevista, 30/07/2005).

Observamos na fala também o medo das crianças acerca do insucesso escolar. No caso de Ana, é demonstrado pela fala da mãe, quando disse que batia nela para ver se interessava pelos estudos. Entretanto, a própria Ana pediu para sair da escola e trabalhar, uma vez que não poderia aprender. Mesmo apresentando preocupação com as crianças, Maria, a seu modo, procura atenuar os efeitos dessa rotulação pela família, quando fala: “*Você não é burro, você é uma criança lenta. É lenta na aprendizagem, mas você pode*”.

No discurso, ela procura não rotular a criança, mas ao mesmo tempo acaba inferindo a não aprendizagem a um problema da própria criança: ela é “lenta”, mas pode aprender, pois isso depende dela.

Quanto ao olhar da família em relação ao filho, segundo Maria, leva a implicações no comportamento das crianças que não conseguem aprender. Por isso, Maria considera o acompanhamento familiar, como no caso da Ana, muito importante quando diz:

[...] Eu acho que é mais falta de limite em casa. Somente isso. Se a mãe puxar por ela, ter mais interesse pela educação da filha, era melhor. Mas a mãe não tá nem aí. É uma mãe que não tem limite.

(Entrevista, 30/07/2005).

Ao considerar que o fato de a mãe mostrar-se ausente da vida escolar da filha, dificulta na solução do problema de aprendizagem apresentado por Ana. Nesse caso, Maria chama a atenção para o papel que a mãe vem desempenhando. Observamos que o fato de a mãe não responder as solicitações da professora, dizer algo a respeito e esclarecer os “problemas” que Ana possui, dificulta ainda mais a sua forma de agir como podemos descrever abaixo:

[...] A família dela não coopera, nem vem aqui, sabe? A mãe de Ana se teve aqui foi duas vezes. Nem me lembro como é a fisionomia da mãe de Ana. Não é uma mãe presente. É uma mãe ausente demais. Não vem aqui. Só veio uma vez quando convoquei e desapareceu. Então, não é a mãe que tá presente para falar. Não sei qual é a dificuldade que Ana tem porque ela não tá presente para me ajudar. Só veio uma vez falar que eu tava puxando (exigindo) demais. Que Ana não tava querendo vir pra escola, que não era para puxar que Ana tinha umas doenças. Eu falei: Mas se eu não puxar, ela nunca vai avançar. Eu deixei de lado, procurei não ligar. Mas depois eu vi que era uma criança normal, que eu poderia puxar e ter sucesso. Foi tanto que não liguei mais. Também ela não me dava assistência. É uma mãe ausente.*

(Entrevista, 30/07/2005).

* Acréscimos nosso.

Na opinião de Maria, o fato da mãe não se envolver e também questionar a atitude da professora, em não cobrar demais da filha, demonstra que, talvez, Mariana não entenda o que é feito na escola. Ao mesmo tempo, Maria procurou “não ligar” para o que a mãe dizia, mas ao vê-la como “normal” observou o possível sucesso dela. Isso reforça ainda mais a idéia de Maria encontrar muitas dificuldades em Ana na ausência de um acompanhamento familiar. Mas resta saber se a professora, de fato, espera que a mãe de Ana faça alguma coisa por ela.

Outro aspecto considerado por Maria diz respeito à falta de continuidade no processo de aprendizagem:

[...] Agora, só que ela não consegue aprender. Ela tava conseguindo alguma coisa. Depois de uma hora para outra... Depois no mesmo instante ela estaciona, sabe? Ela tava conseguindo, agora tá tendo sucesso. Ela tá aqui comigo e ela fica na Instituição X à tarde. Ela tava com um professor na X (Instituição) que tudo que eu fazia o professor tava me ajudando e agora ela está com outra que não está ajudando, sabe? Não está contribuindo também pra aprendizagem, para levantar a auto-estima, pois estou sempre levantando a auto-estima de Ana.

(Entrevista, 30/07/2005).

Sabemos que o desenvolvimento caminha em múltiplas direções e manifesta-se também nas crises, o que pode justificar esse comportamento alternado de Ana (avança/regride/avança). Fato que é demonstrado pela professora como empecilho para sua aprendizagem. Ao afirmar que Ana não aprende, pois possui o raciocínio lento, que às vezes consegue avançar um pouco, mas regride logo em seguida, ela reforça o discurso de que é um problema de ordem cognitiva.

Ao comparar as professoras da Instituição que Ana frequenta para aulas de reforço, observamos que mesmo com tanta experiência, Maria não está conseguindo desenvolver a

aprendizagem de Ana. Mas, ao mesmo tempo, acaba reforçando a idéia de que o problema em não conseguir aprender está em Ana quando argumenta, também que o raciocínio dela é lento:

[...] Mas, ela é uma criança que sempre vem às aulas, não falta. Mas, para aprendizagem assim ela tem a maior dificuldade. Até o nome dela, ela demora para fazer. Eu chamo sempre a atenção. Tem hora que ela faz certo, tem hora que faz errado. Demora muito nas atividades... O raciocínio dela é muito lento.

(Entrevista, 30/07/2005).

Mesmo Ana participando das atividades, Maria continua atribuindo as dificuldades aos fatores cognitivo e orgânico, como se o problema não tivesse jeito, está cristalizado. Isso é reforçado, mais uma vez, quando diz:

[...] Ela é lenta porque é justamente a maneira dela. Dela ser lenta. De tudo ela é lenta. Lenta até na alimentação. Na hora da merenda ela é lenta. Então já é dela mesmo. Ela é uma criança lenta assim, da natureza dela mesmo. Ela é lenta para arrumar material. Ela é a última que sai. Daqui que coloca o material dentro da pasta, daqui que calça o sapato, a sandália. Daqui que levanta. Então é lenta dela mesmo.

(Entrevista, 30/07/2005).

Para Maria, essa lentidão no raciocínio e também na execução das tarefas, relaciona-se com a própria condição do desenvolvimento de Ana. Consideramos que, no processo de desenvolvimento, cada criança apresenta um ritmo de desempenho, o que na maioria das vezes é desconhecido e aceito por professores.

3.2 Um pouco da história de Pedro.

O Pedro é um menino muito carinhoso. É um menino em que eu confio muito nele. Daqui mais algum tempo, eu acho que ele vai chegar lá. [...] Ele, como toda criança precisa de carinho, de incentivo. (Marta, professora do Pedro)

Pedro e o (não) aprender:

Nas conversas, tanto na Ludoteca como nas situações de entrevistas, Pedro mostrava ser tímido e, às vezes, respondia apenas balançando a cabeça. Como na entrevista com Ana, as dele também eram recortadas por longos períodos de silêncio, não respondendo as questões. Nas atividades com jogos, ele se mostrava bastante concentrado, chegando a ter momentos em que ele não queria mais responder as perguntas.

No encontro realizado na Ludoteca, assim, como procedemos com Ana, buscamos deixá-lo à vontade para que se familiarizasse com os brinquedos e jogos. Ao contrário de Ana, Pedro interessou-se mais pelos jogos de encaixe e quebra-cabeças e do teatrinho com fantoches. À medida que ele interagiu com os brinquedos, fazíamos também questões que facilitassem o seu envolvimento, tais como: se ele gostava da escola, o que fazia após a escola, as atividades que gostava de fazer, dentre outras.

Dessa forma, reunimos alguns dados que representassem o seu universo escolar e familiar. Em relação ao contexto escolar ele disse gostar da escola, da sua professora e das atividades. Mas, quando fazíamos perguntas relacionadas às dificuldades em sala de aula, ele se retraía. Falava com maior desenvoltura quando se referia às atividades lúdicas.

Quanto ao contexto familiar, Pedro afirma que gosta de brincar, jogar dama e ajuda a mãe nas tarefas domésticas. Argumenta ter dois irmãos e que o pai é mecânico. Em um determinado momento, questionado sobre a mãe, ele disse que ela falava para ele estudar.

Percebemos que Pedro demonstra não gostar das tarefas escolares por ter dificuldade em aprender, principalmente por saber das dificuldades em ler, como mostra a fala a seguir:

[...] Eu não gosto porque eu não acerto ler. Porque quando for ler uma coisa, eu leio.

(Entrevista, 15/07/2005).

[...] Me dá uma agonia. [...] Eu tô lendo assim... Erro. Depois tenho que ler tudo de novo.

(Entrevista, 23/07/2005).

Quando não consegue realizar as atividades, principalmente as de leitura, Pedro apresenta uma insatisfação quando erra e, portanto, não consegue fazê-las. Parece que “errar” significa para ele a confirmação de que apresenta dificuldade em aprender. A afirmação “*porque quando for ler uma coisa, eu leio*” caracteriza ainda mais esse sentimento de insatisfação que ele chama de “agonia”. Isso também pode ser descrito, na fala abaixo:

[...] Porque eu tô estudando e depois eu fico tentando entender aquilo. Depois não consigo. Dá uma agonia. [...] Me dá um nervoso logo. Depois falo que não vou estudar mais não.

(Entrevista, 23/07/2005).

Percebemos que Pedro, ao dizer que fica agoniado porque estuda e tenta entender a atividade e não consegue resolvê-la, busca chamar a atenção para um problema: o que ele sente em relação às atividades escolares. Vale ressaltar que esse sentimento vem

acompanhado de uma desmotivação a qual pode estar relacionada, de acordo com a fala de Pedro, à complexidade dessas atividades, como podemos observar a seguir:

[...] Porque é complicado. O dever. Às vezes tem hora que me dá uma preguiça. Quando dá uma preguiça, eu não gosto de fazer o dever não.

(Entrevista, 23/07/2005).

A dificuldade na leitura, o fato de não gostar, de não aprender e os estados de “agonia/nervoso/preguiça” quando erra as atividades escolares e não consegue fazê-las, indicam que Pedro tem consciência de suas dificuldades, isso confirma o seu estado de agonia e de tristeza em relação às atividades de sala de aula.

Como Pedro se vê através do outro (família e professora):

Os sentimentos de Pedro em relação à visão da família sobre ele como sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem, podem ser observados nas falas abaixo:

[...] Eles (pais) ficam triste, também. Mãe fala: Oh! A. (irmão) foi assim, R. (irmão) foi assim, Pedro foi assim. Não pode fazer nada. Mas, um dia ele vai aprender. [...] Ela diz que é porque eu não consigo aprender.

(Entrevista, 15/07/2005).

[...] Às vezes falava porque eu não sabia ler. Eu ficava triste. Todo mundo tava passando e eu não.

(Entrevista, 23/07/2005).

Pedro acha que seus pais ficavam tristes e que a mãe dizia que não podia fazer nada, mas que um dia ele iria aprender. O fato do mesmo problema ter acontecido com os outros dois filhos, leva a mãe de Pedro a construir a idéia de que essa condição é própria dos filhos,

mas temporária. Fato que podemos reforçar na fala: “*Mas, um dia ele vai aprender*”. Na fala de Pedro, essa crença da mãe será concretizada por ele, pois o mesmo diz acreditar que Joana fala isso porque ele não aprende. Ele vai, então, incorporando a fala dessa mãe como uma verdade: a de que não consegue aprender, mas que um dia ele aprenderá.

Percebemos, dessa forma, que a fala da mãe contribui para a construção de uma identidade de uma pessoa com tendência para o insucesso na aprendizagem escolar. Isso é visível quando Pedro fala: “*Todo mundo tava passando e eu não*”. É, mais uma vez, a confirmação de que o “não saber ler”, representa a condição de não aprendente. Além do olhar da mãe, observamos novamente essa confirmação, através da voz da professora na fala a seguir:

[...] Só falam que eu tenho dificuldade de ler, de aprender. E a professora fala isso. Que tem gente com dificuldade de aprender, de ler, de escrever. A professora do ano passado, ficava xingando os outros de burro e não interessava por mim. Ficava interessada só pelos outros.

(Entrevista, 15/07/2005).

A atitude da professora também provoca uma internalização da condição de não aprendente pelo aluno. Assim, Pedro vai constituindo sua identidade através da voz da professora. Essa voz, assim como no caso da Ana, também tem a ver com a autoridade de quem está falando: a professora.

Quando ele diz, “*a professora do ano passado ela ficava xingando os outros de burro e não interessava por mim*”, tem uma significação muito forte na constituição da identidade de Pedro, uma vez que ela fala no lugar de autoridade. Essa afirmação reforça, como na fala abaixo, a atitude de Pedro diante da postura da professora:

[...] Eu pedia ela pra ajudar e ela não ajudava. Foi na 2ª série. Eu ficava triste. Ela ficava assim porque eu não sabia ler e os outros sabiam. Ela ficava assim. Por isso.

(Entrevista, 15/07/2005).

Ao pedir à professora do ano anterior para ajudá-lo nas atividades e não obter essa ajuda, Pedro desenvolve além do sentimento de tristeza, uma confirmação de sua condição: a de alguém que não consegue aprender e talvez, por isso, não se interesse por ele. Isso se evidencia quando afirma estarem seus colegas aprendendo e ele não. De certa forma, Pedro aceita a atitude da professora em não ajudá-lo e apresente-a como justificativa da sua dificuldade em aprender a ler.

Em outros momentos, como nas falas abaixo, percebemos como uma construção no processo de aprendizagem, a intervenção e auxílio da professora provocaram uma mudança na atitude de Pedro em relação ao ato de aprender:

[...] A professora explica. Quando ela manda eu ler. Porque às vezes ela manda cada um ler o texto. Manda eu, depois outro até ler o texto todo. Depois eu fui ler ela falou: Não Pedro. Essa palavra é assim. Depois eu fui e li. Acabou o meu parágrafo. Outro colega leu.

(Entrevista, 23/07/2005).

Vimos que essa ajuda para Pedro, assim como para qualquer aluno em processo de aprendizagem, é muito importante para o desenvolvimento. Essa ajuda pode significar para o aluno a confirmação de que ele pode aprender. Como no caso do Pedro, além de ele ser nervoso e cansado das atividades, mas tenta, e não consegue se desenvolver, isso pode facilitar a situação e seu modo de agir, uma vez que necessita da orientação do outro. Nas falas abaixo isso se torna ainda mais visível:

[...] R. (irmão) me ajuda, tem vez que é mãe. [...] Meus colegas me ajuda.

(Entrevista, 15/07/2005).

A ajuda do outro significa para Pedro, de certa forma, uma “saída” para a sua aprendizagem. Podemos entender como uma confirmação, não de sua condição de criança que não consegue aprender, mas como alguém que consegue aprender, se tiver a ajuda do outro (professora, mãe, irmão, colegas).

Razões do (não) aprender para Pedro:

Assim como nas falas de Ana, os relatos de Pedro também não apresentam as razões de sua não aprendizagem e sim de suas dificuldades em aprender os conteúdos escolares, como podemos observar abaixo:

[...] Eu tenho dificuldade de ler.

(Entrevista, 15/07/2005).

Essas afirmações confirmam a compreensão de Pedro em relação às suas dificuldades. Vimos que, além da leitura e escrita, Pedro complementa que as palavras também são complicadas:

[...] É as palavras. Muito complicada.

(Entrevista, 15/07/2005).

[...] Às vezes tem uma leitura muito complicada, tem nomes estranhos. As palavras que... Aquelas palavras estranhas. Quanto mais no começo da palavra. Porque não conheço as letras.

(Entrevista, 23/07/2005).

Na fala, pareceu-nos que Pedro acha as palavras estranhas, porque não as conhece, o que podemos considerar como normal para qualquer aluno, em processo de alfabetização. Para Pedro, esse processo pode ter implicações na sua dificuldade em aprender. Aprender a ler e escrever torna-se, nesse sentido, algo difícil para Pedro.

3.2.1 Joana: mãe de Pedro

Nos encontros com Joana, ela apresentava uma necessidade em falar sobre os filhos e sobre a educação deles. Ela falava muito, às vezes, não permitindo muito questionamento. As respostas eram seguidas de longos relatos, com fatos de sua vida e da vida dos filhos, como podemos perceber em alguns trechos de suas falas apresentados posteriormente.

Joana: ela e o (não) aprender de Pedro:

Os sentimentos expressos por Joana em relação às dificuldades de aprendizagem do filho foram o de se sentir triste e, ao mesmo tempo, esperançosa como na fala abaixo:

[...] Eu fico triste porque isso aconteceu. Aliás, aconteceu isso com meus três filhos, né? Esse problema de aprendizagem é tudo. Eu chorava. O meu primeiro filho foi assim. O do meio foi pior ainda porque ele levou 04 anos na 1ª série. Aquelas criancinhas tudo pequenininha passando de ano e ele ali.

(Entrevista, 10/08/2005).

Quando Joana fala “*aconteceu isso com meus três filhos*”, o sentimento de tristeza é acentuado ainda mais. Essa insatisfação da mãe é reforçada pelo fato de outras crianças não apresentarem o problema de seus filhos. Na fala abaixo, também percebemos mais uma atitude da mãe expressando esse sentimento:

[...] Quando eu chegava na escola eu via fazendo a chamada. A lágrima caia. Um dia o sol tava quente e eu chorando ali quando a diretora fazia a chamada. Ele olhou para mim assim e disse: Você tá chorando mãe? Eu falei: Não meu filho, é o sol que tá quente, eu tô suando. Mas, não era.

(Entrevista, 10/08/2005).

O fato de o filho não conseguir aprender é muito doloroso para Joana, ainda mais, porque isso aconteceu com seus três filhos. Mas, mesmo sabendo da condição do filho, ela tenta não demonstrar para ele essa tristeza quando Pedro questiona se ela está chorando. Essas situações relatadas pela mãe contribuem para uma re-afirmação da condição de não aprendente de Pedro como é observado na fala abaixo:

[...] Meu coração dói quando eu vou à escola, que eu vejo ali, né? Porque na sala dele a maioria tudo assim da idade dele, né? Os coleguinhas dele. Então eu vejo a professora falando com a mãe dos outros, né? Ah! Seu filho tá ótimo, minha filha, tá excelente. Quando chega a vez de Pedro. Ah! Mãe, Pedro tem dia que não faz o dever. Tem dia que ele fica cantarolando. O tempo passa e Pedro não copia o dever. Pedro tá com dificuldade em juntar sílabas. Dificuldade em aprender e tudo. Aquilo me dói por dentro.

(Entrevista, 10/08/2005).

Outro dado que podemos observar nessa situação diz respeito ao olhar da professora sobre Pedro. Para Joana, a voz da professora passa a ser a confirmação de que seu filho realmente apresenta uma dificuldade em aprender. E, torna-se, muito mais doloroso quando acontece numa situação de comparação com as outras crianças, colegas dele. Isso, portanto, configura-se em um sofrimento para a mãe. Mas, ao mesmo tempo, Joana não desiste quando ela fala:

[...] Eu não vou dizer que eu fico triste porque sei que isso vai passar, esse negócio dele não aprender. De ele ter dificuldade em formar palavras, né? (...) Ele vai se desenvolver e, agora pronto.

(Entrevista, 10/08/2005).

Para Joana, assim como para qualquer pessoa é difícil confirmar algo quando todos dizem não, principalmente quando o não é dito com reprovação. Então, esse olhar do outro provocando um questionamento da mãe sobre o posicionamento e atitude da escola em relação ao filho quando não há uma transformação desse processo:

[...] Toda reunião que tem, você vai e ouve a mesma coisa, né? O ano passa, termina. Chega um novo ano. Você matricula. Vem para as reuniões. Aquilo dói, sabe? Não fico triste porque sei que assim como passou com os outros, vai passar com ele, né? Ele vai aprender também.

(Entrevista, 10/08/2005).

Como Joana, de certa forma, não encontra na escola uma resposta para o problema do filho, ela se apega ao fato de que, assim como os outros dois filhos superaram, Pedro também conseguirá. Joana demonstra, ainda, que mesmo reforçando o cumprimento de seu papel como mãe em relação à escola, o processo continua o mesmo:

[...] A ex-diretora me chamou lá ano passado para falar de Pedro. Que ela sempre me chama lá para falar de Pedro. Que Pedro tava muito agressivo, que Pedro não queria aprender. Eu falei assim: Ah diretora, mas eu não posso fazer nada. O que eu posso fazer, eu faço. A senhora vê que tudo que me pede eu faço. Se tem uma reunião, se não dá pra vir naquele dia eu tiver ocupada, mas no outro dia eu venho. Então eu não sei mais o que fazer com Pedro.

(Entrevista, 10/08/2005).

Mostra-se impotente frente à situação de Pedro, mas ao ser solicitada, vai às reuniões. O que para a mãe este é o seu papel diante da escola: ir às reuniões quando convocada. Percebemos que, nesse sentido, ela não sabe o que tem de fazer pela vida escolar de Pedro, pois não estudou muito. Isto também é demonstrado em outros momentos de sua fala, quando procura encontrar uma justificativa para o (não) aprender de Pedro:

[...] E fico assim pensando... Eu falo assim: Meu filho não aprende será porque? Eu fico assim sabe? Triste, triste eu não fico não, porque eu sei que ele vai aprender. Que tudo isso vai passar. A dificuldade dele, né? A rebeldia, o nervoso. Que ele vai crescendo e isso vai passar. Que isso é uma fase. Mas, dizer que dói, dói.

(Entrevista, 10/08/2005).

A mãe tem esperança de que o filho ainda possa aprender, mas ao mesmo tempo em que ela se apresenta esperançosa, questiona-se, talvez por querer entender melhor o que acontece com seus filhos. Joana desconfia, isto é, não sabe exatamente o porquê de ele não aprender. Joana aponta como uma fase biológica, quando diz que ele vai crescer e que tudo vai passar, pois como os irmãos mais velhos passaram por esse mesmo problema e aprenderam, Pedro também aprenderá. No entanto, a mãe não questiona o papel da escola por não conseguir fazer com que Pedro se desenvolva com sucesso em sua aprendizagem, como fez a mãe de Ana.

Pedro visto por Joana:

Joana acredita que Pedro se sente triste por não conseguir aprender, como podemos observar isso na fala da mãe quando diz:

[...] Ele fica triste. Porque a professora já falou para mim. Que às vezes quando ela reclama que ele fecha a cara, sabe? Além dele fechar a cara e tudo, ele fica triste. Ele não gosta, não sei porque. Mas, tanto faz eu, o pai. Pode ser quem for que reclamar ele e tudo, falar alguma coisa que ele não gosta. Ele fica triste. Pode ser quem for. Na mesma hora ele fecha a cara e a tristeza toma conta.

(Entrevista, 10/08/2005).

Podemos observar, segundo Joana, que Pedro ao se ver como sujeito que não consegue aprender, fica triste, principalmente quando reclamam de seu rendimento escolar. Tanto no contexto familiar como no escolar; todos o apontam como um aluno que não aprende, levando-o, dessa forma, a sentir-se cada vez mais triste e nervoso. Mas, mesmo diante desses sentimentos, ela diz que Pedro gosta de ir para a escola:

[...] A professora falou assim na minha cara que ele não gostava de escola, de ir para a escola. Eu disse a ela que não. Porque ele gosta de vir para a escola. Agora o que acontece, quando chega aqui, é que eu não sei, né? Por ele não ter interesse em fazer o dever (tarefa), em prestar atenção. Mas, dizer que ele não gosta de vim para escola, ele gosta. Ele sai antes do horário. Que é preciso eu tá brigando: Pedro, tá muito cedo! É perigoso ir pra escola agora, meu filho! Num vai ter ninguém lá! Ele: Ah, eu vou.*

(Entrevista, 10/08/2005).

Percebemos dessa forma, que Pedro gosta da escola, mas acha os “deveres” difíceis e não sabe como fazê-los. Quando a mãe de Pedro diz que ele gosta da escola, observamos o contexto escolar não lhe parecer ruim, com exceção de quando o pressionam e lhe cobram por não conseguir aprender. Isso significa ter esse contexto aspectos bons, o que não é considerado bom são as atividades desenvolvidas na escola e as que passam para ele fazer em casa e não consegue resolvê-las, como podemos observar na fala abaixo:

* Acréscimos nosso.

[...] Às vezes assim, de ir para escola ele gosta, ele não gosta dos deveres (tarefas), porque em casa quando ele chega, que ele abre o caderno e ele diz: Esse dever é ruim, é difícil. A gente nem sabe e tia passa.*

(Entrevista, 10/08/2005).

Observamos, nesse caso, que a dificuldade apresentada por Pedro refere-se ao fato de não conseguir fazer as atividades passadas para casa, por não dar conta de fazê-las, ele se sente impotente. Isso ocorre porque ele vê nas tarefas a total impossibilidade de realizá-las e, conseqüentemente, contribui para o fortalecimento da condição de aluno que não aprende.

Razões do (não) aprender de Pedro para Joana:

Para Joana, as razões da não aprendizagem de Pedro estão relacionadas aos aspectos cognitivo, pedagógico, orgânico e genético. Mais uma vez, Joana re-afirma o fato de que Pedro tem realmente dificuldade de aprendizagem, como podemos observar na sua fala a seguir:

[...] Que ele tem muita dificuldade em aprendizagem. Tem vez que ele começa a soletrar as palavras, sabe? Ele vai ajuntando tudo e forma a palavra. Já tem vez minha filha que nem o “a e i o u” ele acerta. O ABC você pergunta e ele não sabe. Que letra é essa Pedro? Ele troca. Já tem tempo que a cabeça dele tá tão boa. Tem tempo que ele tá bem adiantado, sabe? Ele volta tudo para trás de novo.

(Entrevista, 10/08/2005).

O fato de Joana achar que Pedro tem muita dificuldade em aprender, é porque há alterações no seu desenvolvimento, isto é, há períodos em que ele demonstra um avanço na

* Acréscimos nosso.

aprendizagem e em outros regrida, caracteriza, segundo ela, um problema cognitivo. Joana diz que o filho vai muito mal, mas na verdade ela também não sabe identificar o que está acontecendo com Pedro quando diz:

[...] Eu não sei o que acontece com Pedro. Por ele ser assim, né? Tem tempo que ele adianta na escola, tem tempo que ele dá ré. É igual a um carro quando acelera para frente volta para trás.

(Entrevista, 10/08/2005).

Joana atribui ainda a esse problema a uma questão metodológica do ensino, como na fala abaixo:

[...] Agora, eu acredito nessa dificuldade dele em formar sílaba para formar palavra, em aprender ler e tudo devido a alfabetização dele que foi mal feita. Isso não me sai da cabeça.

(Entrevista, 10/08/2005).

Ao atribuir a dificuldade de Pedro em aprender o processo de alfabetização, a fala de Joana sinaliza para a questão metodológica utilizada pela escola: “alfabetização mal feita”. Isto torna-se mais visível quando ela complementa que Pedro não poderia avançar para 2ª série porque não tinha conhecimentos necessários:

[...] Além da alfabetização, na minha opinião, ter sido mal feita quando ele foi para 1ª série. Que a professora dele da 1ª série foi a da 2ª também e resolveu falar para mim que ia passar Pedro para 2ª série para aproveitar um pouquinho o que ele sabia. Eu perguntei a ela: Mas, que pouquinho que Pedro sabe? Pedro não sabe de nada! Pedi a ela pelo amor de Deus que ela deixasse ele na 1ª série. Ela: Não. Não, porque eu vou ser a professora da 2ª série, então vou pôr ele na 2ª porque eu vou aproveitar o

pouquinho e tudo. Eu falei: Tá bom! Agora que pouquinho é esse que eu não sei que ele sabe.

(Entrevista, 10/08/2005).

Em relação a atitude da professora, Joana contesta argumentando “*mas, que pouquinho que Pedro sabe? Pedro não sabe de nada!*”. Essa fala de Joana significa mais uma vez a confirmação de que ela não acredita em Pedro ter condições de aprender determinados conteúdos, mais complexos, de uma série posterior que ela os considera mais difíceis pois ele não adquiriu uma base anterior na primeira série. Mas, ao escutar a professora e permitir que Pedro passe para a 2ª série, Joana começa a contestar a atuação da escola em relação a Pedro, como podemos analisar abaixo:

[...] E agora, o tempo todo era me chamando na escola. Eu vou. Eu tendo tempo eu vou. Para eu não comparecer, só se eu não tiver aqui. Mas, mesmo assim, tem hora que mesmo puxando eu ainda vou. Nem que chego lá depois do horário, mas eu vou. Foi assim o ano todo.

(Entrevista, 10/08/2005).

Observamos também que Joana se mostra envolvida e preocupada com a vida escolar do filho. Essa preocupação complica-se ainda mais quando ela é chamada à escola para falar sobre o comportamento de Pedro:

[...] Porque disse que Pedro tava muito malcriado. Porque ele é assim. Do jeito que ele é em casa, ele é na escola. Ela disse que Pedro estava muito malcriado na 2ª série e respondia a ela. Que ela mandava ele fazer o dever (tarefa) e ele não fazia. Isso acontece até hoje. Tem vez da professora passar o dever (tarefa) no quadro e diz que Pedro ficava cantarolando. Intertido e com isso o tempo passa e Pedro não faz o dever (tarefa). Era por vida ela mandando me chamar. Mas em casa ele é assim

também. Pedro não quer fazer o dever (tarefa). Pedro não quer estudar. Não quer fazer a lição. Só quer ficar conversando.

(Entrevista, 10/08/2005).

A fala da professora sobre o comportamento de Pedro (não faz as atividades), leva Joana a re-afirmar o desânimo dele em relação às atividades escolares. Quando ela diz que ele também age dessa forma em casa, denota o não interesse dele em fazer as atividades em casa também. Por isso, Joana acaba sem saber o que fazer para resolver a situação, uma vez que na escola isso também não é solucionado:

[...] Eu falei para ela que não podia fazer nada. Ela falou assim: Então vamos ver o que vai acontecer com Pedro. Porque Pedro não aprende nada, não sei o que. Eu falei assim: É, mas além dele ter sido mal alfabetizado parecia que a professora tinha até medo. Chegava na sala de aula, eu ficava assim olhando, sabe? Porque eu gosto muito. Às vezes eu vou à reunião, tem gente que fala assim: A senhora não fala nada. Eu gosto de ficar só observando, olhando, vendo, não sabe? Eu falei assim: Não, porque eu tô achando essa professora boa parece que... Todos os alunos ela dá assim, aquela maior assistência, com Pedro sempre é assim. Porque Pedro não quer nada, aí que elas deveriam se interessar mais ainda por Pedro. Por ele ser assim, desligado, sem querer fazer o dever, sem querer prestar atenção e tudo.

(Entrevista, 10/08/2005).

Parece-nos que à questão da relação professor/aluno diz que a professora dá mais atenção aos outros alunos, porque Pedro é distraído e não tem interesse. Joana considera que deveria ser o contrário, o interesse maior da professora deveria ser por alunos que apresentem dificuldades. Dessa forma, em sua opinião, considera que a professora deveria dar mais atenção ao filho por ele apresentar dificuldades. Mas, isso não acontece na escola atual, quando ela afirma que os professores não dão atenção porque o filho, além de ter dificuldades na aprendizagem, não demonstra interesse. A mãe considera pequeno o interesse das

professoras por Pedro logo deveria ser maior, porque ele precisa de atenção. Isso demonstra que para a mãe, a atenção é condição importante na relação professora / aluno, favorecendo, assim a aprendizagem.

Outra fala que demonstra a preocupação de Joana e re-afirma o aspecto pedagógico é quando ela afirma que Pedro apresenta problemas na escrita (engole as letras/não copia direito):

[...] Eu não sei se a professora dele já reparou, mas ele tá engolindo as letras. Ele não tá copiando tudo que tá escrito no quadro. Ontem mesmo ele trouxe o dever (tarefa) Só tava DU palavra. Eu ia saber o que era? Hoje ele já copiou do caderno da colega que era: Dê o plural das palavras. Eu nunca ia adivinhar que dever era.

(Entrevista, 10/08/2005).

Percebemos também que a atividade citada “Dê o plural” é uma atividade complexa, uma vez que Pedro não é alfabetizado. Isso representa a falta de atenção para uma questão básica da aprendizagem: a alfabetização, adotando assim um conteúdo mais complexo.

O aspecto orgânico também foi destacado pela mãe ao afirmar que Pedro apresentou um problema na visão, como apresentado na fala abaixo:

[...] Porque ele deu um probleminha pouquinho na vista, mas deu. E fez exame e tudo, tá usando óculos, mas não vai de óculos. [...] Agora Pedro você tem que usar os óculos, meu filho! Que senão vai piorar tudo, se você copiar esse dever assim. Que quando chega em casa, a gente não pode tá lendo para explicar para ele porque não sabe o que tá escrito, né?

(Entrevista, 10/08/2005).

Joana também aponta esse aspecto como fator que pode interferir na aprendizagem de Pedro. Outro aspecto que Joana também relaciona é genético. Ela atribui esse fato ao construir a idéia de como isso ocorreu com os três filhos, só pode ter essa explicação:

[...] Agora eu acho que isso já é genético porque o mais velho precisou de psicólogo e agora Pedro também. O mais velho era assim igual a Pedro. Ele tinha dificuldade, sabe como é. Dificuldade de aprender. Um dia a professora (professora do ano anterior) falou assim na minha cara que meu filho era burro. Ela: Seu filho é burro! Eu falei: Burro! Porque ele não aprende? Ela tá ensinando e ele não aprende! Igualzinho a A. (irmão). Você morria de ensinar. Falava: Forma essa letra aqui. E ele não conseguia. Que letra é essa? Na mesma hora que ele acabava de ler o a. Igualzinho a A. (irmão). Ele não sabia. Trocava. É assim do mesmo jeito de Pedro. Coloquei meu menino com a Psicóloga, é tudo assim igualzinho a Pedro.*

(Entrevista, 10/08/2005).

Observamos que Joana tem uma hipótese do aspecto genético, somente quando faz a comparação entre os filhos, confirmando que todos apresentaram o mesmo problema na aprendizagem. Ao mesmo tempo também percebemos a imposição dela em relação à fala da professora quando esta diz que seu filho é “burro”, ao argumentar: *Porque ele não aprende? Ela tá ensinando e ele não aprende!* Essa situação conduz ao questionamento do papel da professora e escola no desenvolvimento e na aprendizagem do filho. Mas, mesmo assim Joana ainda re-afirma a influência do aspecto genético quando diz:

[...] Pedro tem até bem quem puxe, né? O primeiro foi assim. Tinha esse trabalho todo para aprender. Do mesmo jeito de Pedro. Tem hora que é mesmo que eu ver o mais velho quando era pequeno em Pedro.

(Entrevista, 10/08/2005).

* Acréscimos nossos.

Essa situação de comparação entre os três filhos é, portanto, consolidada e possibilita à Joana o fortalecimento da idéia de que o não aprender dos filhos está relacionado a questões genéticas. Em outro momento, também salienta que o problema está relacionado ao fato de Pedro não manifestar interesse em aprender, como podemos descrever na fala a seguir:

[...] Às vezes eu falo para Pedro: Pedro, mas, a maioria das vezes o interesse também é seu. A falta de interesse é sua. Porque é uma professora tão boa, calma, amorosa. Ensina bem, trata bem. Tem assim, aquela boa vontade, aquela paciência, né? Tá ensinando, tá explicando e tudo e tem hora que você não presta atenção meu filho!

(Entrevista, 10/08/2005).

Para Joana, o fato de a professora ensinar com boa vontade, paciência, e Pedro não ter atenção na execução das atividades, é visto por ela como mais uma justificativa para o (não) aprender do filho. Ao apontar que o filho é desinteressado, exime um pouco a responsabilidade da professora. Ao mesmo tempo contradiz-se ou tem uma dúvida quanto à adequação do trabalho da professora com o mesmo, ao afirmar anteriormente que a professora não dá assistência devida a Pedro. Percebemos na fala da mãe uma idéia muito interessante que, para ser uma boa professora tem de ser amorosa, carinhosa.

Apesar de ressaltar esses valores necessários ao ser professora, apresenta, ainda, a idéia de que é Pedro quem tem que melhorar e se esforçar mais:

[...] Pedro é bom demais. Não fosse a rebeldia dele, às vezes o nervoso dele, sabe? Esse desinteresse... Apesar da dificuldade dele e tudo. Mas tem muita falta de interesse dele em aprender. Porque no meu ponto de vista, às vezes, eu acho que se ele tivesse mais um pouquinho de esforço, ele aprendia. Mas, quando ele amanhece de mau humor! Ele vai para a escola porque ele não gosta de perder aula, mas eu já fico daqui imaginando. Falo: Oh, meu Deus! Pedro hoje se copiar o dever todo vai ser um milagre.

(Entrevista, 10/08/2005).

Aliado ao desinteresse, outro fator que contribui nesse processo é o nervosismo. No entanto, considera que a falta de interesse manifestada por ele, é ponto fundamental para a sua dificuldade, pois acha que, se ele se esforçasse mais um pouco, aprenderia.

3.2.2 Marta, professora de Pedro.

Marta, também se mostrou participativa nas entrevistas. Quando falava do Pedro, sempre demonstrava preocupação por ele (não) aprender. Além desse aspecto, ela aparentava um olhar sobre a pessoa do Pedro que, ao nosso entender, poucos professores têm. O de buscar compreender o aluno em todos os seus aspectos.

Marta: ela e o (não) aprender de Pedro:

Os sentimentos inicialmente expressos por Marta em relação às dificuldades de aprendizagem do aluno foram o de se sentir angustiada e preocupada por Pedro não conseguir aprender. Esse sentimento foi observado na fala a seguir:

[...] É uma angústia muito grande. Aqui na segunda série mesmo. Quando eu percebi a dificuldade, eu falei: Meu Deus! O que eu vou fazer? Acho que eu vou voltar a alfabetizar.

(Entrevista, 30/07/2005).

Mesmo com esse sentimento de angústia, construído através de sua ação com a criança, também se caracteriza um processo de questionamento de sua própria atuação. Observamos, no entanto, que Marta apresenta um olhar o qual, de certa forma, influencia a

sua prática pedagógica quando questiona o que fazer para mudar a situação e re-afirma a necessidade de alfabetizar novamente, de experimentar novas maneiras. De certa forma, percebemos a tentativa de Marta em encontrar alternativas, para as dificuldades dos alunos, como está descrito na fala abaixo:

[...] Comecei a alfabetizar para ver se eu conseguia puxar aqueles que estavam um pouquinho mais atrasados para perto dos que estavam adiantados. Comecei daí para ver se puxava e quando você vê que aquele aluno que tá repetindo de ano duas, três vezes e não tá conseguindo você fala: Meu Deus! O que tá faltando? Sou eu que não estou conseguindo aplicar direitinho e tudo... O que tá faltando a essa criança?

(Entrevista, 30/07/2005).

Mesmo retornando ao processo de alfabetização, Marta não sabe o que fazer, mostrando-se dessa forma, perdida e angustiada. Um dado que nos chama atenção diz respeito ao olhar de Marta em relação às crianças. Quando ela diz: “*O que tá faltando a essa criança?*”, percebemos um olhar e, principalmente um jeito de falar que transmite uma sensibilidade de ver a criança no seu todo, na sua concretude. Isso é acentuado ainda mais, quando ela complementa, “*Sou eu que não estou conseguindo aplicar direitinho e tudo*”, percebemos também um questionamento da sua atuação como professora.

Em relação a Pedro, por saber que ele é um aluno repetente, ela coloca isso como um agravante, o que, na sua opinião, é reforçado pela falta de acompanhamento da família, quando ela fala a seguir:

[...] A gente manda chamar a família... A família fala: Olha, já tá repetindo de ano duas, três vezes. A gente tenta de todas as formas. Eu mesmo, fico muito angustiada. Às vezes, eu sento assim em casa e paro e fico pensando aluno por aluno que não está aprendendo. Me dá uma angústia tão grande! Porque aparentemente você olha alguns que não demonstram problema nenhum.

(Entrevista, 30/07/2005).

Marta considera Pedro um aluno problema, pois não consegue alfabetizá-lo. Tenta novos mecanismos, mas ao perceber que somente ele não vai aprender, desiste, pois o problema está nele mesmo. Mas, ao mesmo tempo, ela se preocupa e continua a se perguntar o porquê de ele não aprender. Outro sentimento expresso por Marta em relação à condição de Pedro é a preocupação por ele repetir o ano e apresentar uma idade defasada para a série em que se encontra:

[...] Eu ficava assim muito preocupada com ele, porque eu já conhecia ele da escola. De tá repetindo o ano, de tá conversando com ele não pelo fato de tá jogando isso, para ele, tá sempre ouvindo, mas talvez até para mexer com os sentimentos dele. Para ele entender que ele já tá com 10 anos e que a idade dele já está um pouco defasada para a série. Fazer ele entender que já tá crescidinho, que deve ter mais responsabilidade, não ficar repetindo o ano o tempo inteiro. Que a gente tem que superar as dificuldades que vem pela frente, ter interesse, responsabilidade principalmente.

(Entrevista, 30/07/2005).

O sentimento de preocupação quando ela diz “*eu ficava assim muito preocupada com ele porque eu já conhecia ele da escola*” demonstra novamente a compreensão que ela tem da criança na sua concretude, isso porque ela apresenta um envolvimento maior com Pedro, mesmo antes de ser seu aluno. A sensibilidade de Marta em buscar compreender o que se passa com Pedro e, ao mesmo tempo incentivá-lo mostra que essa preocupação vai além do aspecto cognitivo do aprender. Percebemos, ainda, que ela se sensibiliza e se entristece pela condição de Pedro como aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem como é demonstrado na sua fala abaixo:

[...] Me sensibilizo, sabe? Um aluno assim que tá repetindo o ano e a gente não tem assim conhecimento. A gente fica assim meio sem entender o porquê, o motivo de tanta repetência. O que tá levando Pedro a ficar repetindo de ano. A gente fica assim sensibilizada, entristecida.

(Entrevista, 30/07/2005).

Essa sensibilidade e a tristeza surgem, também, pelo próprio questionamento sobre a falta de conhecimentos teóricos necessários para entender o problema de Pedro. Conhecimentos, que são fundamentais para a compreensão de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e sobre as dificuldades de aprendizagem promovendo, assim a melhoria da prática pedagógica.

Pedro visto por Marta:

Marta acha que Pedro se sente triste e envergonhado por não conseguir aprender, fato que podemos destacar na fala:

[...] Que às vezes a gente percebe que ele fica um pouquinho... (pausa) Que já está com a idade mais avançada, né? Ele se sente assim, triste, envergonhado de estar numa sala de aula onde tem crianças menores. Às vezes, têm crianças novas na série e ele já repetindo o ano há algum tempo.

(Entrevista, 30/07/2005).

Nesse sentido, lembramos que a mãe também fala, e ele fica nervoso (envergonhado) com a sua condição de não aprendente, principalmente pelo fato dos colegas serem menores que ele e, além disso, ele é repetente. Essa situação acaba complicando ainda mais o sentimento de Pedro em relação a si mesmo. Outra explicação para o comportamento

“envergonhado” de Pedro refere-se à não aceitação de sua condição, quando ele não entende os conteúdos escolares:

[...] Ou talvez ele tenha vergonha de dizer que ele não entendeu aquele assunto. Que às vezes ele se manifesta dizendo que não entendeu nada e às vezes ele passa a mão na testa como se tivesse cansado dos assuntos.

(Entrevista, 30/07/2005).

O fato de não compreender os conteúdos, segundo Marta, pode significar para Pedro a concretização de sua identidade de aluno que não consegue aprender. Isso é um processo doloroso para ele. Mas, também pode estar relacionado ao próprio sentimento que ele tem com relação aos conteúdos: cansaço pela repetição. Para Marta, mesmo incentivando-o nesse processo do aprender, não há uma resposta satisfatória:

[...] Eu acho que ele sente talvez assim, um pouquinho incompetente. Talvez de achar que ele não pode fazer, que ele não vai conseguir. Quando ele tira uma nota baixa assim ou não consegue fazer um exercício, ele é muito assim. Quando ele não está acertando o exercício ele faz várias vezes. Quando ele não consegue mesmo, ele desiste. Ele fala que não vai fazer mais. É a hora que a gente chama aqui para ir fazendo com ele, para ele ver que a dificuldade não é tanta.

(Entrevista, 30/07/2005).

Isso, segundo a professora, pode contribuir para um sentimento de incompetência na execução das atividades propostas. Esses fatores acabam acentuando a visão de Pedro sobre si mesmo. Com base na fala de Marta, Pedro pode apresentar esse sentimento também por repetir, tentar e não conseguir, na maioria das vezes, superar essa dificuldade. Isso na verdade caracteriza que Pedro está construindo esse papel de criança que não aprende a partir dessas situações que são colocadas para ele.

Razões do (não) aprender de Pedro para Marta:

Sobre as razões do (não) aprender de Pedro, Marta aponta como fatores contribuintes e/ou determinantes para a não aprendizagem, os aspectos: cognitivo, orgânico, afetivo e também a falta de interesse. A professora argumenta que Pedro pode apresentar um “bloqueio” como descrito na fala abaixo:

[...] Algum bloqueio ele deve ter, né? Porque para repetir essa quantidade de ano. Algum bloqueio a criança tem. Agora o que exatamente?

(Entrevista, 30/07/2005).

Observando essa fala, vimos a sua preocupação em explicar as razões das dificuldades de Pedro e caracterizá-las como um bloqueio. Mas, não sabe dimensionar e nem caracterizar o mesmo. Em outro momento da entrevista, Marta também demonstra sua preocupação sobre Pedro. Há uma re-afirmação quando ela argumenta que, mesmo tendo o “desejo” de aprender, Pedro não consegue, pois algo impede o desenvolvimento da sua aprendizagem:

[...] Você vê que ele tem vontade de aprender, mas parece que ele tem alguma coisa que foge da mente dele. Tanto é que as notas dele não estão ruins. Mas ele é assim. Como se hoje ele aprendesse daqui a uma semana tudo foge da cabeça dele. Como se ele não tivesse mais nada na memória. Já repetiu o ano duas vezes.

(Entrevista, 30/07/2005).

Essa afirmação baseia-se no fato de que, para a professora, Pedro não consegue aprender por uma questão de memória e, portanto, a não aprendizagem está relacionada ao aspecto cognitivo. Essa questão ainda pode ser considerada quando, em alguns momentos Marta observa o comportamento apresentado por Pedro:

[...] O que me faz ficar assim, observar muito ele é essa questão de expressões que ele faz quando ele vê alguma coisa, que parece que ele não está entendendo. A expressão que ele faz, como se tivesse assim, com muita vontade de aprender e não está conseguindo. Ele faz uma expressão que é uma expressão que me preocupa. O que tá acontecendo com Pedro que ele faz assim. Às vezes eu explico o assunto e ele faz aquela expressão assim, como se aquilo fosse um bicho de sete cabeças para ele.

(Entrevista, 30/07/2005).

Ao relatar esses momentos em que observa Pedro e o surpreende, passando a mão sobre a testa como se estivesse expressando algum desconforto, percebemos que Marta preocupa com ele. Isso demonstra que ela é uma professora sensível e atenta às expressões corporais de Pedro, condição importante para a boa relação professor-aluno. De certa forma, podemos considerar que ela suspeita da não aprendizagem de Pedro a qual possa ser um problema cognitivo ou até mesmo orgânico:

[...] Às vezes eu fico assim observando... Tem semana que ele tá uma maravilha, faz tudo direitinho, mas na outra semana tem dia que nem para incentivo. Se ele errar uma coisa. Pedro é assim: Ah tia! Eu não quero fazer mais não. Ele põe a mão assim (sobre a testa). Volta e meia eu pego Pedro assim. Passando a mão assim, como se tivesse sentindo alguma coisa. Eu pergunto: Pedro você tá sentindo dor de cabeça? Não tia! O que é que você tem? Não eu tô assim sentindo um desânimo. Volta e meia ele passa a mão na cabeça, como se naquela semana que ele não tá conseguindo nada. Como se fosse para voltar alguma coisa. Não sei.

(Entrevista, 30/07/2005).

Quando questionado e ele dizendo não sentir dor, mas sim um desânimo, isso pode ser traduzido como uma falta de motivação para aprender naquelas circunstâncias vividas. Mesmo assim Marta reconhece seu esforço para aprender, o que é manifestado em muitos

momentos. Também argumenta que não sabe exatamente qual problema Pedro tem, mas o encoraja dizendo ser preciso confiar em si mesmo, saber que é capaz:

[...] Eu não sei exatamente se é algum problema que ele tem, mas eu acho assim. Que Pedro precisava confiar muito nele mesmo. Confiar nele, saber que ele é capaz de fazer. Que ele acha assim, que hoje ele sabe, amanhã ele já esquece ou não quer fazer.

(Entrevista, 30/07/2005).

Observamos, ainda, em sua fala, o peso do aspecto orgânico como mais uma explicação da não aprendizagem de Pedro. No trecho a seguir, Marta relaciona esse “nervosismo” ao cansaço expresso por Pedro quando realiza as atividades:

[...] Porque numa atividade, às vezes, tinha dia que ele fazia a atividade na maior boa vontade. Outro dia se você passasse qualquer coisa relacionada a atividade anterior era como se ele estivesse assim, cansado. Como se aquilo tivesse, assim fugido do pensamento dele. De repente ele ficava nervoso. Dizia que não sabia fazer aquilo.

(Entrevista, 30/07/2005).

Essas situações constroem um quadro de explicações que, na maioria das vezes, na visão do professor, estão relacionadas ao próprio aluno. Na fala abaixo, Marta, novamente retoma uma explicação pautada no aspecto orgânico, quando salienta que, após uma conversa com a mãe soube que Pedro havia sofrido uma pancada na cabeça e que isso poderia estar relacionado ao problema de (não) aprender:

[...] A aprendizagem dele talvez tenha relação com alguma outra coisa. Como por exemplo, a mãe falou que ele tomou uma pancada na cabeça. Eu fico assim pensando, será que é por isso que, às vezes, que ele tem esse lance de fazer uma coisa e de

repente parece que ele esquece tudo o que ele aprendeu. Talvez tenha sido isso, a pancada ou outros fatores, o interesse mesmo, a responsabilidade. Mas, eu acho assim, que uma criança, ela não vai ficar perdendo de ano só por causa de interesse, né?

(Entrevista, 30/07/2005).

Para a professora, se Pedro não consegue aprender, mas alguns colegas conseguem, então não é um problema da professora, mas pode estar relacionado a outros fatores: a pancada na cabeça, a falta de interesse, a falta de responsabilidade.

Em outra fala, Marta complementa que Pedro se sente “agoniado” com as atividades, mesmo as fáceis, e isso o leva a expressar esses momentos de alteração de comportamento:

[...] Eu sinto ele agoniado. Tem semana que ele tá agoniado com as atividades, sei lá. E não é nada tão difícil, às vezes até uma revisão de aula que eu já dei. Ele passa a mão assim, na cabeça como se tivesse sentindo alguma coisa. Você passa uma atividade que é difícil, ele faz assim, passa a mão na testa, faz assim uma expressão.

Esse, talvez, possa ser também um motivo para o nervosismo dele, ou para o cansaço: atividades que, para ele, são consideradas difíceis ou incompreensíveis. Então ele se sente desanimado, agoniado. Como numa fala anterior, a própria Marta, afirma que as notas dele não estão ruins, isso demonstra o seu esforço, o qual ainda pode ser observado na fala:

[...] Pode ser certo nervosismo na hora de fazer uma atividade para nota. Teve um teste aqui que ele tirou nota baixa.

(Entrevista, 30/07/2005).

Parece-nos que Pedro, em algumas atividades, não apresenta muitas dificuldades. No entanto, oscila muito o seu comportamento e, segundo a professora, ele fica nervoso com a

“avaliação” e com a sua condição de repetente. Aparece desse modo, um dado novo: a avaliação. Nesse sentido, outra causa do não aprender diz respeito ao aspecto afetivo. Marta salienta que Pedro também vivencia alternâncias na motivação para aprender: há momentos em que está motivado e outros em que ele não consegue se interessar, como descrito na fala abaixo:

[...] Pode ser isso e às vezes ele brinca muito também. [...] Acho que falta mais um pouquinho de responsabilidade de pegar, entender que o estudo é importante para ele. Se interessar mais e saber que o estudo é muito importante na vida dele. Não é levar a coisa como se fosse brincadeira. Acho que falta um pouquinho de interesse, de responsabilidade.

(Entrevista, 30/07/2005).

Percebemos que a motivação, a repetição, o medo de se dar mal talvez sejam fatores preponderantes para o fato de ele (não) aprender, uma vez que existem momentos de interesse pelas atividades de sala de aula e outros não. Ao apontar a falta de interesse ela afirma que este fator não é determinante para a não aprendizagem de Pedro, mas um agravante. Mas, em outros momentos, Marta se contradiz e afirma que Pedro demonstra interesse pelos conteúdos:

[...] Ele se interessa porque às vezes se você explica um assunto ele presta atenção, ele faz aquela atividade. Então ele demonstrou para mim um certo interesse pelos assuntos. Ele compreende que ele já esteja assim, repetindo a série, que para ele seria melhor prestar atenção. Ele procurar aprender aquele assunto. Talvez por isso que ele já vem repetindo o ano.

(Entrevista, 30/07/2005).

Nesse processo, o que podemos observar é que mesmo diante dessa problemática Marta tenta, a seu modo, encontrar outras explicações que justifiquem as razões pelas quais

Pedro não consegue evoluir no rendimento escolar e de acordo com suas possibilidades tenta trabalhar diferente com ele.

CAPÍTULO IV

4. O *eu* e o *outro* se constituindo a partir de significações.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Arendt (2000):

Ao longo deste trabalho, buscamos apreender as significações construídas pelo professor, pela família e pelo aluno sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem e como essas foram sendo constituídas, a partir de uma rede de relações. À medida que fomos compreendendo esse entrelaçamento no processo de constituição do sujeito, percebemos que essas significações foram gerando marcas na condição do aluno que não aprende, configurando dessa forma o *drama* do (não) aprender. A partir da relação com o outro, isto é, nas inter-relações do *eu* e com o *outro*, as significações foram sendo produzidas e marcando, portanto, a condição de um sujeito como aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Na análise descritiva das entrevistas, percebemos que a história das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, apesar de serem diferentes, muitas vezes se complementam, pois são *dramas* reais, fortes e que acabam influenciando seu desenvolvimento. São crianças que desejam falar, outras vezes não desejam falar, fato que detalharemos melhor no item 4.3 deste Capítulo.

As falas de cada um dos participantes expressam diferentes modos de sentir, de ver e de descrever seus problemas em cenários diversos. Nessa rede, as significações e os sentidos foram construídos nessa relação com o outro e, dessa forma, a criança que apresenta dificuldades na aprendizagem foi, na verdade, se constituindo nessa rede de discursos em que ela é a figura principal. Essas significações, segundo Smolka (2004), estão ancoradas nas práticas sociais, nas relações interpessoais que transcorrem em uma experiência partilhada, mas nunca igual para todos, e na história dessas relações, que se faz possível na e pela dimensão do discurso.

A compreensão das significações atribuídas pelos participantes emerge, portanto, em uma complexidade que envolve os sujeitos e também o cenário do qual estão inseridos. O *drama* vivenciado por Ana e Pedro passa, então, por um processo de (re) configuração, pois envolve uma mobilidade relativa que se expressa em sentidos psicológicos particulares, e também são articulados com outras configurações (GONZALEZ REY, 2002).

Essas significações construídas pelas crianças, pelas mães e pelas professoras são constantemente entrecortadas pelas muitas falas que compõem esse processo interativo, discursivo e reflexivo. Esse *drama* caracteriza, ainda, situações que, constantemente, são construídas por uma *trama* elaborada numa rede de relações. Através das experiências vivenciadas pelo sujeito, que estão inseridos nos diversos contextos, em especial no escolar e no familiar, é que constatamos os fragmentos do conteúdo dramático, o qual adquire um sentido quando inseridos na *trama* da relação *eu-outro*.

Sabemos que o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem vai se constituindo mediante essa relação eu-outro e, sendo afetado, marcado pelo *outro* com quem se relaciona. No diálogo com os autores Vygotsky (2000) e Wallon (1975a), ambos destacam a importância das interações na constituição do sujeito e na construção da pessoa. Para eles essa

constituição é pensada como processo, a partir de uma rede de relações, o sujeito vai se constituindo como tal em um meio sócio-histórico-cultural.

4.1 Significações do (não) aprender: O *eu* e o *outro* se constituindo.

À medida que foram se constituindo nas várias situações por eles vivenciadas, Ana e Pedro passaram a **acreditar que não conseguem aprender**²⁹, mas cada um com suas particularidades no que diz respeito à natureza dessas dificuldades. O que eles têm em comum é a condição de não aprendente e um desejo de que suas histórias na escola fossem outras, queriam ser iguais às outras crianças e aos irmãos. Corroborando com Kalmus e Paparielli (1997), essa imagem que as crianças têm de si mesmas é negativa para o seu desenvolvimento, pois essa visão de serem menos capazes, de sentirem-se desvalorizadas por não conseguirem realizar atividades que crianças da mesma idade conseguem, acentua ainda mais essa situação de não aprender.

Essa condição se agrava pelo fato de, no contexto em que estão inseridas, serem constantemente estigmatizadas e rotuladas como “lentas”, “desatentas”, “instáveis” pelos professores, pais e até por elas mesmas, uma vez incorporaram tais qualidades e se transformaram na relação com o outro, se afirmando como crianças incapazes de progredir na escola. Além disso, são repetentes. Esse **sentimento de “desvalorização” de si mesmo** atinge diretamente a auto-estima e, influencia, dessa forma, na sua formação como um todo. Assim, elas foram se constituindo como pessoas, constantemente, afetadas e marcadas por essas relações. Essa imagem construída, segundo Amaral (2001), tem estreita relação com a influência do lugar ocupado pela criança nas suas rede de relações. A autora complementa, ainda, que a

²⁹ Optei por ressaltar em negrito, ao longo deste capítulo, as principais significações elaboradas por nós a partir de falas dos alunos, mães e professoras.

imagem emergente de si também está sujeita a um processo de constituição passível de mudanças no tempo e no espaço.

Segundo Wallon (1975b, p. 167), quando afirma que “o meio onde a criança vive e que os ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa”, na verdade justifica a importância do contexto e das relações no desenvolvimento da construção da pessoa. Independente do conteúdo dessas relações, essa troca subjetiva, construída afetivamente, contribui para a sua constituição identitária. É essa conscientização de aluno que não consegue aprender os conteúdos estabelecidos pela escola que foi incorporada, gradualmente, através das suas interações. Assim, a imagem de aluno que não consegue aprender, construída por Ana e por Pedro, ocorre através de um movimento de incorporação do *outro*, da fala do *outro*, que nesse momento tem um grande significado em seus processos de desenvolvimento.

Nesse sentido, concordamos quando Vygotsky afirma que “nos tornamos nós mesmos através dos outros” (1989, p. 56) e que “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (idem, p. 57). Percebemos a importância dessas relações no desenvolvimento da visão que as crianças têm de si a partir do olhar do outro, configurando, dessa forma, uma rede de significações. Para a criança, o olhar do outro é constitutivo da construção da sua identidade. É, portanto, nesse processo de interação, que Ana e Pedro foram se constituindo: a partir do que a mãe e a professora dizem e de como os vêem, do que a mãe e a professora fazem. Esse processo, então, foi marcando a constituição deles, mediante essa teia de relações.

Nesse caso, a fala do *outro* (professoras e mães) foi confirmando essa condição de não aprendente, porque de certa forma esse *outro* representa para as crianças uma verdade: não são quaisquer pessoas que falam: professora e mãe, mesmo com papéis diferenciados, ocupam um lugar de destaque e de importância na vida dessas crianças. As atitudes são internalizadas pelas crianças como “certas”, pois elas tomam principalmente a figura da professora num lugar de autoridade. Mesmo não sendo ações consideradas corretas, como no caso das

professoras em não ajudar, em certos momentos, um aluno que encontra dificuldades na execução de suas atividades, os alunos (Ana e Pedro) consideraram esse fato como adequado para a condição deles, atuação, observada quando Ana diz: *Ela ficava assim porque eu não sabia ler e os outros sabiam. Ela ficava assim. Por isso.* Pedro também diz que: *Ela (professora) fala que a gente tem que ler sozinho. Que ela não vai orientar a gente não. Eu não sei. Acho que ela tá certa; A professora do ano passado, ficava xingando os outros de burro e não interessava por mim.*

Essa atitude das crianças apresenta uma situação em que a incorporação dessa condição está tão intensamente consolidada, que **eles passaram a crer, em certos momentos, que a dificuldade em aprender é deles.** Dessa forma, eles foram constituindo essa identidade de não aprendente através da voz da professora. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), nesse processo de interação, as crianças vivenciam experiências que compõem as suas histórias de vida e, dessa forma, ocupam papéis e posições a partir do momento em que se encontram imersas em rede de significações. Por isso, ao interiorizar as significações do *outro*, nessa rede, Ana e Pedro formam o seu *eu* e ocupam uma posição de criança que não consegue aprender.

Visualizamos também que, ao longo desse processo de desenvolvimento, tanto as crianças quanto as mães e as professoras foram desempenhando diferentes papéis. Segundo Wallon (1975a), a criança desenvolve papéis nos grupos de que participa e assim, aprende sobre si mesma, suas possibilidades e sobre seu lugar no mundo. No caso do papel de criança que (não) aprende, Ana e Pedro foram construindo esse papel nas relações com o outro de forma perceptível; no modo de falar desse outro sobre eles. Por exemplo, o fato de Ana ser considerada tímida, quieta, triste, possuir um raciocínio lento e de Pedro ser considerado nervoso, não ter interesse pelas atividades escolares, são impressões e afirmações que foram sendo (re) significadas e incorporadas como aquelas que estão no rol de alunos que não

conseguem aprender as atividades escolares. A consolidação desse papel ocorre através dessa rede de relações com os vários outros. Através dessas vozes, as crianças construíram uma identidade de criança que apresenta dificuldades de aprendizagem incorporada por uma relação em que a mãe diz que o filho não aprende porque escuta a professora dizer o mesmo e o próprio aluno também, porque escuta a mãe e a professora dizerem que ele não aprende. Nesse sentido, segundo Vygotsky (2000) os participantes confrontaram as suas razões e os seus desejos na constituição dessas crianças.

Dessa forma, como somos constituídos a partir do *outro*, trazemos em nós relações intersubjetivas e significações dos *outros*. Nessas relações vivenciamos conflitos/confrontos que fornecem elementos para a condição dramática do sujeito (POLITZER, 1977; VYGOTSKY, 1989).

Percebemos com isso, que as crianças, ao longo de seu processo de desenvolvimento também sofrem imposições ao ocupar esta posição de criança que apresenta dificuldades na aprendizagem escolar. Dentre tais imposições destacamos: a dificuldade de realizar o sonho de ser professora ou de ser médico, uma desvalorização de si mesmo como pessoa, um sentimento de incompetência na execução das atividades propostas, dentre outras. Esse processo de exclusão, que a criança passa a vivenciar, à medida que ela não responde às “exigências da escola”, provoca, como diz Smolka (2000, p. 43), “marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação”. Assim, nesse contexto, a “desvalorização e o ser incapaz” passa a ser um traço marcante da imagem que a criança constrói de si.

A posição das mães, nesse processo, configura-se por tentar entender a condição do filho e em certos momentos, dialogar e até mesmo questionar a função da escola. Percebemos ainda, que a voz delas também tem um peso significativo na interiorização dessa identidade. Ao retomarmos a fala da mãe de Ana: “*Não falo que ela é mais burra, não! Falo que é*

devagar”, percebemos que a criança também internaliza a não aprendizagem e, portanto, o problema em aprender acaba sendo dela.

Já no caso das professoras, a posição assumida por elas tem uma autoridade maior ainda, pois, como citado anteriormente, a voz da professora vai sendo interiorizada pela criança como uma verdade, pois o professor ocupa um lugar de autoridade que contribui para a constituição da identidade dessa criança.

Nesse sentido, podemos, então, configurar o *drama* de Ana pela busca de uma confirmação de que pode aprender e, no caso de Pedro, pelo fato de estar cansado mas ainda, se esforça em aprender. Consideramos que, para ele, o “erro” significa a confirmação de que realmente não consegue aprender e isso o angustia e aumenta o seu sofrimento.

As mães, inseridas também nessa *trama*, dizem que os filhos vão muito mal na escola porque elas também não sabem na verdade o que acontece com eles. Elas sabem que **os filhos se sentem tristes com essa condição e também acreditam que não conseguem aprender**. Em determinados momentos, a visão das mães sobre os filhos mostra um discurso cunhado pelos aspectos orgânico ou cognitivo. E nas muitas falas das crianças percebemos a valorização da fala da mãe e mesmo da professora como reforços para a crença dessa condição de filhos e alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

A visão tida pela mãe tem sobre as dificuldades do filho na escola, é respondida, na maioria das vezes, pelo comportamento e atitudes relacionadas à criança, confirmando dessa forma, o que Patto (1997) considera em relação às atitudes da família sobre o filho que apresenta dificuldades de aprendizagem. Atitude ora em aceitar o parecer da escola ora em se sentirem confusas, pois não sabem o que fazer diante da condição do filho.

Para as professoras que também compõem esse cenário, **os alunos sentem-se tristes, incompetentes e até envergonhados pela condição de não aprendente**. No discurso de Maria e Marta destacamos a valorização da questão afetiva no desenvolvimento da

aprendizagem quando relacionam os estados de insegurança e a falta de envolvimento da família na vida escolar dos filhos. Fato que pode ser questionado e demonstra a necessidade de a escola explicar a esses pais de que modo eles podem ajudar no trabalho da escola. No entanto, as professoras, também, anunciam uma prática do discurso cognitivo quando relacionam a dificuldade em aprender da criança a uma pancada na cabeça, ao raciocínio lento, às mudanças de expressão, etc. Esse modo de entender o sujeito com dificuldades de aprendizagem, consolida a construção de uma identidade de criança que não aprende. Enfatizamos que esse discurso cristalizado para justificar as dificuldades das crianças foi, visto muitas vezes, como desvinculado do todo, priorizando-o em detrimento às outras dimensões que compõem a pessoa, segundo a teoria Walloniana.

Mesmo nesse discurso das professoras, há uma rede de relações que foi se estruturando sobre modo de pensar sobre as crianças. Dentro do contexto em que estão inseridas, elas também consolidaram concepções que levam às múltiplas explicações sobre as razões do não aprender das crianças. As explicações muitas vezes contraditórias, mas, considerando as experiências vivenciadas e a formação acadêmica das professoras, entendemos que esta é a forma como elas lidam com os problemas, traduzindo nas condições que têm para oferecer aos alunos e familiares dentro daquele contexto. É visível nessa situação que elas também consideram a história de vida das crianças, o papel da família e mesmo suas atuações como professoras, ou seja, há uma valorização pela rede de relações entre as pessoas que compõem o universo escolar.

Dessa forma, o *drama* vivenciado por crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, causa certo “estranhamento” nas professoras Maria e Marta, porque, na verdade, elas não sabem mais o que fazer. Maria expressa isto ao dizer: “[...] *Eu não sou estudante da área para saber o que se passa na mente da criança; [...] A gente não tem conhecimento de estudar a criança individualmente*”.

Em relação às significações das mães sobre si mesmas, essas, foram pautadas em **sentimentos de preocupação, tristeza, insatisfação e até mesmo de impotência** pela condição de seus filhos na escola. As explicações das mães, muitas vezes, assemelham-se às afirmações das professoras. Percebemos que as mães apresentam dificuldades de entender o que acontece e, ainda, sentem-se impotentes por não encontrarem saídas para um desenvolvimento escolar satisfatório de seus filhos. Na maioria das vezes contornam esses problemas com um discurso pautado nos aspectos orgânico e/ou cognitivo.

Ao questionar o papel da escola e das professoras, as mães demonstram ter conhecimento do filho a partir da convivência diária e, algum conhecimento, mesmo que incompleto da educação escolar. Mas, em relação às razões, da não aprendizagem dos filhos, mesmo apresentando um desconhecimento dessas razões elas questionam as docentes sobre o que acontece com eles. Insistem, assim, em acreditar na capacidade de aprender de seus filhos.

Podemos pensar que esse desconhecimento vem da própria condição de vida das mães e da pouca escolaridade. Mas no nosso entender, mesmo com todas as dificuldades que a escola enfrenta (falta de recursos pedagógicos, falta de professores qualificados, falta de apoio profissional na área psicopedagógica) ainda é a instituição que tem maior conhecimento sobre o processo de aprendizagem e é ela que deve encontrar explicações para as dificuldades encontradas pelas crianças minimizando assim, a angústia dessas mães e das crianças.

Percebemos, também, que essa situação provoca um sofrimento pela condição do filho e, principalmente, por não saberem lidar com essa situação. No caso de Joana, mãe de Pedro, esse sofrimento aumenta porque seus três filhos apresentaram dificuldades de aprendizagem. Mas ela também não desistiu de acreditar, dizendo a todo o momento que esse “problema” iria passar, apesar de *outros* falarem que Pedro não aprenderia.

Através dessa escuta, elas também passaram a incorporar o que o outro diz sobre os filhos, pois essa relação afeta e constitui formas de sentir, pensar, falar e agir das pessoas em interação (SMOLKA, 2006). Muitas vezes, essa incorporação do que o *outro* pensa ou diz provoca uma compreensão da dificuldade apresentada pelo filho, atrelada a uma condição da própria criança ou da escola. Dessa forma, a priorização do aspecto cognitivo também tem um peso muito grande na fala das mães, pois elas de certa maneira, acreditam que se os filhos não aprendem, o problema pode estar relacionado à própria criança, confirmando o que Molnar (1996) diz que, na maioria das vezes, a família acaba acatando o discurso da escola.

Outro aspecto que também destacamos neste estudo diz respeito à própria condição das professoras, nesse processo do (não) aprender. Elas apresentaram significações pautadas em **sentimentos de desmotivação, desânimo, angústia e preocupação** em relação à não aprendizagem dos alunos. Elas se angustiam por uma situação de improdutividade, desmotivação e, conseqüentemente, perda do sentido que elas atribuem ao ser professora: *“Parece que a gente não tá fazendo o trabalho direito, parece que a gente não tá conseguindo, sabe?”*; *“E eu tô vendo assim que eu não tô tendo sucesso”* (Maria, professora de Ana); *“Tô sempre buscando e não tô tendo resposta nenhuma”*; *“Sou eu que não estou conseguindo aplicar direitinho e tudo...”* (Marta, professora de Pedro). Para Nóvoa (1992, p.25) *“o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”³⁰*. Afirma, ainda, que antes de ser professor, ele é uma pessoa que possui uma singularidade e, portanto, sofre influência de suas experiências, de suas relações sociais, concretizando que a sua condição e atuação docente dependem do contexto histórico-cultural.

Outra significação emerge pelas atitudes das professoras em questionar, em alguns momentos, suas próprias atuações pedagógicas em relação aos problemas de aprendizagem. Percebemos, nesse caso, a existência de uma desqualificação de sua imagem como professora

³⁰ Formulação original de Jennifer Nias, citada por NÓVOA na apresentação do livro *Vida de Professores* (1992).

– “*Faltou o que para trabalhar com aquela criança! O que tá faltando? O que tá faltando a essa criança?*” (Marta, professora de Pedro) – e um esvaziamento do significado do trabalho docente – “*Sou eu que não estou conseguindo aplicar direitinho e tudo*” (Marta, Professora de Pedro), caracterizando-se assim, em um profissional que não está obtendo sucesso em seu trabalho. A identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, construída dentro de um processo histórico-cultural e formada na relação com outros sujeitos, gerando novas identidades em constante processo de transformação (NÓVOA, 1995).

O autor complementa, ainda, ao apontar que:

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1995, p.17).

Por isso, as condições subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir de sua formação.

Há, ainda, dentre as significações das professoras, uma reclamação sobre a ausência do acompanhamento escolar pela família, pois elas consideram esta relação fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Percebemos, no entanto, que a impossibilidade de os pais acompanharem seus filhos, para terem bom êxito na escola ou de lhes fornecer condições econômicas e culturais mínimas podem influenciar, assim, como outros aspectos, mas não se torna fator determinante para o bom ou mau desempenho escolar da criança até porque as mães tentam ajudar (CHECHIA e ANDRADE, 2002; MARÇAL, 2005). E, segundo Wallon (1975b) a leitura que a pessoa faz de sua realidade indica o quanto se aproxima ou se distancia

dos modelos que estão estabelecidos no contexto em que está inserido. No caso das crianças, sabemos da compreensão que o pai ou a mãe demonstram ter de suas necessidades contribuindo para que cada uma se sinta mais valorizada como pessoa e a proximidade da família faz com que essas necessidades sejam satisfeitas.

Consideramos, ainda, que as professoras apresentam um movimento diferente sobre a forma de ver esta pessoa. A fala de uma delas demonstra que falta uma compreensão da criança na sua concretude, na sua singularidade. Nas situações em que Marta, professora de Pedro, observava as expressões feitas por ele quando executava as atividades, por exemplo, não foi explicitado com muita clareza, sua compreensão do processo de desenvolvimento infantil. Porém, ela apresentou um olhar sensível para a criança, estando atenta à sua gestualidade.

Essa postura da professora é defendida por Wallon (2005), a constituição da pessoa ocorre em uma perspectiva integradora, nas relações com o outro. O aluno estando no processo do aprender deve ser visto como uma pessoa na sua integralidade, nos diferentes grupos de que participa, nos diferentes contextos, em sua situação, em sua condição sócio-econômica e suas diferentes linguagens. Isso representa o ponto central do processo de aprendizagem na teoria Walloniana que é o entendimento do aluno na sua totalidade e dentro de um contexto específico.

Do ponto de vista das professoras, sabemos o quanto é difícil elas compreenderem todos os fatores que possam justificar o porquê da criança não conseguir aprender, seja porque possuem uma visão naturalizada do desenvolvimento³¹ ou porque lhes faltam conhecimentos teóricos sobre aspectos relevantes e integrados como os afetivos, cognitivos, expressivos e sociais, essenciais no processo do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

³¹ Essa visão está diretamente relacionada ao positivismo e ao idealismo presente nas ciências, ao liberalismo como concepção filosófica e política dominante em nossa sociedade, ao próprio desenvolvimento histórico da psicologia e ao reforço permanente que fazemos a essas concepções em produções e trabalho.

Assim, essa maneira de as professoras verem seus alunos confirma a falta de investimentos contínuos na formação das mesmas, em especial, quanto ao aprofundamento teórico sobre a compreensão do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, do processo do (não) aprender. As significações que elas constroem sobre elas na ação com a criança situam-se dessa forma, na necessidade de um conhecimento teórico acerca da explicação sobre o porquê a criança não está progredindo como os outros da turma. Concordamos com Wallon (1975d) quando ressalta ser a formação psicológica uma forma de assegurar a condição de produtividade do professor que, conhecendo o desenvolvimento infantil, poderá organizar uma ação adequada às reais necessidades dos alunos.

Nesse sentido, um dado deste trabalho impulsiona para a necessidade de resgatar o olhar do educador para a criança na sua singularidade. Isso se torna um problema na formação dos professores, na qual não vemos a criança como sujeito em sua integralidade e que, na relação com o conhecimento, há uma pessoa que se desenvolve.

Mas sabemos que essa transformação no olhar do professor requer uma formação continuada que permita a construção de experiências inovadoras provocando mudanças na escola, no projeto pedagógico e no próprio docente, logo, o investimento na pessoa do professor e na sua profissão deve buscar uma valorização do seu desenvolvimento pessoal-profissional. Essa mudança deve, no entanto, privilegiar as condições histórico-culturais desse desenvolvimento, pois entendemos que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são ao mesmo tempo, constituídos histórico-culturalmente.

Consideramos que, nesse sentido, a valorização do processo pedagógico é um fator importante para o desenvolvimento do aprender. Convém ressaltarmos que Arroyo (2000) faz uma reflexão sobre o fato de que o trabalho e a ação educativa dada na sala de aula e no convívio entre professores e alunos trazem, ainda, as marcas da especificidade da ação

educativa. É através da sua prática educativa que o professor também produz a si próprio, mediante as relações estabelecidas, principalmente com os alunos.

Nesse processo de transformações, as professoras Maria e Marta, também vão se constituindo como pessoas, uma vez que se interagem e se relacionam com o outro. E, essa constituição é possível à medida que observamos seus modos de ser, sentir, pensar, agir e falar. Cunha (2000), ao estudar sobre a constituição de professores, aponta que uma das dimensões para se compreender esse processo de constituição é a sua subjetividade. E, essa compreensão só pode ocorrer quando analisada no contexto em que essas relações são instauradas. Complementamos, ainda, com Fontana (2000, p. 105) ao dizer que “não somos professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”.

Cunha (2005, p. 196-197) considera ainda que:

a constituição do professor implica um processo de reconstrução de suas experiências, o que corresponde a afirmar que aquilo em que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna. A relação do professor com a realidade que o rodeia tem um caráter histórico-cultural.

Nesse sentido, as relações sociais envolvem uma troca subjetiva através de um processo interativo no qual as redes estão entrelaçadas. Visualizamos assim, o que todos (crianças, mães e professoras) têm em comum é viverem um problema, um *drama*. Há, portanto, um sofrimento instaurado nessa relação. Um sofrimento que é do *eu* e do *outro*, caracterizando através da singularidade e da significação denominada por Politzer (1977) de *Drama*. Por isso, foi necessário, neste estudo, compreendermos o sujeito na sua singularidade e em um movimento de transformação apreendendo também suas significações. Conhecemos crianças e mulheres singulares, mas também pessoas em constituição, em uma rede de relações tecendo suas

histórias de vida. Conforme Vygotsky (1989), essa singularidade vai, portanto, se constituindo nos sujeitos através das relações sociais.

Arelada a esse processo de transformação, apontamos sobre o não oferecimento de um serviço de orientação psicoeducacional que auxilie as professoras no enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Percebemos, neste trabalho, que o rendimento escolar insatisfatório é motivo de grande preocupação e desafio para muitos professores. Nesse sentido, não há, portanto, uma compreensão, na maioria das vezes, da problemática escolar a partir de um novo modo de olhar a instituição, no qual se atente não só à criança, mas também ao modo de a escola se relacionar com sua clientela, suas concepções e suas práticas internas como processos psicossociais (SAWAYA e CABRAL, 2001).

Nesse ínterim, os psicólogos, parceiros nessa rede de relações também precisam:

olhar para as relações, concepções e práticas escolares que fazem parte de um quadro social, político e econômico mais amplo, presente na subjetividade dos indivíduos que fazem a escola e que, por serem determinantes dos resultados escolares das crianças, devem ser objeto de investigação e intervenção da psicologia. (SAWAYA e CABRAL, 2001, p. 153).

No entanto, a avaliação das crianças que foram encaminhadas pelas escolas e diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem pelo serviço de atendimento psicológico confirmaram também o “parecer” da escola e do professor. Isso remete à discussão de que precisamos repensar esse olhar que estigmatiza as crianças, para que assim, não ocorra um fortalecimento e valorização dessa prática de exclusão.

Enfim, nessa *trama*, ao colocarmos todos os sujeitos numa mesma perspectiva, percebemos que as professoras estão desprovidas da possibilidade de uma formação continuada, bem como os pais desprovidos de uma condição de vida melhor.

4.2 Significações sobre as razões do (não) aprender: múltiplos olhares.

Destacamos ainda, neste trabalho, as significações construídas sobre as razões da não aprendizagem das crianças do ponto de vista dos próprios alunos, das mães e das professoras. Compreendemos que essas significações foram estabelecidas nessa rede de relações que compuseram os vários olhares dos participantes.

Mediante as respostas das crianças, tornou-se evidente que elas não têm um conhecimento sobre o porquê não aprendem, mas, compreendemos que **possuem um conhecimento sobre as suas dificuldades em aprender os conteúdos escolares**, principalmente a dificuldade na leitura. Considerando as muitas falas, entendemos que o problema da alfabetização aparece como uma das causas dessa dificuldade sem, no entanto, ser diretamente confirmada pelo aluno até porque são conhecimentos e questões que eles não podem explicar.

Os discursos das mães e das professoras, entretanto, apresentam como razões da não aprendizagem das crianças questões relacionadas à própria condição. Se a criança não consegue ler - “*É! Ana não vai seguir, não!*” (Mariana, mãe de Ana) - observamos uma internalização desse discurso. Se a criança não aprende, a causa está, portanto, relacionada a ela, valorizando dessa forma, uma prática que atualmente os profissionais ainda utilizam nas explicações sobre o (não) aprender.

A valorização da não aprendizagem sobre a própria criança apresenta-se como uma incorporação significativa para todos os participantes. A predominância dessa valorização ainda é visível quando retomamos algumas falas das professoras: “*você não é burro, você é uma criança lenta. É lenta na aprendizagem, mas você pode* (Maria, professora de Ana); *Algum bloqueio ele deve ter, né? Porque para repetir essa quantidade de ano. Algum bloqueio a criança tem. Agora o que, exatamente, você vê, é que ele tem vontade de aprender,*

mas parece que ele tem alguma coisa que foge da mente dele” (Marta, professora de Pedro). Confirmamos, através deste estudo, como é nítida a adoção das posturas enraizadas numa concepção voltada para a patologização do processo de aprendizagem que impõe sobre a criança e suas famílias a culpa pelos problemas escolares apresentados.

As mães consideram ainda as alterações do desenvolvimento orgânico como um problema na visão ou doenças na infância (no caso da Ana). A predominância dos discursos cunhados nos aspectos cognitivo ou orgânico como principais causas da não aprendizagem dos alunos apresenta uma relação de poder entre os sentidos estabelecidos por eles, pois uma característica da rede em que esses vários sujeitos vão construindo suas significações é a mobilidade. Quando a professora atribui importância ao fato de a criança ter levado uma pancada na cabeça, denota um discurso do orgânico muito presente entre os professores, porque essa explicação se impõe mais fortemente.

Em relação às mães, ainda apontamos, como razão da não aprendizagem dos filhos, o aspecto genético, principalmente no caso do Pedro, em que a mãe pontua esse problema o qual está relacionado ao fato de todos os filhos apresentarem a mesma situação. Constatamos que todas essas explicações foram construídas com base em conhecimentos de suas experiências no cotidiano com as crianças.

Em relação às professoras, elas atribuem, ainda, como razões da não aprendizagem a ausência do acompanhamento escolar pela família. Essa incidência nos discursos das professoras sobre as atitudes da família – *“A família também não ajuda; Os pais não ajudam; A família dela não coopera, nem vem aqui, sabe?”* (Maria, professora de Ana) – configura-se em um problema enfrentado pela escola. Fato confirmado por Silva (2003), ao apontar que os professores consideram a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, a desestruturação da própria família e a carência emocional e cultural como fatores contribuintes para o (não) aprender.

Ressaltamos que as mães, mesmo com pouca escolaridade, ainda relacionam como razão da não aprendizagem, o aspecto pedagógico para apontarem o desenvolvimento da metodologia de alfabetização adotada pelas professoras, a sua atuação e atitude em relação às crianças que não aprendem. Ao questionar por que o filho não aprende – “*Ela tá ensinando e ele não aprende!*” (Joana, mãe de Pedro), percebemos essa insatisfação. Questionar a atuação da professora em relação à criança com dificuldades de aprendizagem, está diretamente relacionado a sua formação profissional, como versamos inicialmente. Essa busca passa pela necessidade em compreender os fenômenos psicológicos e, conseqüentemente, os pedagógicos pautados numa visão de sujeito histórico-cultural constituído ao longo do tempo, pelas relações e condições sociais. Isso se configura num movimento dialético no qual um se constitui no e pelo outro e, dessa forma, influencia a sua práxis pedagógica.

Ressaltamos também, nas falas das professoras, a relevância para o aspecto afetivo. A relação afetiva no processo ensino-aprendizagem torna-se importante, à medida que percebemos que professor e aluno – eu e o outro – são sempre complementares e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro. O professor também é uma pessoa completa com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, também, modificações no desempenho de seu papel.

O professor sempre desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno, segundo Wallon (1975d). Como a criança vive em constante evolução e as relações que estabelece com o outro são sempre novas e se modificam reciprocamente, a todo instante, em um processo marcado pela instabilidade, o ensino deve reconhecer essas transformações. Nesse processo, deve relacionar os múltiplos significados e sentidos que emergem no âmbito das relações de ensino, a partir da análise de situações vivenciadas no cotidiano escolar, para então desenvolver uma ação que favoreça a construção de uma pessoa completa.

Convém, por fim destacar, partindo da concepção de que os sujeitos envolvidos nesse processo foram se constituindo na coletividade, ou seja, nas relações que a pessoa mantém com o *outro*, à medida que participam dos seus grupos e convivem com outras pessoas, um fortalecimento da formação da pessoa: criança que não consegue aprender, suas mães e professoras - sujeitos de uma *trama* que foi se estabelecendo à medida que expressaram seus diferentes modos de dizer, sentir, pensar e agir sobre o (não) aprender.

Por isso, retomamos a idéia de Wallon (1975a) de que, na relação com o *outro*, o sujeito vive uma constante tensão, um jogo de forças antagônicas, sendo essa oposição sentida não só entre ele e o *outro*, bem como tornar-se parte de sua própria interioridade, pois é na interação e no confronto com o *outro* que se forma o sujeito.

Nessa *trama*, contudo, as relações e as práticas sociais em que emergem e emergiram as significações, acabaram por se consolidar e se impor, tornando-se proeminentes, mas ao mesmo tempo trouxe o que há de mais singular em cada pessoa.

4.3 A trama constituindo o drama: as crianças são autores?!

Olhar essa problemática do ponto de vista da dialética implica, para além do que postularam Vygotsky e Wallon, pensar que na Educação ainda não há um “espaço” para que a criança possa deixar emergir os conflitos que é seu *drama* e, assim, dar voz a essa “dor”. Este trabalho apresenta um cenário em que visualizamos uma escola que sedimenta experiências de menos valia que a criança traz da família e muitas vezes, reforça essa experiência e a cristaliza; encaminhando as crianças para o SUS (Sistema Único de Saúde).

Um aspecto importante que observamos durante as entrevistas com as crianças refere-se ao fato de elas terem dificuldade para se expressar verbalmente. Como falar é se autorizar, é ser sujeito do seu enunciado, é principalmente, dizer de si, isso nos faz pensar: essas

crianças foram privadas dessa condição de serem autoras? Elas construíram uma imagem de si a partir de significações do outro que elas incorporaram em um processo de interação. Então, conforme salientamos no Capítulo III, a partir dos longos períodos de silêncio, isso seja justamente uma dificuldade de se autorizar, de falar de si. Porque de certa forma, elas incorporaram a noção de que não aprendem a partir de experiências onde *outros* dizem quem ela é, por isso o silêncio e a dificuldade em se expressar seja pela fala ou pela gestualidade. As significações emergidas do silêncio, conforme Laplane (2000), estão envoltas por uma multiplicidade de fatores, mas o que podemos pensar é que o silêncio é a configuração da sua própria condição de sujeito, isto é, um sujeito que sofre, diante de sua dor e de suas tentativas em superar essa condição de não aprendente, de incapaz.

Assim, à medida que fomos construindo este estudo que analisa a condição dramática das crianças que não aprendem, percebemos que em grande parte os enunciados são sobre ela e não dela. A criança não é autora e, portanto, ela está desautorizada a falar de si. Sabemos que em uma *trama* existem diversos autores. A essas crianças vem sendo furtado o direito de falar de si, de expressar os seus *dramas*, por ser um processo de conflito, de tensão; ora ela é autora e ora não é. Porque nenhum desses personagens que conhecemos (Ana, Pedro, Mariana, Joana, Maria e Marta) é totalmente autor ou totalmente alienado.

A criança é destituída do direito de expressar quem ela é quando damos o veredicto: “*ele não vai aprender*”. O que visualizamos é uma profecia: “*não, ela não vai seguir, não!*”. Isso priva a criança da sua condição de autor. Mas ao mesmo tempo, sem se dar conta, sem ter uma “revolução” ou uma “bandeira” declarada, as crianças criam estratégias de oposição a esse imperativo, quando elas dizem “*eu só sei ler texto bem pequenininho*”, “*um dia eu aprendo*”, “*ninguém não nasce sabendo não, mainha*”, “*porque não conheço as letras*”. Tudo isso são manifestações da autoria e, portanto, internamente existe esse conflito.

Por mais dura que seja essa condição, o uso dessas estratégias como luta é realmente um *drama*, no sentido do conflito, porque existe o que está sendo imposto. Imposto como uma tese, imposta de forma hegemônica. Mas as crianças estão lutando como se fosse uma maneira de re-editar o seu *drama*. Por exemplo, o ser professora para Ana é uma maneira de (re) significar a sua história, na condição de autora. O fazer diferente é constitutivo da pessoa. O desejo de ser professora é uma possibilidade de sair da condição de passivo e ir para condição de autor. É uma (re) significação da criança.

Entendemos que, nesse processo, vários sinais emergem no conflito. Entretanto, as crianças vivenciam uma realidade totalmente adversa que oprime, mas elas também não se deixam alienar. E isso é belo. Uma luta interna para serem autores independente “da doença”, “do não usar óculos”, “da pancada na cabeça”, etc. Concordamos com Sartre (1984, p. 151) quando afirma que “o homem caracteriza-se antes de tudo, pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo não se reconhecendo em sua objetivação”. Se o homem incorpora tudo, não teria outras estratégias para superação do conflito. O que percebemos quando a criança utiliza estas estratégias, é que há a manutenção do conflito. Se não fosse assim, não haveria conflito. Haveria somente uma internalização da condição de incompetente. Dessa forma, percebemos até que o problema possa ser visto como algo estimulante para o crescimento.

Em relação à interiorização da tese do professor de que a criança não consegue aprender, torna-se ao mesmo tempo, parte dele ser autor. Os estudos de Vygotsky e Wallon falam dessa esperança de que há sempre no homem essa tendência de conflito, de luta para manter esse autor, de transformar-se apesar dessa adversidade que aliena o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1989), o conflito possibilita a construção da subjetividade do sujeito. E, portanto a subjetividade não pode ser outra coisa senão conflito. Isso conduz a uma

superação do próprio sujeito. Assim, torna-se necessário recordarmos a citação de Gonzaléz Rey que está no enunciado do Capítulo II:

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano (GONZALÉZ REY, 2002, 207).

Vygotsky (1984) e o próprio Wallon (1975a, 1975b) também versam sobre o conflito e sobre a crise. E, em relação ao aprender, que também não é harmônico. Caracteriza-se como momentos de crise, de conflito. A dialética permite isso. O ir e vir.

Wallon (1975a, 1975b) considera ainda que, ao se estabelecer o conflito, há uma negação das atividades anteriores e a solução desse conflito significa a passagem para uma nova qualidade da interação do sujeito com as exigências do meio social.

Cabe aqui, a título de conclusão, apontar que, apesar de todo esse “esmagamento” que surge diante da impossibilidade de autoria dessas crianças, há centelhas de autorias. Apesar de todas essas significações, cada criança é sujeito, mas também é a-sujeitado pelo discurso do outro.

Apesar de estar nas entrelinhas, na fala dos sujeitos também emerge elementos de esperança das crianças: formas de resistência. Não obstante, na adversidade e na situação de a-sujeitamento existem sinais que mantêm o conflito e momentos de autoria insinuados nessa trama. Há uma amenização do drama. Devemos destacar como recurso benéfico para o desenvolvimento infantil, a capacidade de resistência dessas crianças em não se submeterem a essa profecia do insucesso. Acreditamos que respeitar o tempo de cada uma é realmente uma

espécie de luta, de ruptura e de transformação. E, quem nos autoriza a dizer isso é a própria criança a qual está nessa condição, pois, mesmo vivenciando as experiências de insucessos escolares, segundo a visão da família e da escola, elas conseguem demonstrar uma condição de autoria. Condição que pode ser visualizada através de um movimento dialético da constituição do (não) aprender, estabelecidos num processo de relação com o outro e consigo mesma.

As crianças vão se perdendo nessa relação de aprendizagem. Mas ao mesmo tempo, visualizamos uma pequena “luz” no final do túnel. Qual seja: justamente porque é conflito, é que pode surgir algo novo: uma síntese³².

Nesse sentido, o conflito surge como uma superação, pois é o momento das crianças serem sujeitos de sua própria autoria. E, nós (professores, psicólogos, família), também sujeitos desse processo, precisamos compreender essa dinâmica e buscar a superação da tese e alcançar uma antítese e não simplesmente calar-nos diante da dor.

³² Estamos chamando de tese uma afirmação ou situação inicialmente dada. A antítese surge como oposição à essa tese. Do conflito entre tese e antítese surge a síntese, que é uma situação nova que carrega dentro de si elementos resultantes desse embate. A síntese, então, torna-se uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese gerando uma nova síntese, em um processo em cadeia infinito.

5. Considerações Finais

(...) a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente.

Arendt (2000)

Este trabalho voltou-se para a constituição do eu de crianças que apresentam dificuldades em aprender os conteúdos estabelecidos pela escola a partir de suas relações com o outro, baseado em uma perspectiva histórico-cultural, pautada nos teóricos Lev Vygotsky e Henri Wallon. Mediante uma investigação sobre as significações construídas por professores, pais e alunos sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem e suas inter-relações na constituição do *eu* e do *outro*, observamos que as crianças desta pesquisa foram se constituindo como repetentes, incompetentes e fracassadas pelo outro e por si mesmas por meio de suas relações sociais.

Estas relações acentuaram marcas na sua constituição, configurando em um sentimento de desvalorização de si, o que contribuiu e influenciou na sua formação como um todo. Ao vivenciar esse *drama*, Ana e Pedro foram assumindo papéis e posições que foram sendo estabelecidas na e pelas interações e isso foi se confirmando a cada ano escolar que se passou, a condição de cada um: a de aluno que não conseguia aprender. As suas histórias foram influenciadas, ao mesmo tempo, por elas mesmas e pelo outro a partir das e nas interações constituídas no contexto escola-família. Um *drama* que emergiu através das suas relações, das suas vivências, das suas experiências singularizadas e da própria história do sujeito como um todo. Nesse *drama*, a noção do (não) aprender também foi constituída por meio de uma *trama* tecida que contribuiu para a constituição do eu da criança em um processo

dialético. Percebemos, contudo, que as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam são uma reação a uma condição que provoca um mal-estar e que na relação com o outro gerou as marcas que impactaram essas crianças. Condições essas que retratam histórias de sujeitos e uma realidade que acentua esse *drama*, mas que ao mesmo tempo, possibilitam aos sujeitos, estratégias ou recursos para amenizar essa situação.

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem também devem ser pensadas como constituídas nas e pelas interações vivenciadas nos contextos em que a criança está inserida e, que são consolidadas na forma como ela se vê e se percebe ao longo de seu desenvolvimento. Assim, a formação da identidade precisa ser observada com uma visão integradora do desenvolvimento infantil, pois, como somos constituídos a partir do e pelo outro, trazemos em nós relações intersubjetivas, oriundas das significações trazidas por esse outro. Esse processo de formação segundo Wallon e Vygotsky caracteriza, portanto, o desenvolvimento como um processo descontínuo, marcado por crises e conflitos.

Notamos ainda que essas crianças, mesmo apresentando uma compreensão pautada na desvalorização de si mesma, apresentam estratégias que foram expressas por elas e, também, pelas mães e professoras, ao tentarem encontrar saídas para essa condição de não aprendente. Nesse processo, é visível que as mães e as professoras, mesmo com suas singularidades, enfrentando as dificuldades da própria formação como pessoa, tentam encontrar possíveis justificativas para amenizar o sofrimento das crianças e delas próprias.

Essas preocupações apresentadas pela família e pela escola apontam para pessoas que, pela sua maneira de ver, sentir, pensar e agir são e estão comprometidas com o desenvolvimento do filho/aluno, pois deram visibilidade ao desejo que tinham em não errarem, fato observado nos vários momentos de suas falas. E, partindo deste ponto de vista: o de buscar entender esse conflito que nós, professores, pedagogos, psicólogos escolares/educacionais dentre outros profissionais, precisamos estar atentos para

compreendermos melhor o processo da aprendizagem e das dificuldades que possam vir a surgir. E, principalmente, devemos buscar estratégias de intervenção que possam dar condição de autoria a essas crianças, aos pais e aos educadores, compreendendo o conflito como uma tentativa de superação.

Há, contudo, a necessidade de construirmos também parcerias sólidas entre família, escola e profissionais voltados para a educação no sentido de que, através de esforços conjuntos, possamos compreender a questão do (não) aprender como uma construção recíproca dessas relações que são tecidas no cotidiano escolar e, também, no familiar. Assim, ao pensarmos no significado do título deste trabalho, *Dramas e tramas do (não) aprender*, salientamos o fato de que ele aponta para um caminho de construção conjunta das dificuldades de aprendizagem e a superação delas também, para a formação da pessoa do aluno vista de forma completa, considerando as suas dimensões cognitiva, afetiva, expressiva e social.

Um *drama* que emerge de uma *trama* tecida pelas relações estabelecidas entre o eu e o outro que foi percebido a partir das significações apresentadas pelo sujeitos. No caso das professoras, mesmo tendo um movimento diferente sobre a forma de ver essa pessoa: o aluno, elas demonstraram que não há uma compreensão da criança na sua concretude, mas a sensibilidade na compreensão e expressão dessa dificuldade foi um dado importante que impulsiona para a necessidade de resgatar o olhar do educador para a criança na sua singularidade, de olhar para a constituição dramática daquelas que não aprendem. Enfim, olhar para a sua individualidade, como pessoa inteira.

Podemos considerar que este é um grande problema na formação dos educadores: dificuldade em ver a criança como sujeito na sua integralidade, mais ainda, que na relação com o conhecimento que se tem de uma pessoa que está se formando, se constituindo como uma pessoa autônoma e diferenciada. Essas questões nos remetem a pensar na melhoria da

qualidade do trabalho educacional oferecido às crianças. Isso incide, ainda, no desenvolvimento da criança e na qualificação das professoras como profissionais que atuam diretamente na constituição da identidade infantil bem como na formação de pais, no sentido de levá-los à compreensão do quanto a relação família-filho é constitutiva na forma como a criança se percebe e se manifesta em suas relações sociais.

Quanto à necessidade da continuidade de investimentos governamentais na formação de professores e dos profissionais da educação, é uma questão que, ainda, se apresenta como uma lacuna muito inquietante e nos preocupa a cada dia durante o nosso exercício profissional. Tentar compreender os *dramas* e as *tramas* do (não) aprender e as inter-relações entre escola, família e aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem exigiram que o pesquisador se desnudasse de todas as suas crenças e concepções em relação ao processo educacional.

Nesta investigação, percebemos e conhecemos sujeitos diferentes, mas com uma condição em comum: crianças que apresentam dificuldades em aprender os conteúdos estabelecidos pela escola, mães que tentam entender a situação dos filhos, e professoras que, mesmo diante de tantas limitações e desconhecimentos teóricos, buscam viabilizar a essas crianças uma condição de autoria. Visualizamos, também, sujeitos que tentam a seu modo, não deixar que a tese do fracasso do sistema educacional torne-se suprema diante dessa condição dramática.

Essas considerações, portanto, representam uma necessidade de mostrar que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar são estabelecidas por situações conflituosas que marcam a nossa formação como pessoa. Assim como percebemos que *as Anas, os Pedros, as Marianas, as Joanas, as Marias e as Martas* compõem a história da condição da educação, devemos compreender que o *drama* vivenciado por eles é um conflito. Mas, acima de tudo não devemos perceber esse conflito como problemático e, sim, como um

recurso ativador do processo de constituição do sujeito. Precisamos mergulhar para que possamos apreender os vários elementos envolvidos e, assim, termos uma visão ampla da *trama* estabelecida entre os sujeitos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago., 2005.

AMARAL, S. A. **A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar**. A luz da teoria de Henri Wallon. 2001. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

AMORIM, K. A. **Concretização de discursos e práticas histórico-sociais em situações de frequência de bebês a creche**. 2002. 188p. Tese de Doutorado – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2002.

AMORIM, K. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S., CARVALHO, A. M. A (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 93-112.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAETA, A. M. B. Fracasso escolar: mito e realidade. **Idéias**, n.6, p.17-23, 1988.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDELLI, C. **Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno**. 1987. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, nº 2, p. 291-300, mai./ago. 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA, Ribeirão Preto, SP, **Livro de Artigos**, p. 207-219. 2002.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Série Idéias**, n. 6, São Paulo: FDE, 1992, p. 29-31.

_____. **O cotidiano escolar patologizado**. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1994.

CONTINI, M.L.J. **O psicólogo e a promoção da saúde na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago., 2005.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia Educacional) - Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. 2000.

CUNHA, M. D. da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p. 191-213.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a, p.85-98.

_____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992b, p. 35-44.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância – pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago., 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-47

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção formação de professores).

FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONTANA, R. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Ano xx, nº 50, abril, p. 103-119, 2000.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, n. 24, p.17-24, 1991.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 1-5, 1993.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L.B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 116-131, 2000.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAPLANE, A. L. F. de. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**, Ano XX, n. 50, Abril, p. 55-69, 2000.

KALMUS, J.; PAPARIELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A. M., PROENÇA, M. (orgs). **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 157-183.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. 1996. (Tese de Doutorado) - São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, A. M., SOUZA, M. (orgs). **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAHEIRIE, K. Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas. In: DA ROS, S. Z.; MAHIERIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeito e (em) experiências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006 Coleção Cadernos CED, v. 11. p. 145-155.

MARÇAL, V. P. B. **A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2005.

MIRANDA, S. de. **Do fascínio do jogo à alegria nas séries iniciais**. São Paulo: Papirus, 2001.

MOLNAR, D. de P. **Como as famílias compreendem o insucesso escolar de seus filhos**. 1996. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização Invisível: crianças que não aprendem na escola**. São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, n.28, p.31-48, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1992.

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. 1988. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. **Cadernos Cedes**, v. 35, p.51-63, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FEREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 87, 1993, p. 62-70.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PATTO, M. H. S. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, n. 24, p. 32-43, 1991.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 17-23, 1993.

_____. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p.45-78, 2000.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-214.

POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo, 1977.

PROENÇA, M. Problemas de Aprendizagem ou Problema de Escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia? In: OLIVEIRA, M. K., SOUZA, D. T., REGO, T. C. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: PEDROSA, I. **Investigação da criança na interação social** – coletâneas da ANPPEP, v. 1, n. 4, p.111-143, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 279-291, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 23-33.

SARTRE, J. P. **Questão de método**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (coleção Os Pensadores).

SAWAYA, S. M., CABRAL, E. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, p. 143-155, 2001.

SILVA, A. C. A. **Dimensões do sucesso e fracasso escolar**: estudo dirigido à infância. 2003. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, A. P. S. **Continuidade/Descontinuidade no envolvimento com o crime**: construção de identidade narrativa de ex-infratores. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O estudo de entrevistas biográficas através da perspectiva da rede de significações. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 2005, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, 2005.p. 39.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. de (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.p. 143-158.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano xx, nº 50, abril, p. 26-40, 2000.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 35-49.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória. In: DA ROS, S. Z.; MAHIERIE, K.; ZANELLA, A. V. (Orgs.) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeito e (em) experiências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006 Coleção Cadernos CED, v. 11. p. 117-130.

SOLON, A. G. **A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção**. 2006. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2006.

SOUZA, M. P. R. de et al. **A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão**. Revista da Faculdade de Educação, n.15[2], p.188-201, jul./dez. 1989

SOUZA, M. R. P. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 1996.

TREVISOL, M. T. C.; MENEZES, S. B. S. de. O aprender e o não-aprender na escola: a ótica de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 2005, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, 2005. p. 99.

VASCONCELLOS, V. M. R.; Valsiner, J. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**. XXII, vol. 2, p. 53-77, 1989,

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Obras Escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones. 1993.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones. 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones. 1996.

WALLON, H. **Psicologia e educação da Infância**, Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.[Originalmente publicado em 1931]

_____. O papel do ‘outro’ na consciência do eu. In: **Psicologia e educação da Infância**, Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975a p. 149-179.[Originalmente publicado em 1931]

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: **Psicologia e educação da Infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975b.p. 163-179. [Originalmente publicado em 1931]

_____. As etapas da personalidade na criança. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Tradução: Franco de Souza. Lisboa: Estampa, 1975c p. 131-151. [Originalmente publicado em 1931]

_____. A formação psicológica dos professores. In: **Psicologia e educação da Infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975d.p. 355-366. [Originalmente publicado em 1931]

_____. As origens do carácter na criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52).

_____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 2005.[Originalmente publicado em 1941]

WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52).

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YATEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais**: um estudo com crianças de escolas públicas. 1997. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ZANELLA, A. V., ANDRADA, E. G. C. de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, p. 127-133, 2002.

ZANELLA, A. V. **O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro**: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável Pelo Aluno)

Eu, _____, aceito que meu filho (a) participe do projeto de pesquisa intitulado “*Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem*”, desenvolvido pela mestrandia Rita de Cássia Souza Nascimento, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa. Fui informado (a) que esse projeto tem como objetivo compreender a significação construída pelos professores e pais sobre o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, como também a significação construída pelo próprio aluno que apresenta dificuldade no aprender. Fui esclarecido (a) de que a pesquisa utilizará entrevistas gravadas em áudio, com cassete e transcritas na íntegra. Os relatos produzidos nas entrevistas serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao uso das falas e ao sigilo quanto à identificação nominal de meu filho (a). A participação de meu filho é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, bem como comprometimento do seu desenvolvimento, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação de meu filho sem que essa decisão traga conseqüências para ele (a) na escola. Sei que o estudo contará com a gravação das entrevistas em vários momentos ao longo do ano. Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que ocorram no decorrer da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com a transcrição das falas. Por isso, autorizo a divulgação das falas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Nome do aluno: _____

Responsável legal pelo aluno: _____

Pesquisadora/Mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento: _____

Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia – Comitê de Ética/Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG Fone: (34) 3239-4131

E-mail: ritasouza@uesb.br Fone (34) 3232-1471/ (77) 3261-6597

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Eu, _____, aceito participar do projeto de pesquisa intitulado “*Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem*”, desenvolvido pela mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa. Fui informado (a) que esse projeto tem como objetivo compreender a significação construída pelos professores e pais sobre o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, como também a significação construída pelo próprio aluno que apresenta dificuldade no aprender. Fui esclarecido (a) de que a pesquisa utilizará entrevistas gravadas em áudio, com fita cassete e transcritas na íntegra. Os relatos produzidos nas entrevistas serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal bem como a dos alunos de minha turma. A minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação sem que essa decisão traga conseqüências para mim no âmbito de meu local de trabalho. Sei que o estudo contará com a gravação das entrevistas em vários momentos ao longo do ano. Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ocorram no decorrer da pesquisa da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com a transcrição das falas. Por isso, autorizo a divulgação das falas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Professora: _____

Pesquisadora/Mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento: _____

Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia – Comitê de Ética/Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG Fone: (34) 3239-4131

E-mail: ritasouza@uesb.br Fone (34) 3232-1471/ (77) 3261-6597

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Diretor (a))

Eu, _____, na condição de diretor (a) da instituição, Escola de 1º Grau Isaura de S'antana Costa, autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado “*Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem*”, desenvolvido pela mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa. Fui informado (a) que esse projeto tem como objetivo compreender a significação construída pelos professores e pais sobre o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, como também a significação construída pelo próprio aluno que apresenta dificuldade no aprender. Fui esclarecido (a) de que a pesquisa utilizará entrevistas gravadas em áudio, com fita cassete e transcritas na íntegra. Os relatos produzidos nas entrevistas serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, dos seus profissionais e dos alunos. A participação dessa instituição é feita por um ato voluntário, o que nos deixa cientes de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação sem que essa decisão traga conseqüências para mim no âmbito de meu local de trabalho. Sei que o estudo contará com a gravação das entrevistas em vários momentos ao longo do ano. Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que ocorram no decorrer da pesquisa da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com a transcrição das falas. Por isso, autorizo a divulgação das falas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Diretor (a): _____

Pesquisadora/Mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento: _____

Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia – Comitê de Ética/Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG Fone: (34) 3239-4131

E-mail: ritasouza@uesb.br Fone (34) 3232-1471/ (77) 3261-6597

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(Pais)

Eu, _____, aceito participar do projeto de pesquisa intitulado “*Dramas e Tramas do (não) aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem*”, desenvolvido pela mestrandia Rita de Cássia Souza Nascimento, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa. Fui informado (a) que esse projeto tem como objetivo compreender a significação construída pelos professores e pais sobre o aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem, como também a significação construída pelo próprio aluno que apresenta dificuldade no aprender. Fui esclarecido (a) de que a pesquisa utilizará entrevistas gravadas em áudio, com fita cassete e transcritas na íntegra. Os relatos produzidos nas entrevistas serão utilizados unicamente para fins de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal bem como a de minha família. A minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação sem que essa decisão traga consequências para mim. Sei que o estudo contará com a gravação das entrevistas em vários momentos ao longo do ano. Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que ocorram no decorrer da pesquisa da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados com a transcrição das falas. Por isso, autorizo a divulgação das falas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Pais/Responsáveis: _____

Pesquisadora/Mestranda Rita de Cássia Souza Nascimento: _____

Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Psicologia – Comitê de Ética/Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG Fone: (34) 3239-4131

E-mail: ritasouza@uesb.br Fone (34) 3232-1471/ (77) 3261-6597

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista (Questões Norteadoras)

Aluno

Quando não consegue aprender, como você se sente? Por que você acha que não consegue aprender?

Quando sua professora e seus pais dizem que você não aprende, como você se sente?

Você acha que tem alguma dificuldade para aprender?

Pais

Como a senhora se sente ao saber que seu/sua filho (a) tem dificuldade em aprender?

Como a senhora acha que seu/sua filho (a) se sente diante do não aprender?

Por que você acha que ele (a) não consegue aprender?

Professores

Como você acha que o aluno se sente diante das dificuldades de aprendizagem?

Como você, enquanto professora, se sente em relação ao aluno (X) que apresenta dificuldade em aprender?

Por que você acha que ele (a) não consegue aprender?

APÊNDICE F – Transcrição das Entrevistas realizadas com os alunos

Relato da 2ª Entrevista realizada com Ana

Data: 15/07/2005

Rita - Você gosta da escola?

Ana – *Gosto.*

Rita - O que você mais gosta daqui?

Ana - *De estudar.*

Rita - Quando não está na escola, o que você faz à tarde?

Ana - *Eu brinco de baralho, boneca. Gosto de lavar prato.*

Rita - Quando a professora passa alguma tarefa que você não entende, você pergunta a ela?

Ana - *Pergunto.*

Rita - E quando você não consegue entender?

Ana - *Quando não sei responder os deveres, eu fico pensando como é pra fazer.*

Rita - Quando você não consegue aprender o que você sente?

Ana - *Se eu não aprender, eu não passo.* (silêncio)

Rita - Você acha que tem alguma dificuldade para aprender?

Ana – *Não consigo estudar. Pegar o livro e ler.*

Rita - Como você faz para responder a tarefa em casa?

Ana - *Eu faço na outra escola de tarde. Na X (instituição).*

Rita - O que mais você faz lá?

Ana - *Eu faço o dever e também brinco até quatro horas.*

Rita - Com quem você vai?

Ana - *Vou com meu irmão. Só nós dois que vai sozinho.*

Rita - Quando você faz alguma atividade quando não consegue responder sozinha, você chama a professora?

Ana - *Chamo. Ela fala que a gente tem que ler sozinho. Que ela não vai orientar a gente não.*

Rita - Quando ela fala isso, como é que você se sente?

Ana - *Eu não sei. Acho que ela tá certa.*

Rita - Alguém já falou que você não consegue aprender?

Ana – *Não.* (Silêncio)

Rita - Você acha que consegue aprender?

Ana - *Acho. Porque eu aprendo a ler e escrever, mas eu só sei ler texto bem pequenininho.*

Rita - Por que você acha que não consegue ler texto grande?

Ana – Fica em silêncio.

Rita - O que você quer ser quando crescer?

Ana – *Eu quero ser professora.*

Rita - Por que você quer ser professora?

Ana - *Porque...* (silêncio)

Rita - O que você acha que tem de fazer para ser professora?

Ana – Permanece em silêncio.

Rita - Você acha que consegue fazer isso?

Ana - *Não.*

Rita - Por que não?

Ana – Não responde. Permanece com a cabeça baixa.

Rita - Por que você acha que não consegue estudar para ser professora, se você diz que quer ser professora?

Ana - *Eu queria ser mais não dá, não.*

Rita - Por que você acha que não dá?

Ana - *Porque eu não sei ler direito e também não sei aprender direito.*

Rita - Quem disse que você não aprende direito?

Ana - *Eu acho.*

Rita - Você acha que não consegue aprender a ler. Como você se sente?

Ana - *Eu fico pensando que não vou ser professora. Eu queria ser professora, mas não dá, não. E também eu não sei ler direito, eu não sei, estudar direito. Porque pra ser professora tem que estudar muito.*

Rita - Mas você não quer estudar?

Ana – *Quero.* (silêncio)

Rita - Você fica triste por isso?

Ana - *Hã, hã...* (balança a cabeça afirmando que sim). *Fico triste. Também fico. Minha irmã falou que ela quer ser diretora. Eu falei pra ela que pra ser diretora tem que estudar muito também. Minha irmã de quatro anos.* (silêncio) *Eu sinto triste... Meu irmão disse que eu não vou aprender. Ai, eu fiquei triste.*

Rita - Você acha que isso vai acontecer?

Ana - *Não.*

Relato da 3ª Entrevista realizada com Ana**Data: 23/07/2005**

Rita – Você disse que queria ser professora. Por que você quer ser professora?

Ana - *Porque é muito bom ser professora para ensinar os meninos e também eles aprendem.*

Rita - Você acha que vai conseguir ser professora?

Ana - *Vou.*

Rita - Você fica triste quando não consegue aprender?

Ana - *Fico.*

Rita - Quando a professora passa atividade para casa, você faz sozinha?

Ana - *Não. Minha mãe manda eu levar pra X (instituição) para fazer lá.*

Rita - E os deveres da escola, você faz sozinha?

Ana - *Faço.*

Rita - E quando você não consegue fazer sozinha?

Ana - *A professora ajuda a fazer.*

Rita - Você se sentia triste por não conseguir fazer sozinha?

Ana – *Me sinto triste quando falam isso. Eu não consigo aprender.*

Rita - Você acha que tem alguma dificuldade?

Ana – *Não consigo ler texto grande.*

Rita - Por que você acha que não consegue ler?

Ana - *Não sei.*

Rita - Alguém já falou que você não aprende?

Ana - *Meu irmão disse que não vou aprender.*

Rita - Como você se sentiu?

Ana - *Fiquei triste.*

Rita - Por que você acha que tem dificuldade em ler e escrever?

Ana - *Sei não.*

Rita - O que sua mãe fala quando isso acontece?

Ana - *Fala que eu esqueço as coisas que falam.*

Rita - Quando ela fala isso o que você sente?

Ana - *Não sei. (silêncio) Porque eu não sei ler muito, não estudo.*

Rita - Por que você acha isso?

Ana - *Porque eu tenho que preparar a leitura.*

Rita – Você não gosta de preparar a leitura?

Ana – (Silêncio)

Rita - Como você se sente, quando sua mãe ou a sua professora falam isso?

Ana - *Não falo nada. Abaixo a cabeça... Fico triste porque não tenho desenvolvimento na mente.*

Rita - Quem disse isso?

Ana - *Eu imagino.*

Rita - Por que você pensa isso?

Ana - *Eu não sei, não.*

Rita - Como você acha que seus pais se sentem por você não conseguir aprender?

Ana - *Ficam triste.*

Relato da 2ª Entrevista realizada com Pedro

Data: 15/07/2005

Rita - Você gosta de ir para a escola?

Pedro - *Gosto*

Rita - Como é seu dia-a-dia na escola?

Pedro - *É bom. Eu faço dever, brinco no recreio, gosto de escrever.*

Rita - Quando você não está na escola, o que você faz?

Pedro - *Brinco de dama e cuido da casa.*

Rita - Você tem alguma dificuldade quando você está fazendo o dever aqui na escola?

Pedro - *De ler e de escrever.*

Rita - Por que você acha que não consegue ler e escrever?

Pedro - *Não sei.*

Rita - Mas você consegue ler alguma coisa?

Pedro – *Leio.*

Rita - Então porque você acha que não consegue ler?

Pedro – *Fica em silêncio*

Rita - O que você acha que acontece com você para não conseguir ler?

Pedro - *É as palavras. Muito complicada.*

Rita - A que horas você faz o seu dever?

Rita - Você faz o dever sozinho?

Pedro - *R. (irmão) me ajuda, tem vez que é mãe.*

Rita - Quando você faz em casa, você tem alguma dificuldade?

Pedro - *Tem pouco. R. (irmão) me ajuda.*

Rita - Quando você não consegue responder na sala de aula, como você faz?

Pedro - *Meus colegas me ajuda.*

Rita - E a professora?

Pedro - *Também.*

Rita - Na sala de aula, alguém já falou que você não aprende?

Pedro - *Só falam que eu tenho dificuldade de ler, de aprender e a professora fala isso. Que tem gente com dificuldade de aprender, de ler, de escrever as palavras.*

Rita - Como você se sente por não aprender a ler?

Pedro - *Eu não gosto porque eu não acerto ler. Porque quando for ler uma coisa, eu leio.*

Rita - Alguma vez alguém disse que você não iria aprender?

Pedro - *Já. A professora do ano passado. Ela ficava xingando os outros de burro e não interessava por mim. Ficava interessada só pelos outros.*

Rita - Como isso acontecia?

Pedro - *Eu pedia ela pra ajudar e ela não ajudava. Foi na 2ª série.*

Rita - Como você se sentia quando isso acontecia?

Pedro - *Eu ficava triste. Ela ficava assim porque eu não sabia ler e os outros sabiam, aí ela ficava assim. Por isso.*

Rita - Você acha que vai conseguir aprender?

Pedro - *Vou.*

Rita - Como você acha que seus pais se sentem ao saber que você tem esse problema de aprendizagem?

Pedro - *Eles ficam triste, também. Mãe fala: Oh! A. (irmão) foi assim, R. (irmão) foi assim, Pedro foi assim. Não pode fazer nada. Mas, um dia eles vai aprender. Ela diz que é porque eu não consigo aprender.*

Relato da 3ª Entrevista realizada com Pedro

Data: 23/07/2005

Rita – O que você quer ser?

Pedro – *Quero ser professor e doutor.*

Rita – Por que você quer ser um professor e um médico?

Pedro – *Porque eu gosto.*

Rita – Vamos falar um pouco mais sobre as dificuldades que você tem quando faz as atividades escolares. Quais são essas dificuldades?

Pedro – *Eu tenho dificuldade de ler.*

Rita – Por que você acha que tem dificuldade na leitura?

Pedro – *Às vezes tem uma leitura muito complicada tem nomes estranhos. As palavras que... Aquelas palavras estranhas. Quanto mais no começo da palavra.*

Rita – Por que você acha que não entende as palavras?

Pedro – *Porque não conheço as letras.*

Rita – A professora não explica as palavras para você?

Pedro – *Explica. Quando ela manda eu ler. Porque às vezes ela manda cada um ler o texto. Manda eu depois outro até ler o texto todo. Depois eu fui ler ela falou: Não Pedro. Essa palavra é assim. Depois eu fui e li. Acabou o meu parágrafo. Outro colega leu...*

Rita – Quando você não consegue ler, como você se sente?

Pedro – *Me dá uma agonia.*

Rita – Como assim?

Pedro – *Eu tô lendo assim... Erro. Depois tenho que ler tudo de novo.*

Rita – E as tarefas (deveres) você faz?

Pedro – *Eu faço.*

Rita – Você gosta de fazer?

Pedro – *Gosto. Só foi um dever que ela passou que era para fazer para um dia e eu esqueci. A professora falou assim: Agora eu vou chamar quem fez o dever e quem não fez. Depois eu falei que esqueci o trabalho. Ela falou que foi porque eu não quis. Depois ela colocou assim no dever: Não fez!*

Rita – Na hora como você ficou?

Pedro – *Eu não fiquei assim... Porque eu esqueci.*

Rita – Quando ela passa alguma atividade que você não consegue fazer sozinho, como você fica?

Pedro – *Eu tentava fazer e não conseguia. Depois eu ficava tentando, tentando até que conseguia e depois ela (professora) vinha e me ajudava. Marcava as páginas que eu tinha que copiar. Ai eu aprendia.*

A entrevista era recortada com muitos períodos de silêncio.

Rita – Alguém já falou sobre o fato de você algumas vezes não aprender?

Pedro – *Às vezes falava porque eu não sabia ler.*

Rita – Como você se sente?

Pedro – *Triste. Todo mundo tava passando e eu não.*

Pedro fica em silêncio e permanece brincando com o jogo.

Rita – Sua mãe me falou sobre uma pancada que você teve na cabeça. Você lembra disso?

Pedro – *Lembro. Foi o ano passado ou retrasado. Eu estava na porta da cozinha, uma menina baixou meu short eu corri atrás dela, escorreguei e bati a cabeça no balcão. Depois não sangrou muito na hora não. Depois, de noite que sangrou.*

Rita – Sua mãe levou você ao hospital?

Pedro – *Não.*

Rita – Pedro por que você acha que, às vezes, fica agoniado e às vezes não?

Pedro – *Porque eu tô estudando e aí depois eu fíco tentando entender aquilo aí depois não consigo. Aí dá uma agonia.*

Rita – Como é essa agonia?

Pedro – *Me dá um nervoso logo. Depois falo que não vou estudar mais não.*

Rita – Por que você fica assim com essa agonia?

Pedro – *Porque é complicado.*

Rita – O que é complicado?

Pedro – *O dever. Às vezes tem hora que me dá uma preguiça. Quando dá uma preguiça eu não gosto de fazer o dever não.*

Rita – Você acha que tem algum problema por que não consegue fazer o dever?

Pedro – *Não.*

Silêncio.

APÊNDICE G – Transcrição das Entrevistas realizadas com as Mães

Relato da 2ª Entrevista realizada com Mariana, mãe de Ana

Data: 02/08/2005

Rita – Inicialmente, gostaria que a senhora falasse um pouco de si mesma. Pode ser?

Mariana - *Ganhei Ana com nove meses. Ela demorou muito de nascer. Ela ficava uma semana em casa, semana no hospital. Deu problema de pneumonia. Deu muito trabalho porque era semana em casa, semana no hospital. Eu dizia que ela não sobrevivia. Até que melhorou. Quando ela entrou na escola ela tinha... Ia fazer 04 anos. Entrou primeiro na creche e depois veio para esta escola. Só que lá, ela tava fazendo a primeira e eles iam jogar ela direto na segunda. Eu falei pra eles que não podia. Eu achava ela muito fraca. Ainda acho ela fraca. Mas, disse que ia jogar na segunda, eu falei que não, que era na primeira. Colocaram ela na primeira. Vamos ver como fica. Eu acho ela muito fraca na leitura. Quando ela tá lendo, antes do fim, ela já esquece o que tá lendo. Aí tem que voltar do início. É muito difícil. Então eu falo: Oh, Ana você tem de ler. Ela fala: Um dia eu aprendo! Só fala assim: Um dia eu aprendo! Um dia eu vou aprender! É só desse jeito. A professora fala, fala direto. Depois que eu falei com ela não disse mais nada, não.*

Rita - O que a professora fala sobre essa situação?

Mariana - *Fala que eu tinha de pegar no pé dela, pôr ela numa banca. Que ela tava muito devagar. Mas, depois que eu contei para ela a situação, o caso dela pra ela, ela não falou mais não. Tem de esforçar ela. Na mesma hora ela começa a subir (avançar), depois a descer (regredir) de novo. Quando eu começo a reclamar ela, ela começa a ler. Ela é assim, desse jeito.*

Rita - Quando ela está em casa o que faz?

Mariana – *Não faz nada, só fica sentada, brincando com a irmã. É difícil ela fazer as coisas. As atividades da escola ela faz na X (instituição). Ela leva direto pra lá. Se ela não leva vai em casa buscar. Gosta de ir. Ela fala que gosta muito da escola, da professora. Se no outro ano for uma professora ruim, ela não vai ficar na escola. Fala assim pra mim. Na X (instituição) ela tava até querendo sair porque tem uma professora que ensinava ela ano passado e ela não gostava. A professora não era muito amigável, não. Trocou de professora pra ela na X (instituição). Quando é agora dizem que a professora do ano passado tá*

querendo voltar de novo. Ela disse que, se a professora voltar, ela vai sair de lá. Vamos ver, né? A professora não ensina os meninos, não. Deixava à vontade. Que essa professora não ensinava os meninos, não. Tudo que eles querem fazer na sala fazem. Ela não é muito chegada a essa professora, não. A que tá ensinando agora ela tá gostando. Falei para ela, vamos ver o que se pode fazer. Que é muito difícil, uma mãe lutar pelos filhos sozinha. Ser pai e mãe ao mesmo tempo é difícil. O pai dos pequenos é que mora comigo. Mas para assumir mesmo, quebrar cabeça assim de coisa de escola, de reunião, de material de escola, de roupa e tudo tem que ser eu. O pai deles não me dá nada. Eu trabalhava. Depois que aconteceu o acidente comigo não trabalhei mais. Fui acidentada numa fazenda quando eu tinha ela e o B. (filho mais novo). Eu via muito eles passando necessidade. Eu não via ter as coisas dentro de casa. Por isso eu ia trabalhar. Trabalhei a primeira quinzena e na segunda aconteceu o acidente. O trator entrou na casa e eu fiquei embaixo das ferragens do trator. Inchou a perna, botaram gesso e tudo. O médico falou que eu não tinha condição de trabalhar mais não. Que eu ia ficar com falha no quadril. Por isso não trabalhei mais. Isso já tem mais de três anos. B. (filho mais novo) tava com dois anos e três meses. Ele já tem oito anos. Tem muito tempo. E até hoje ninguém me quer pra trabalhar. Fui falar pro pai deles dar pensão. Eu falei: Rapaz, dá pensão pros meninos! Ele: Eu vou me embora! E o pai deles foi embora. (pausa) Ela deu problema de vista seriíssimo. Ela tem óculos, ela quase não usa óculos. Quando eu fiz os exames nela, ela passou pela psicóloga, que pediu os exames. Eu fiz os exames de vista nela. Eu falei pra ele (o pai de Ana): A menina tá precisando dos óculos e do colírio. Ele falou: Olha, por mim ela fica cega. Falei tá bom. Vou caminhar e conseguir os óculos dela. Caminhei, fui na prefeitura. Levei quase um mês todinho para conseguir esses óculos dela. Eu consegui os óculos, comprei o colírio. Ela usou os óculos. Ela foi para a escola e disse que os meninos começaram a chamar ela de “quatro olho”. Ela enfezou (não quer usar) com os óculos. Colírio ela não usa mais, pois só pode usar o colírio com os óculos. A médica falou que não tem como ela ter visão muito boa não. Que as letras ficam muito longe das vistas dela (miopia). Então ela sem os óculos, ela não aprende muito bem, não? Mas ela não quer usar. Tem hora que eu reclamo e tudo, mas não tem jeito não.

Rita - Como a senhora se sente ao ouvir a professora dizer que Ana não aprende?

Mariana - *Eu sinto assim... Quando ouço elas falar, eu falo que vou tirar da escola. Eu falo assim: Já que vocês acham que ela não tem como aprender eu vou tirar do colégio, deixar em casa porque só falando, reclamando direto. No ano passado mesmo era o ano todo reclamando. Eu falei: Bom! Mas sinto muito vocês tão aqui pra ensinar a menina. Porque eu*

não tenho condições de pagar banca (aula de reforço) para ela. Se tivesse condições eu pagava, mas não tenho condição. Ela tá na X (instituição) é por isso. Porque eu não tenho condições de pagar. Porque se eu tivesse condição de pagar pagaria. Mas aqui na escola ela não tá aprendendo muito e se eu botar na banca (aula de reforço)? Vai gastar dinheiro porque ela não vai aprender do mesmo jeito. Esses dias mesmo eu falei com a professora dela, logo no início do ano. Ela falou pra mim: É, Ana não vai seguir, não! Eu disse: Já que ela não vai seguir eu vou tirar da escola. Ela: Não, mãe. Não pode tirar não, tem que deixar. O que eu fiz foi explicar para ela a situação. Então vamos ver o que é que pode fazer por ela. Com essa professora agora, tô vendo ela bem esforçada. Que lá no outro colégio eles não ensinava essa letrinha, não. Ensinava a ela sempre letra bastão. Então com tudo que ensinava, ela tava tocando. Ela tava aprendendo com letra bastão. Ela tava lendo e escrevendo, mas era letra bastão. Mas, quando chegou aqui e escreveu a professora disse: Não Ana, não é assim não. Como é que você vai fazer seu nome desse jeito? Mas, meu nome eu aprendi foi assim. Eu só sei assim.

Rita – Como a senhora se sente quando vê Ana nessa situação?

Mariana - Eu acho triste! Eu posso fazer o que? Não posso fazer nada! Eu acho assim. Que não tem nem como fazer nada. Porque se for dela aprender, ela aprende, se não for, estuda, estuda e não aprende nada. Agora mesmo tava pensando. Vamos fazer de tudo para ver se ela vai pra 2ª série. Tem hora que eu reclamo ela. Mas, comecei a reclamar muito. Batia nela para poder ler e tudo. Eu falei: Ah sabe de uma? Vou deixar isso de mão. Acho que é devido aos problemas dela mesmo. Com todos esses problemas, mas é difícil.

Rita - Como a senhora acha que Ana fica quando alguém fala com ela sobre o fato de não aprender?

Mariana - Ela fica sem graça. Ela fala assim: Oh, mãe! Se a senhora vê que eu não vou aprender porque a senhora não me tira da escola? Ela fala assim: Me bota no trabalho. Que eu vou trabalhar e juntar dinheiro para nós. Eu falo: Não! Você vai estudar assim mesmo. Você tem de esforçar. Você tem de aprender, porque se você não se esforçar, minha filha, tá difícil, viu? Ela fica: Tá bom! Um dia eu aprendo! Só assim: Um dia eu aprendo! Eu falo: Ana, não pode ser assim, não! Ela não: Um dia eu aprendo! Porque a gente não pode ser assim. Ninguém não nasce sabendo, não mainha! Um dia eu aprendo! E ela fica triste quando ela vê a outra (irmã mais nova), eu acho que ela se sente triste quando ela vê a outra escrevendo as letras, fazendo e lendo. Porque a pequena já lê. Lê pouquinho, mas lê. Ela fica

assim olhando. E quer ver mais é quando tem reunião que a professora da pequena fala (no dia ela tava junto): É mãe! J. (irmã mais nova) do jeito que tá não vai fazer alfabetização, não! J. eu vou jogar direto na 1ª série. Chega que fiquei sem graça. Ela falou: Ah, mainha porque J. sabe mais que eu? Eu falei: Oh, Ana cada uma memória é diferente das outras. Não é tudo uma só não! J. já é diferente e você já é mais devagar. Falo assim com ela. Não falo que ela é mais burra, não! Falo que é devagar. Muita gente fala: Que nada! Essa menina é burra, não aprende nada! Quando levei ela para a psicóloga muita gente falou que Ana é doida. Eu falo: Não! É que a escola pediu para ela ir ao psicólogo. Quando as pessoas falam, eu digo que ela não é doida não. Porque tem gente doida aí que é muito pior do que ela. Que ela não é doida, ela tem uns problemas que é devido aos problemas dela. Quando eu conto a pessoa entende. O problema dela, o médico falou na frente dela. Porque o médico não queria falar para mim sozinha. Depois eu falei: Oh, doutor, porque o senhor não fala na frente dela. Ele: Oh, mãe! Não pode nem falar! Eu falei que não. Que era bom falar para que, pelo menos, ela ficasse sabendo. Porque menino é um bicho danado. Um dia ela descobre e vai ser pior. Ele explicou para ela. Na frente dela. Falou pra ela que um dia vai ter consequência de ficar deficiente. Amanhã ou depois. Ela perguntou: Eu vou ficar como? Ele foi e explicou pra ela. Que era o reumatismo no sangue. Ele fala que tem consequência. Tem mais chance de ficar deficiente do que não. Quando tiver mais velha pode ficar deficiente, de cadeira de roda. Que qualquer deficiência ela vai ficar amanhã ou depois. Eu brinquei com ele: Deus não deixa! Falei para a professora e a diretora e tudo. Para ter calma com ela, ir com calma. Que ela é uma criança que tem muito problema. (pausa)

Rita - O que ela quer ser?

Mariana - *Ela quer ser professora. Ela diz que só tem uma coisa. Só quer ensinar menino grande, menino da idade dela é muito burro. De 09 anos para baixo é burro, é muito difícil. Eu quero pegar uns meninos, mas já bem grande já.*

Relato da 2ª Entrevista realizada com Joana, mãe de Pedro

Data: 10/08/2006

Rita - Inicialmente gostaria que a senhora falasse um pouco de si mesma. Pode ser?

Joana - *Eu me chamo R. R. G., tenho 37 anos, sou natural de Cacilândia. Já morei num bocado (muitas) de cidade. Já morei em São Paulo. São Paulo foi a última cidade que a gente morou. Depois viemos aqui para a Bahia, né? Dos anos 80 até a data de hoje, né? Morei...*

Quantos anos na vila? Depois que eu casei eu morei bem uns 10 anos na vila. Agora vai fazer 03 anos que eu moro aqui nesse bairro. Eu já fui lavadeira, já fui diarista. Hoje não sou mais devido os problema de saúde, né? Porque eu tenho problema de artrose na perna, né? É reumatismo. Isso vem me dando uns problemas que me impede de continuar dando faxina. E eu tive que parar, né? E atualmente sou dona de casa, né? Sou casada. Vai fazer 17 anos que eu me casei. Tenho 03 filhos: A. é o mais velho (15 anos), R. é o do meio (13) e Pedro (10) é o caçula. E minha vida é assim. Aquela luta do dia-a-dia, né?.

Rita - Como é o Pedro em casa e na escola?

Joana - Pedro é assim. É uma criança muito nervosa, sabe? Tem tempo que ele tá calmo, sensível. Tem tempo que ele tá agitado, sabe? Muito nervoso. Às vezes ele é rebelde até demais. Às vezes é muito inquieto, né? Às vezes ele é tranqüilo. Um temperamento assim, como é que se fala. É, instável, né? Tem tempo que ele tá bem. Tem tempo que ele tá de mau humor. Nervoso, agressivo, né? Mal educado. Tá respondendo. Agora tem tempo que ele é um amor. Agora apesar de tudo isso, é uma criança doce, sabe? Ele é assim, muito carinhoso. Amável. Ele dá carinho. Carinho a todo mundo. É menino bom. Tudo que pedir para ele fazer ele faz, sabe? Não importa a distância que for, mas ele faz. Mesmo assim, dele ser uma criança instável, ele é um menino bom.

Rita - A senhora imagina o porquê dessa mudança de comportamento, ora agressivo ora calmo? Por que ele age assim?

Joana - Eu acho que... Na minha opinião isso é devido ao nervoso, né? Às vezes rebeldia demais, né? Porque, às vezes, ele quer tudo só pra ele, né? Aí quando eu falo: Oh, Pedro uma coisa de cada vez meu filho. Cada coisa tem seu tempo. Não é assim. Ah, tudo só é os outros! Que é os outros dois irmão. E eu é o último! Ah, também não quero mais não. Quando ele quer uma coisa ele quer porque quer logo. Não tem paciência de esperar isso não. E quando espera muito minha filha, já desiste não quer mais. Ele é assim. Na escola é o mesmo, em casa é o mesmo. Tem tempo que ele tá tão bom, tão doce! Tão educadinho. Mas, tem tempo. Do mesmo jeito que ele é em casa ele é na escola. Ele apesar de ser assim, nervoso, às vezes rebelde, assim e tudo, mas ele é uma figura só. Ele não tem essa, sabe de em casa ele ser uma pessoa e na escola ser outra, sabe? Ele não, ele é do jeito que ele é. Em casa, na escola. Onde ele tiver. Se ele tiver de mau humor em casa na escola também ele vai tá de mau humor. Se ele tiver nervoso em casa na escola do mesmo jeito. Quando ele amanhece nervoso minha filha, é nervoso em casa, é nervoso na escola. É nervoso aonde ele vai. Na casa da avó. É

assim. O que ele tem de dizer ele manda mesmo, não tá nem aí. Não tem essa de... Tem criança que fica tímida, né? Fica ali caladinha. E ele não! Se mexer ele diz mesmo. Então, ele apesar desse temperamento dele assim, né? Mas, ele é uma pessoa só, sabe? Não é uma pessoa de duas caras, sabe? Então ele é do jeito que ele é. Simples, porque é simples até demais. Ele não é assim, uma criança assim... Porque tem criança que liga muito para brinquedo, quer uma roupa boa, sapato isso e aquilo outro, né? Ele não. Ele é assim uma criança simples, humilde, sabe? Puxando acho que a mim, né? (Risadas) O único filho que eu tenho assim que é enjuadinho e tudo, só é o mais velho. Agora já o do meio e o caçula, não. Assim, igual eu. Simples, humilde. Tudo tá bom. E não tem esse negócio de luxo, de vaidade Ah! Eu só vou num canto se eu tiver uma roupa boa, não ele não é assim. Dando para ele vestir é o que importa. Não estando suja. É uma criança boa apesar do temperamento dele ser assim, né? Ah! Agora também o temperamento dele vem de mim, né? Que é genético. Tem hora que eu bato nele boto de castigo. Ele dana, né? Que só bate nele, que só bota ele de castigo, né? Quando ele tá nervoso mesmo você não pode falar com ele que ele responde na lata. Ele diz mesmo. O que sair ele diz na hora do nervoso dele. Depois quando passa assim, sabe? Ele vê olha assim, acho que ele sente, né? Ele vem com aquele chamego, abraça, beija, sabe? Faz carinho, adula. Mas é uma criança boa meu filho. Essa semana agora com um tó com problema. Porque eu sou assim, né? Toda semana é um problema. Essa semana foi dor de barriga. Juntou a perna e fez aquela mixtureira. Quando eu cheguei em Dra. Y (psicóloga). Porque já conversei com ela, né? Que ele tem muita dificuldade em aprendizagem, né? Tem vez que ele começa a soletrar as palavras, sabe? Ele vai ajuntando tudo e forma a palavra. Já tem vez, minha filha, que nem o “a e i o u” ele acerta. O ABC você pergunta e ele não sabe. Que letra é essa Pedro? Ele troca. Já tem tempo que a cabeça dele tá tão boa. Tem tempo que ele... Quando ele tá bem adiantado, sabe? Ele volta tudo pra trás de novo. Ai eu não sei o que acontece com Pedro. Por ele ser assim, né? Tem tempo que ele adianta na escola, tem tempo que ele dá ré. É igual a um carro quando acelera pra frente volta pra trás. Aí é assim. Agora, eu acredito dessa dificuldade dele, em formar sílaba, pra formar palavra, né? Em aprender ler e tudo devido a alfabetização dele que foi mal feita. Isso não me sai da cabeça. Além da alfabetização, na minha opinião, né? Ter sido mal feita quando ele foi para 1ª série, que a professora dele da 1ª série foi a da 2ª também, resolveu falar para mim na minha cara que ia passar Pedro para 2ª série para aproveitar um pouquinho o que ele sabia. Eu perguntei a ela: Mas, que pouquinho que Pedro sabe? Pedro não sabe de nada! Pedi a ela pelo amor de Deus que ela deixasse ele na 1ª série, né? Aí ela: Não. Não, porque eu vou ser a professora da 2ª série, então vou por ele na 2ª porque eu vou

aproveitar o pouquinho e tudo. Aí eu falei: Tá bom! Agora que pouquinho é esse que eu não sei que ele sabe. Ainda conversei com uma pessoa, num sabe sobre isso e tudo, né? Uma pessoa que entende que é doutor e tudo. Ela falou bem assim: Ela tá totalmente errada em fazer isso porque se ele não sabe e ela o joga pra 2ª série. Eu falei: Foi isso que eu falei pra ela. Porque o que ela vai aproveitar que eu não sei. Porque um menino que quando ela jogou na 2ª série não sabia nada, sabe o que é nada vezes nada, era Pedro. Tinha dia que eu ficava tão assim... Com a mão na cabeça pensando como é que ia ser Pedro na 2ª série porque ele não sabia nada. Mas, mesmo assim ela insistiu. Jogou ele na 2ª série, né? E agora só era me chamando na escola. Eu vou. Eu tendo tempo eu vou. Para mim num comparecer só se eu não tiver aqui. Mas, mesmo assim, tem hora que mesmo puxando eu ainda vou. Nem que chego lá depois do horário, mas eu vou. Foi o ano todo. Porque disse que Pedro tava muito malcriado. Porque ele é assim. Do jeito que ele é em casa ele é na escola. Disse que Pedro estava muito malcriado na 2ª série e respondia a ela. Que ela mandava ele fazer o dever e ele não fazia. Isso acontece até hoje. Tem vez da professora passar o dever no quadro e diz que Pedro ficava cantando lá, lá, lá... Intertido e com isso o tempo passa e Pedro não faz o dever. Tudo isso já vinha... Era por vida ela mandando me chamar. Mas em casa ele é assim também. Pedro não quer fazer o dever. Pedro não quer é estudar. Não quer fazer a lição. Só quer ficar conversando. Tem dia que ele conversa mais que a nega do leite (expressão utilizada para pessoas conversadeiras). Eu falo: Mas, ele gosta de conversar. Se deixar ele brinca o dia e a noite. Ele gosta de brincar. É uma criança, assim... Gosta mesmo assim, num sabe? De brincar é com ele. Eu falei pra ela que não podia fazer nada. Ela falou assim: Então vamos ver o que vai acontecer com Pedro, né? Porque Pedro não aprende nada, não sei o que. Eu falei assim: É, mas além dele ter sido mal alfabetizado parecia que a professora tinha até medo. Chegava na sala de aula e era aquele assim... Eu ficava assim olhando, sabe? Porque eu gosto muito. Às vezes eu vou à reunião, tem gente que fala assim: A senhora não fala nada. Eu gosto de ficar só observando, olhando, vendo, num sabe? Eu falei assim: Não, porque eu tô achando que essa professora parece que... Todos os alunos ela dá assim, aquela maior assistência, com Pedro sempre é assim. Porque Pedro não quer nada, aí é que elas deveriam se interessar mais ainda por Pedro, né? Por ele ser assim, desligado, sem querer fazer o dever, sem querer prestar atenção e tudo. Um dia essa professora que foi da segunda série dele, né? Foi o ano passado? Não. O ano passado foi jóia. Foi o ano retrasado se eu não me engano. Porque agora que ele tá na 2ª série de novo. Essa que foi da 2ª série dele do ano retrasado que jogou ele na 2ª pra aproveitar um pouquinho que sabia, que não sabia nada. Falou assim na minha cara que ele não gostava de escola, de ir pra escola. Eu

disse a ela que não. Porque ele gosta de vim pra escola. Agora o que acontece quando chega aqui é que eu num sei, né? Por ele não ter interesse em fazer o dever, em prestar atenção, né? Mas, dizer que ele não gosta de vim pra escola, ele gosta. Ele sai antes do horário. Que é preciso eu tá brigando: Pedro, tá muito cedo! É perigoso ir pra escola agora, meu filho! Num vai ter ninguém lá! Ele: Ah, eu vou. Isso aí eu sou totalmente contra quando a professora fala para mim que ele não gosta da escola, porque ele gosta. Ele gosta de ta no meio de muito menino, sabe? De fazer amizade, de conversar, de rir. Às vezes assim, de ir pra escola ele gosta, ele não gosta dos dever, porque em casa quando ele chega que ele abre o caderno: Esse dever é ruim, difícil. A gente nem sabe e tia passa. Eu falo: Mas, Pedro é assim mesmo, meu filho. Nem tudo que é bom é fácil, né? Sempre o que é mais difícil é o que é melhor pra gente, né? Que às vezes a coisa fácil não é bom né? É aquela coisa assim, mais difícil eu acho que é melhor, né não? Eu falo: Então meu filho tem que aprender. Você tem que lutar meu filho porque com estudo é difícil e sem estudo é pior ainda, né? Então você tem que estudar para você ser alguém na vida, meu filho. Não ficar igual a sua mãe. Parou de estudar, foi lavar roupa para os outros depois teve que parar de lavar roupa. Foi dar faxina. Foi limpar. Teve que parar por causa das doenças. Você quer ficar igual a sua mãe, meu filho? Então se sem o estudo já é difícil, sem ele é muito pior ainda, né? Você tem que estudar pra ser alguém na vida. Ter pelo menos um trabalho bom, né e tudo. Não quero aquele trabalhão assim, mas razoável, né? Que você não sofra tanto igual sua mãe, sofreu e sofre. Agora eu acho que isso já é genético porque o mais velho precisou de psicólogo e agora Pedro também. O mais velho era assim igual a Pedro. Ele tinha dificuldade, sabe como é. Dificuldade de aprender. Um dia a professora falou assim na minha cara que meu filho era burro. Aquilo me deu... Ela: Seu filho é burro! Eu falei: Burro! Porque ele não aprende! Ela tá ensinando e ele não aprende. Igualzinho a Pedro. Você morria de ensinar. Falava: Forma essa letra aqui. E ele não conseguia. Que letra é essa? Na mesma hora que ele acabava de ler o **a**. Igualzinho a Pedro. Já voltava que letra é essa? Ele não sabia. Trocava. É assim do mesmo jeito de Pedro. Eu falei: Oh meu Deus e agora o que eu vou fazer? Ela além de ter chamado ele de burro falou que eu tinha que procurar um psiquiatra pra ele que ele era doido. Eu disse: Burra e é quem precisa de psiquiatra, é você sua doida maluca. Um dia eu resolvi procurar o psiquiatra, né? A psicóloga. Coloquei meu menino com ela e tudo assim igualzinho a Pedro. Pedro tem até bem quem puxe, né? O início e fim. O primeiro foi assim. Tinha esse trabalho todo pra aprender. Do mesmo jeito de Pedro. Aí tem hora que é mesmo que eu vê o mais velho quando era pequeno em Pedro. Foi aí que passou pela psicóloga e pronto. Desenvolveu. A psicóloga descobriu que não era nada de burrice que era devido o

nervoso que ele tinha e tudo. Aquela ansiedade. Até a psicóloga de hoje já me regulou, né? Que às vezes eu sou muito ansiosa, né? Porque quando eu quero que meus filhos aprendam, eu quero porque quero. E eu não posso ser assim. Que eu tenho que ter paciência. Ele conseguiu aprender e tudo e hoje tá com 15 anos no 1º ano. Só perdeu um ano devido a essa professora. E assim é Pedro, né? Do mesmo jeitinho do irmão. É mesmo que eu tá vendo o mais velho quando era pequeno. A mesma coisa que falo pra Pedro: Pedro você não tem diferença de A. (irmão) nenhuma meu filho. Assim, malcriado, nervoso, bruto, tinha vez que... Ave Maria, a gente não podia triscar assim. Agora a única diferença do mais velho pra Pedro é que o mais velho era tímido. E é até hoje. E já Pedro, não é tímido. E o mais velho era tímido, tímido demais. Ele num brincava com ninguém na escola. A professora mim chamava direto. O que eu faço Joana? É o que? Porque ele não brinca com ninguém. Na hora do recreio ele senta lá e fica, olhando. Eu falo: Eu não posso fazer nada. Porque se ele fosse danado falava, né? Porque ele é danado, né? Se ele é quieto fala. Eu não posso fazer nada, né? Ela falou assim: É. E assim ele é até hoje. Tímido. Agora Pedro não. Pedro é mais sem vergonha. Pedro na hora do recreio às vezes, chega aqui arranhado. Que foi, isso Pedro? Eu tava brincando no recreio e caí. E agora pronto. Ele se solta mesmo. Porque ele gosta de brincar! Que às vezes se sente assim... Quando ele tá assim... Brincando. Se você fica perto observando se sente assim... Como se ele tivesse assim... Voando. Acho que ele se sente assim... No céu, nas nuvens. Que ali ele não liga pra nada. E eu não sei porque que ele é assim, nervoso. Mas é uma criança boa. Todo mundo gosta de Pedro. É difícil assim, ter uma pessoa pra dizer que não gosta de Pedro. Todo mundo gosta de Pedro. Ele fica todo cheio. Quando eu saio, que vou para o médico... Ontem mesmo eu fui para o médico. Sii de manhã cheguei de tardizinha. Ele já tinha feito tudo. Mãe, eu já limpei tudo mãe. Eu disse: Foi mesmo, meu filho? Num instante, mãe, eu fiz tudo. E o dever? Você já fez? Ah! Esse não. Pois o principal é o dever. Você deveria ter feito o dever para de noite você não ficar com seu abuso, seu nervoso. Mãe, me ensina aqui. Eu falo: Espera aí. Aí sai e agora fecha o caderno. Eu vou dormir. Deixe. Ele falou assim: Ah! Amanhã eu faço o dever. Num instante eu faço. Eu falei não, mas agora você tem que quebrar a cabeça só. Que a professora disse que nem que você vá dormir meia-noite, ou seja, lá que hora que for, tem que fazer o dever sozinho. Mas, ficar assim ensinando não pode. Você tem que fazer o dever só. Quebrar a cabeça com o dever porque aí você aprende. Ele pega o caderno lá, pega a calculadora quando é conta, né? E bota junto e fica. Os irmãos falam: Mas, não adianta nada. Pedro não tá quebrando a cabeça pra fazer as coisas com a calculadora junto. Ele: Ah! Se quiser que eu faço. Se não quiser eu também não faço mais não. Eu falo: Deixa, deixa ele quieto pra poder ele fazer o

*dever. Ele faz tudo. Quando é um dever mais difícil que ele já fez antes, que tá no caderno, né? Ele lembra. Ah mãe eu já fiz esse dever! Agora ele vai lá no início do caderno, né? Até ele acha. Eu não disse que eu já tinha feito! Eu vou olhar por esse e vou responder agora esse. Mas, Pedro, tu é triste. Ele diz: Ah! Tia vai querer. Se não querer vai ser fácil. E agora ele tá assim. Eu não sei se a professora dele já reparou, mas ele tá engolindo as letras. Ele não tá copiando tudo que tá escrito no quadro. Ontem mesmo ele trouxe o dever, né? Só tava **DU palavra**. Eu ia saber o que era? Hoje ele já copiou do caderno da colega que era: **Dê o plural das palavras**. Eu nunca ia advinhar que dever era. Eu não sei se a professora reparou, mas ele tá engolindo letras e não tá copiando as palavras tudo, né? Porque ele deu um probleminha pouquinho na vista, mas deu, né? E fez exame e tudo, tá usando óculos, mas não vai de óculos. Até a professora já falou, né? Cadê os óculos Pedro? Esqueci! Eu falei assim: Porque eu devido esse problema de saúde, tem dia que eu acordo e ele já foi pra escola. Que às vezes também quando eu acordo cedo eu fico pelejando pra mexer as pernas aí eu tô na cama e grito: Pedro? E ele já tá: Tchau mãe! Aqui ele se manda pra escola e os óculos ficam pra trás. Agora, Pedro, você tem que usar os óculos, meu filho! Que senão vai piorar tudo. Você copiando esses dever assim. Que quando chega em casa a gente não pode nem tá lendo pra explicar pra ele porque não sabe o que tá escrito, né? A professora fala que o caderno dele é bonito, que é organizado. Que vê coisa é o outro que ele terminou. Mas agora o problema dele é aprender, né?*

Rita - Quando a professora fala que ele tem dificuldade para aprender o que a senhora sente?

Joana - *Ah! Eu fico triste porque isso aconteceu, né? Aliás, aconteceu isso com meus três filhos, né? Esse problema de aprendizagem e tudo. Eu chorava. O meu primeiro filho foi assim. O do meio foi pior ainda porque ele levou 04 anos na 1ª série. Aquelas criancinhas tudo pequenininha passando de ano e ele ali, né? Aí quando eu chegava na escola eu via fazendo a chamada. A lágrima caía assim (demonstra). Um dia o sol tava quente, quente e eu chorando ali quando a diretora fazia a chamada. Ele olhou pra mim assim e disse: Você tá chorando, mãe? Eu falei: Não meu filho, é o sol que tá quente, eu tô suando. Mas, não era. E assim, é com Pedro. Meu coração dói quando eu vou à escola, que eu vejo ali, né? Porque na sala dele a maioria tudo é assim da idade dele, né? Os coleguinhas dele, né? Então eu vejo a professora falando com a mãe dos outros, né? Ah! Seu filho tá ótimo minha filha, tá excelente. Quando chega a vez de Pedro. Ah! Mãe, Pedro tem dia que não faz o dever. Tem dia que ele fica lá, lá, lá. O tempo passa e Pedro não copia o dever. Pedro tá com dificuldade em juntar sílaba, né? Dificuldade em aprender e tudo. Aquilo me dói por dentro. Eu não vou*

dizer que eu fico triste porque sei que isso vai passar, né? Então eu não fico muito triste, porque sei que isso vai passar, esse negócio dele não aprender, né? Dele ter dificuldade em formar palavras, né? Eu sei que isso vai passar. Eu não fico muito triste, né? Que isso vai passar e que um dia meus filhos vai aprender, né? Ele vai se desenvolver e agora pronto, né? Eu fico assim, sabe... Que dói por dentro. Toda reunião que tem você vai e ouve a mesma coisa, né? O ano passa, termina. Chega um novo ano. Você matricula, né? Vem as reuniões. Aquilo dói, sabe? Não fico triste porque sei que assim como passou com os outros vai passar com ele, né? Ele vai aprender também. Mas dizer que dói assim dentro de mim, dói. Eu perco o chão, sabe? Eu sinto uma agonia, assim dentro de mim. Sei lá eu fico pensando... Eu venho de lá para cá pensando, imaginando o porquê. Apesar da gente ser pobre. Mas, eu e o pai faz assim. O que pode por nossos filhos e tudo. Se eu não puder comprar aquela coisa hoje, posso comprar amanhã. Às vezes nem que eu compre fiado e fique devendo, mas eu vou lá e compro. Meus filhos não passam assim tanta dificuldade igual eu vejo os filhos dos outros passar tanta dificuldade, né? Chora às vezes pra comprar um caderno melhorzinho. Não pode, né? E eu não, eu não posso. Eu não tenho condições também, mas eu compro fiado (risos). Nem que eu pague de três, quatro, cinco vezes. Mas, Deus me ajuda que eu vou lá e compro e dou. E fico assim pensando... Eu falo assim: Meu filho não aprende será por que? Eu fico assim sabe? Triste, triste eu não fico não, porque eu sei que ele vai aprender. Que tudo isso vai passar, né? A dificuldade dele, né? A rebeldia, o nervoso. Que aí ele vai crescendo e tudo e isso vai passar. Que isso é uma fase. Mas, dizer que dói, dói. Você fica ali... Vamos supor. Você tem um filho, né? Você coloca ele na escola, né? Aí todo dia você ajeita ele pra escola. A professora manda pedir uma coisa, se não tem o dinheiro naquele momento você fica pensando, né? E agora meu Deus? A professora mandou pedir, tem que comprar. Já que você não tem o dinheiro, qual é a solução? É ir pro fiado, pro crédito, né? Porque eu mesmo sou assim. Chego lá: Oh! Fulano eu vim aqui vê se você pode me vender isso e isso... (risos). Você sabe, né? Graças a Deus eu só sou pobre, mas no dia que não dá pra pagar eu venho cá e converso e no outro dia, outra data. Deus me ajuda que eu paga tudo...E eu vim cá pra ver se você pode me socorrer (rindo) e tudo pra não ver meus filhos ficar, né? Eu luto muito pelos meus filhos, né? Tem hora que eu tiro assim da minha boca, sabe? Eu sou assim! Então eu fico assim pensando que eu não sou uma mãe ruim. Às vezes eu falo pra Pedro: Pedro, mas, a maioria das vezes o interesse também é seu. A falta de interesse é sua. Porque é uma professora tão boa, calma, amorosa. Ensina bem, trata bem. Tem assim, aquela boa vontade, aquela paciência, né? Tá ensinando, tá explicando e tudo e tem hora que você não presta atenção, meu filho. Ele: Ah mãe! Tem hora que não vale nem a

pena. Eu falo bem assim pra ele, né? Então Pedro não vale nem a pena a mãe e seu pai também fazer tanto sacrifício. Às vezes comprar as coisas fiado. Ficar lá devendo, pagar em três, quatro vezes pra poder vocês ter, se você não tem interesse, né? Ele fica assim quieto, pensando, sabe? Que ele é muito danadinho assim e tudo, mas ele é muito pensativo, sabe? Ele fica assim, pensando ali. Quando é no outro dia ele vai pra escola, que quando ele vem chegando diz: Mãe! Hoje eu fiz os dever tudo, mãe. Ah! Agora eu tô gostando de ver. Ele fica: Ah! Mas, na hora que eu querer uma coisa você compra pra mim, não comprar? É a mãe tendo o dinheiro, mãe compra (rindo). Mas mesmo que mãe não tiver o dinheiro, mãe vai lá e compra fiado (rindo). Depois mãe paga. Eu falei: É. Nem que seja daqui a cinco, seis meses, a mãe paga (rindo) Ele fica todo cheio. Que ele é uma criança boa. Ele cuida da avó direitinho porque não tem quem cuide enquanto a tia trabalha. Quando ele chega da escola ele vai cuidar dela. É um menino amoroso. Pedro é bom demais. Não fosse a rebeldia dele, às vezes o nervoso dele, sabe? Esse desinteresse porque tem muita... Apesar da dificuldade dele e tudo. Mas tem muita falta de interesse dele em aprender. Porque no meu ponto de vista às vezes eu acho que se ele tivesse mais um pouquinho de esforço assim, sabe? Ele aprendia. Mas, quando ele amanhece de mau humor. Ah sai debaixo. Ele vai pra escola porque ele não gosta de perder aula, mas eu já fico daqui imaginando. Falo: Oh, meu Deus! Pedro hoje se copiar o dever todo vai ser um milagre. Aí quando ele chega: Cadê Pedro fez o dever? Ele diz: Eu fiz! Tá tudo aí. Eu vou, abro o caderno porque é assim. Quando ele vai chegando da escola eu posso tá fazendo o que for eu vou abrindo logo o caderno pra ver o que foi que ele fez. Se passou dever ou não. É tanto que às vezes quando o dever tá pela metade, né? Que eu vou na escola, eu pergunto a professora. Ela diz: Ah, minha filha quando vai batendo o sinal... Porque quando bate o sinal ele fala logo que não deu tempo e ele não terminou. E às vezes ele não termina porque fica lá, lá, lá (cantando). Não termina o dever e não dá tempo. Mas, quanto ao resto Pedro é assim.

Rita - Como a senhora acha que ele se sente quando a professora fala que ele não aprende?

Joana - Ah ele fica triste. Porque ela já falou pra mim, né? Que às vezes quando ela reclama ele e que ele fecha a cara, sabe? Além dele fechar a cara e tudo, ele fica triste. Ele não gosta, não sei por que. Mas, tanto faz eu, o pai. Pode ser quem for que reclamar ele e tudo, falar alguma coisa que ele não gosta, né? Ele fica triste. Pode ser quem for. Na mesma hora ele fecha a cara e a tristeza toma conta. A ex-diretora me chamou lá ano passado pra falar de Pedro, né? Que ela sempre me chama lá pra falar de Pedro. Que Pedro tava muito agressivo. Que Pedro não queria aprender. Eu falei assim: Ah diretora, mas eu não posso fazer nada. O

que eu posso fazer, eu faço. A senhora vê que tudo que me pede eu faço. Se tem uma reunião, se não dá pra vim naquele dia eu tiver ocupada, mas no outro dia eu venho. Então eu não sei mais o que fazer com Pedro.

APÊNDICE H – Transcrição das Entrevistas realizadas com as Professoras.**Relato da 1ª Entrevista realizada com Maria, professora de Ana.****Data: 30/07/2005**

Rita – Para você quem é o aluno que não aprende?

Maria – *É um aluno que não consegue acompanhar assim, o processo, que a gente tá trabalhando... Não é alfabetizado e não tá conseguindo acompanhar em tudo que a gente faz. Não tem retorno, a gente não tá conseguindo retorno... Mesmo que fazemos da melhor forma, usamos vários métodos, não tem nenhum retorno em troca disso. Não tem retorno nenhum... Não tem resposta, por mais que a gente trabalha, por mais que a gente tenta modificar as atividades, usa vários métodos pra conseguir, não tem retorno nenhum... Não tem resposta. A gente fica trabalhando parecendo que tá trabalhando sozinho. É tão difícil a gente falar sobre isso. Não sei se é falta de assistência em casa. Eu não sei se tem alguma coisa, sabe. Que só a psicologia conhece a mente da criança. Eu não sei se é porque a criança é quieta, se não presta atenção, que é distraída, desatenta. Nem sei dizer como é esse aluno. Só sei que a gente tenta de tudo, né? Quando chega no final do ano a criança não sabe nem o B. É aí que a gente vai questionar. Eu não sou estudante da área para saber o que se passa na mente da criança. Então é difícil... E a família também que não ajuda. Que chama a criança... Que aqui tem criança que fala assim: Minha mãe falou que eu sou “burro” tia! Como no caso de um menino aqui. Eu falei: Você não é “burro”. Você não é burro, você é uma criança lenta. É lenta na aprendizagem, mas você pode. Então, os pais já vem massacrando, sabe. O menino não passa: você é burro, não sei o que. Então, questiona muito a criança em casa e ela vem pra escola já com um medo da repressão de chegar no final do ano e não passar. Então acontece isso, sabe. Os pais não ajudam. A gente não tem conhecimento de estudar a criança individualmente, né? Não tem a ajuda de um psicólogo para estudar cada criança individualmente, como trabalhar com a criança. A gente não tem esse manejo de trabalhar com as crianças especiais, como na APAE, que tem todos esses requisitos, né? Que nós não temos isso para seguir. O que a criança avança. Então fica difícil para a gente, professor. É tanto que eu pedia sempre! A gente teve assim um acompanhamento com psicólogo e eu falei com ele das crianças. Que não tava conseguindo aprender e ele ficou de vir à sala, mas só que desapareceu depois que eu falei de tanta coisa das crianças. Que não conheciam as vogais, não sabiam nem o nome, já tinha quatro anos de escola e não conhecia nem o nome.*

Não sabia grafar seu próprio nome, não sabiam as vogais, nem junções. Ele não apareceu. Então fica difícil pra a gente saber o que se passa. Se é da família ou se... Não sei.

Rita - O que você faz quando percebe que o aluno não aprende?

Maria – Mesmo as atividades diferenciadas ele não consegue responder, alguns não conseguem de jeito nenhum. Já fiz várias coisas na minha sala, vários métodos pra trabalhar, várias coisas, vários quebra-cabeças... Tô sempre buscando e não tô tendo resposta nenhuma. Assim, sabe... Ter resposta. A família diz que não sabe mais o que faz. A família fala: Ah, professor! Não sei mais o que eu faço! Já tem tanto tempo de escola e não consegue aprender! E aí fica difícil pra gente também, já que a família também não tem a contribuição, não tem ajuda.

Rita - Como é a Ana na sala de aula?

Maria – Ana é uma aluna quieta, sabe? Não participa. Quieta assim, mas ela é super carinhosa comigo, né? Eu acho carinhosa! Agora, só que ela não consegue. Ela tava conseguindo alguma coisa. Depois de uma hora pra outra... Ela consegue... Depois no mesmo instante ela estaciona, sabe? Ela tava conseguindo, agora tá conseguindo algum... Tendo sucesso, ela tá aqui comigo e ela fica na X (Instituição)³³ à tarde. Ela tava com um professor na X (Instituição) que tudo que eu fazia o professor tava ajudando e agora ela está com outra que não está ajudando, sabe? Não está contribuindo também pra aprendizagem, para levantar a auto-estima, pois estou sempre levantando a auto-estima de Ana. Mas sabe!... Algumas palavrinhas ela já começou a ler. Mas, ela é uma criança que sempre vem às aulas, não falta. Mas, para aprendizagem assim ela tem a maior dificuldade... Ela consegue uma semana ta bem... Outra cai... Outra semana levanta... Outra cai, não levanta de jeito nenhum. Até o nome dela ela demora para fazer. Eu chamo sempre a atenção. Tem hora que ela faz certo, tem hora que faz errado. Demora muito nas atividades... O raciocínio dela é muito lento.

Rita - O que você entende por uma criança lenta?

Maria - Ela é lenta porque é justamente a maneira dela. Dela ser lenta, de tudo ela é lenta. Lenta até na alimentação, na hora da merenda ela é lenta. Então já é dela mesmo. Ela é uma criança lenta assim, da natureza dela mesmo. Quando ela vai merendar. Ela é lenta para

³³ Instituição que atende a menores carentes do município, através de apoio sócio-educativo nos turnos matutino e vespertino.

arrumar material. Ela é a última que sai... Arrumar o material... Daqui que coloca o material dentro da pasta, daqui que calça o sapato, a sandália. Daqui que levanta. Então é lenta dela mesmo.

Rita - Por que você acha que Ana consegue fazer as atividades algumas vezes e outras não?

Maria - *Ela é muito tímida e além do mais não sei qual o motivo. Agora não, ela já faz as atividades. Já melhorou bastante, né? Antigamente acho que ela não tinha segurança, não conseguia. Acho que pelos (professores) que ela teve, não davam muita confiança pra ela. Mas, eu dei muita confiança pra ela.*

Rita - Mas além do problema em não conseguir realizar as atividades, ela tem outras dificuldades?

Maria - *Ela é lenta sabe. Erra algumas palavras com dificuldade, justamente porque tem muito tempo, né? A maturidade dela é lenta, né. Acho que é a estrutura da família. Ela já teve alguns casos de doenças. O pai... Acho, que briga com a mãe, então isso vem da família. É a estrutura familiar.*

Rita - Você acha que a dificuldade de aprendizagem de Ana esta relacionada a que fator?

Maria - *Eu acho que é mais falta de limite em casa. Somente isso. Se a mãe puxar por ela, ter mais interesse pela educação da filha era melhor. Mas a mãe não ta nem aí. É uma mãe que não tem limite. Ela é muito tímida. Além disso, ela é muito lenta de tudo. Acho que o raciocínio dela... Sei lá? Acho que ela não tem maturidade para responder as perguntas, não. Ela é muito imatura assim, sabe? Mas, eu acho que a família dela... Não sei. Pelo que a mãe passou da primeira vez, ela não é uma mãe de espancar as crianças não. Acho que a mãe dá assim, um pouquinho de amor do jeito dela. Eu acho que não é. Ela só é muito preocupada com Ana justamente por causa das doenças que ela teve na infância, né? Eu acho que é nato dela, porque ela é muito tímida. É dela mesmo. Já acho que em casa não tem o diálogo de pai e mãe. Não conversa então é ali no mundo dela. É uma criança que acho que não sai, nem nada. Não sei se sai. Tem uma tia que ela vai constantemente. Ela fala que vai, que fica uns dias na casa da tia e quem ensina o dever é a tia dela. Pergunto porque não fez o dever. O dever dela vem sempre sem fazer. As atividades de casa vêm sempre sem fazer. Então a mãe não cobra, não tem cobrança. Fica difícil pra gente. Então eu falo: Oh, Ana se você fizesse as coisas em casa, tivesse mais interesse, você tava bem melhor do que você é.*

Rita - O que a mãe de Ana diz?

Maria - *A mãe de Ana esses dias veio e falou pra mim... Que quando eu tava puxando, ela veio e falou pra eu não puxar Ana porque Ana já teve... Ela falou de um tipo de doença que Ana teve na infância, né? Ai eu deixei mais de mão... Que eu tava buscando, tirando dela, mas ela me cortou. Podou. Pra não continuar a trabalhar com ela, então eu parei também de me esforçar, que tava tentando o máximo. Mas eu tô sempre chamando. Vamos Ana, você é capaz! Vamos Ana! Incentivando, né? Mas a mãe podou...Que eu tava conseguindo alguma coisa. A mãe falou: não! Não pode puxar muito não que Ana não tá querendo vir pra escola. Também, já que a mãe falou que ela tava sendo prejudicada, eu parei também.*

Rita - Com relação a doença que a mãe comentou, ela falou o que era?

Maria - *Não, ela não falou, não. Ela falou que Ana é uma criança muito doente, que quase não escapava. (sobrevivia). Mas não falou. Eu nem perguntei ou ela falou e eu não gravei. Que ela falou tantas doenças que Ana teve que eu nem sei qual foi a certa mesmo.*

Rita - Como você acha que Ana se sente pelo fato de não conseguir aprender?

Maria – *Ana tá buscando. A gente nota que ela tá tendo interesse, sabe? Agora se tivesse um acompanhamento em casa, se a mãe ajudasse ela teria mais sucesso. Ela procura buscar, ela procura fazer. Ela procura olhar pro do colega. Ela procura ficar levantando. Ela foi muito massacrada pela mãe. Não aprendia sabe. Quando ela chegou, era muito irresponsável. Tanto que eu chamei a mãe. Ela é uma criança quieta, não dá um pinga de trabalho, faz as atividades dela. No início era meio birrenta. Eu passava as atividades, ai dizia que não sabia fazer, abaixava a cabeça e não fazia de jeito nenhum.*

Rita - Como é que você, enquanto professora, se sente com essa situação?

Maria – *Desanimada, eu me sinto desanimada... Acho que... Eu sei lá... Parece que a gente não tá fazendo o trabalho direito, parece que a gente não tá conseguindo, sabe? Na minha sala da manhã eu me sinto assim pra baixo, tem hora que eu passo, procuro fazer ao máximo e parece que quando eu chego em casa fico: Meu Deus! O que faltou eu dar! Faltou eu dar carinho! Faltou o que para trabalhar com aquela criança! É difícil pra gente... Saber que a gente tá fazendo um trabalho, tentando fazer o máximo. Quanto mais eu, que tenho muito tempo de serviço, gosto de alfabetizar sabe! Meus meninos (filhos) tão na primeira série não tão alfabetizados. E eu tô vendo assim que eu não tô tendo sucesso, eu me sinto também desmotivada, uma angústia muito grande.*

Rita - Como você acha que a família dela se sente em relação a dificuldade da filha?

Maria - *A família dela não coopera, nem vem aqui, sabe. A mãe de Ana se teve aqui foi duas vezes. Nem me lembro como é a fisionomia da mãe de Ana. Não é uma mãe presente. É uma mãe ausente demais. Muito ausente, sabe. Não vem aqui. Só veio uma vez quando convoquei e desapareceu. Então não é a mãe que tá presente para falar. Não sei qual é a dificuldade que Ana tem porque ela não tá presente pra me ajudar. Só veio uma vez falar que eu tava puxando (exigindo) demais. Que Ana não tava querendo vir pra escola, que não era para puxar. Que Ana tinha umas doenças. Eu falei: Mas, se eu não puxar, ela nunca vai avançar. Eu deixei de lado, procurei não ligar. Mas depois eu vi que era uma criança normal, que eu poderia puxar e ter sucesso. Foi tanto que não liguei mais. Também ela não me dava assistência. É uma mãe ausente.*

Relato da 1ª Entrevista realizada com Marta, professora de Pedro.

Data: 30/07/2005

Rita - Para você quem é o aluno que não aprende?

Marta – *Nenhuma criança vem pra sala de aula zero (sem conhecimento), né? Ele tem suas peculiaridades que já traz na sala de aula. Mas, é aquele aluno que não dá retorno em termos de você passar aquele conteúdo da série. Eles estão naquela série e não conseguem avançar como os outros.*

Rita - O que você faz quando percebe que o aluno não aprende?

Marta - *A gente chama a família, conversa... Diz a situação do aluno. E aqui na sala também a gente modifica o método, procura fazer atividades diferentes, pra trabalhar com eles.*

Rita - Como é o Pedro na sala de aula?

Marta - *Pedro é um aluno que tem dia que ele está com um comportamento, tem dia que ele está com outro. Ele é aquele tipo de criança que corre atrás dos direitos dele. Ele vai em busca. Ele protesta, ele reclama. Mas, ele é aquele tipo de aluno assim... Esta semana ele participa, ele faz atividades, ele faz tudo. Mas, na semana seguinte parece que tudo que ele aprendeu foi em vão. Hoje eu passo uma atividade de matemática e ele faz. Se ele não tá acertando, ele vem aqui, ele procura ajuda do colega. Já tem horas que ele pega aquela*

atividade e fica amarrando, amarrando, amarrando... Como se ele não soubesse nada... Como se desse um branco nele assim... De repente. Ele lê direitinho, tem muita dificuldade em produzir texto. Hoje ele faz uma atividade super bem feita. Ele sozinho. Parece que amanhã se você der aquela atividade novamente, parece que nada ficou na cabeça dele. E ultimamente eu tô percebendo ele, assim... Mais agitado. Ele é um aluno até interessado. Você vê que ele tem vontade de aprender, mas parece que ele tem alguma coisa que foge da mente dele. Tanto é que as notas dele não estão ruins. Mas ele é assim. Como se hoje ele aprendesse daqui a uma semana tudo foge da cabeça dele. Como se ele não tivesse mais nada na memória. Já repetiu o ano duas vezes.

Rita - Você disse que ele tem vontade em aprender, mas que às vezes parece que ele esquece de uma hora pra outra. Por que você acha que isso acontece?

Marta - *Eu não sei exatamente se é algum problema que ele tem, mas eu acho assim... Que Pedro precisava confiar muito nele mesmo. Confiar nele, saber que ele é capaz de fazer. Que ele acha assim... Que hoje ele sabe, amanhã ele já esquece ou não quer fazer. Também saber que ele tá fazendo uma série e que ali tem momentos em que ele deve ter responsabilidade como estudante. Procurar ter responsabilidade. O que me impressiona assim, às vezes em Pedro é que ele é tão organizado. Ele organiza, precisa ver o caderno dele todo arrumadinho, organizadinho. Quando alguém pega o caderno dele, ele reclama logo: Olha pra não criar orelha no meu caderno! Todo organizado o caderno dele. A letrinha bonitinha. Eu falo: Oh, Pedro, mas, você é um rapaz organizado, viu? Ai ele fala: Ah, tia eu não gosto de material sujo, não? Às vezes eu fico assim observando... Tem semana que ele tá uma maravilha, faz tudo direitinho, mas na outra semana tem dia que nem pra incentivo. Ele errar uma coisa. Pedro é assim: Ah tia! Eu não quero fazer mais não. Ele põe a mão assim (sobre a testa). Volta e meia eu pego Pedro assim. Passando a mão assim, como se tivesse sentindo alguma coisa. Eu pergunto: Pedro você tá sentindo dor de cabeça? Não tia! O que é que você tem? Não eu tô assim sentindo um desânimo... Volta e meia ele passa a mão na cabeça, como se naquela semana que ele não tá conseguindo nada. Como se fosse pra voltar alguma coisa. Não sei. Eu sinto ele agoniado. Tem semana que ele tá agoniado com as atividades, sei lá. E não é nada tão difícil, às vezes até uma revisão de aula que eu já dei. Ele passa a mão assim, na cabeça como se tivesse sentindo alguma coisa. Você passa uma atividade que é difícil, ele faz assim, passa a mão na testa, faz assim uma expressão. Eu pergunto o que é que ele tem. Se não entendeu. Às vezes ele fala que não entendeu, às vezes fala: Não, não é isso não. Ou talvez ele tenha vergonha de dizer que ele não entendeu aquele assunto, que às vezes ele se*

manifesta dizendo que não entendeu nada e às ele passa a mão na testa como se tivesse cansado dos assuntos.

Rita - Como você percebeu essa alteração no comportamento de Pedro?

Marta - *Olha. Porque numa atividade às vezes tinha dia que ele fazia a atividade, determinada atividade na maior boa vontade. Outro dia se você passasse qualquer coisa relacionada a atividade anterior era como se ele estivesse assim, cansado. Como se aquilo tivesse, assim fugido do pensamento dele. De repente ele ficava nervoso. Dizia que não sabia fazer aquilo. (pausa) Ele alternava assim, em termos de atividade. Ele se interessa porque às vezes se você explica um assunto ele presta atenção, ele faz aquela atividade. Então ele demonstrou pra mim um certo interesse pelos assuntos. Ele compreende que ele já esteja assim, repetindo a série, que para ele seria melhor prestar atenção. Ele procurar aprender aquele assunto. Talvez por isso que ele já vem repetindo o ano.*

Rita - O que a família dele acha desse problema?

Marta - *A mãe vem aqui, sempre que eu mando chamar ela vem, ela conversa muito. Ela leva ele para o médico, ela corre atrás também. Acho ela uma mãe participativa. Sempre que eu mando chamar ela vem.*

Rita - O que a mãe dele fala em relação a isso?

Marta - *Ela conversou comigo, disse que ele tomou uma queda quando era pequeno, não me lembro. Ela conversou muito rápido comigo sobre isso.*

Rita - Como você acha que ele se sente por ter essa dificuldade?

Marta - *Eu acho assim. Que às vezes a gente percebe assim... Que ele fica um pouquinho... (pausa) Que já está com a idade mais avançada, né? Ai ele se sente assim... Triste, envergonhado de estar numa sala de aula onde tem crianças menores. Às vezes tem crianças novas na série e ele já repetindo de ano há algum tempo. Eu acho assim. A gente incentiva. Vamos! Você pode! Você tem condição! Mas, parece que trava alguma coisa. Muitas vezes observo as crianças que foram colegas dele numa série adiantada, passaram de ano e ele conservado na mesma série. Eu acho que ele sente talvez assim, um pouquinho incompetente, né? Talvez de achar que ele não pode fazer, que ele não vai conseguir. Quando ele tira uma nota baixa assim ou não consegue fazer um exercício ele é muito assim. Quando ele não está acertando o exercício ele faz várias vezes. Quando ele não consegue mesmo ai ele desiste. Ele*

fala que não vai fazer mais. É hora que a gente chama aqui pra ir fazendo com ele, para ele ver que a dificuldade não é tanta.

Rita - Por que você acha que ele repete tanto assim?

Marta - *Porque na verdade a gente observa muito a nota quantitativa do aluno. Algum bloqueio ele deve ter, né? Porque pra repetir essa quantidade de ano. Algum bloqueio a criança tem. Agora o que exatamente... Pode ser certo nervosismo na hora de fazer uma atividade para nota. Pode ser isso e às vezes ele brinca muito também. Teve um teste aqui que ele tirou nota baixa. Ele disse que ele não estudou e realmente eu vi quando ele passou na minha rua já umas nove horas. Eu perguntei se ele sabia que era teste amanhã e porque não estudou. Disse que tava voltando da igreja e não tinha estudado. Também ele fala, ele é realista, ele diz que não estudou e por isso tirou nota baixa. Acho que falta mais um pouquinho de responsabilidade de pegar, entender que o estudo é importante para ele. Se interessar mais e saber que o estudo é muito importante na vida dele. Não é levar a coisa como se fosse brincadeira. Acho que falta um pouquinho de interesse, de responsabilidade.*

Rita – Então, você relaciona mais a uma questão de interesse?

Marta - *É interesse. Eu suponho que seja interesse porque quando ele quer ele consegue.*

Rita - Você acha que mais a questão de desinteresse ou ele pode ter algum outro problema?

Marta - *Olha, o que me faz ficar assim, observar muito ele é essa questão de expressões que ele faz quando ele vê alguma coisa, que parece que ele não tá entendendo. A expressão que ele faz, como se tivesse assim, com muita vontade de aprender e não está conseguindo. Ele faz uma expressão que é uma expressão que me preocupa. O que tá acontecendo com Pedro que ele faz assim. Às vezes eu explico o assunto e ele faz aquela expressão assim, como se aquilo fosse um bicho de sete cabeças para ele. Eu observo assim por esse lado que é o interesse e acho que tem uma coisinha também, com certeza deve ter.*

Rita – Por isso você acha que Pedro não aprende?

Marta - *A aprendizagem dele talvez tenha relação com alguma... Como por exemplo a mãe falou que ele tomou uma pancada na cabeça, eu fico assim pensando, será que é por isso que às vezes que ele tem essas, esse lance de fazer uma coisa e de repente parece que ele esquece, tudo o que ele aprendeu, talvez tenha sido isso, a pancada ou outros fatores, o interesse mesmo, a responsabilidade. Mas, eu acho assim, que uma criança, ela não vai ficar perdendo*

de ano só por causa de interesse, né? Chega um momento que ele vai entender que não é aquilo que é bom para ele. Talvez o momento tenha sido esse. Observar que também a gente tem que dar um crédito ao aluno e fazer ele entender que ele tem que confiar nele mesmo. Que muitas vezes eles ficam desacreditados. Ah, eu não vou conseguir eu não vou fazer. Que é preciso alguém por traz incentivando.

Rita - Como você, enquanto professora, se sente com essa situação?

Marta – É uma angústia muito grande. Aqui na segunda série mesmo, eu... Quando eu percebi a dificuldade eu falei: Meu Deus! O que eu vou fazer, acho que eu vou voltar a alfabetizar. Comecei a alfabetizar para ver se eu conseguia puxar aqueles que estavam um pouquinho mais atrasados para perto dos que estavam adiantados. Comecei daí pra ver se puxava e aí quando você vê que aquele aluno que tá repetindo de ano duas, três vezes e não tá conseguindo você fala:: Meu Deus do Céu! O que tá faltando? Sou eu que não estou conseguindo aplicar direitinho e tudo... O que tá faltando a essa criança? A gente manda chamar a família e tal... A família fala: Olha já tá repetindo de ano duas, três vezes. A gente tenta de todas as formas. Eu mesmo, eu fico muito angustiada. Às vezes eu sento assim em casa e paro e fico pensando aluno por aluno que não está aprendendo. Me dá uma angústia tão grande. Porque aparentemente você olha alguns que não demonstram problema nenhum. No caso de Pedro, a mãe dele disse que ele teve um problema da queda, né? Tomou uma pancada na cabeça.

Rita - Você acha que essa queda pode ter alguma relação?

Marta - Pode ter. Inclusive ela falou que levou ele para fazer exame e tal.

Rita - Como você se sente por Pedro não conseguir aprender?

Marta - Olha, eu ficava assim muito preocupada com ele porque eu já conhecia ele da escola. De tá repetindo ano, de tá conversando com ele não pelo fato de tá jogando isso para ele tá sempre ouvindo, mas talvez até para mexer com os sentimentos dele. Para ele entender que ele já tá com 10 anos e que a idade dele já está um pouco defasada para a série. Fazer ele entender que já tá crescidinho, que deve ter mais responsabilidade, não ficar repetindo de ano o tempo inteiro. Que a gente tem que superar as dificuldades que vem pela frente, ter interesse, responsabilidade principalmente.

Rita - E você como professora, como se sente por ele se sentir assim?

Marta - *Eu fico muito... Me sensibilizo, sabe? Um aluno assim que tá repetindo de ano e a gente não tem assim conhecimento, a gente fica assim meio sem entender o porquê, o motivo de tanta repetência, o que é que tá levando Pedro a ficar repetindo de ano. A gente fica assim sensibilizada, entristecida.*

APÊNDICE I – Trecho da Nota de Campo nº 02

26/06/2005:

Ao chegar à escola, encontramos a secretária, realizando algumas atividades e ela pediu-me que aguardasse um pouco, pois a diretora iria atrasar alguns minutos. Enquanto esperávamos, fomos observando a estrutura física da escola. Após a identificação dos alunos, e conseqüentemente, da escola, realizamos a primeira visita. É uma escola da rede municipal de ensino - séries iniciais (1ª a 4ª séries) que atende a 342 crianças de bairros da periferia de uma cidade do interior do Estado da Bahia, com 12 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola passou a ser administrada, a partir de 1987 pela municipalidade, sendo que o corpo docente e administrativo é composto por funcionários do próprio município. Nessa primeira visita, contatamos a direção³⁴ para apresentação dos objetivos da pesquisa e conhecimento da estrutura física da escola. Em relação ao espaço físico, a escola possui seis salas de aula, uma sala destinada à diretoria, secretaria e coordenação pedagógica. A coordenadora pedagógica não exerce uma função específica, nesta escola, visitando-a somente três vezes por semana ou quando há necessidade. Esse atendimento ocorre, mediante a proposta do município de um sistema, quando cada coordenador é responsável por um contingente de três escolas. Possui ainda, uma cantina, banheiros e um depósito para material didático. Para as atividades de recreação, conta com três pátios onde as crianças brincam na hora do recreio ou quando têm atividades festivas. A primeira impressão que tivemos da escola, foi de acolhimento tanto na sua arquitetura quanto no envolvimento da direção e dos professores que fizeram parte da pesquisa, os quais sempre demonstraram disponibilidade na realização deste trabalho. As visitas constantes, num total de treze, à escola para entrevista dos professores e dos alunos possibilitaram a compreensão das interações e relações sociais que caracterizaram o cotidiano da experiência escolar. Durante todas as visitas à instituição procuramos observar o seu cotidiano, sua rotina para um melhor registro e reestruturação das impressões construídas. O quadro docente era constituído de 10 (dez) professores, sendo que dois destes trabalhavam nos dois turnos. Destes professores, um tinha curso superior completo (Pedagogia), quatro deles estavam cursando Pedagogia e cinco tinham curso técnico em Magistério. Quanto à relação entre a escola e a família, segundo a direção, não existia uma participação ativa dos pais, a não ser quando solicitados para reuniões, encontros ou quando chamados à escola para algum esclarecimento ou problema em relação ao comportamento do

³⁴ Esclarecemos que foi solicitada uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo.

filho. Também não existia uma interlocução entre a escola e o serviço de atendimento psicopedagógico a não ser quando do encaminhamento ou atendendo a alguma solicitação deste serviço. Percebemos que, neste período, poderíamos marcar, para o dia seguinte uma entrevista com os pais para assinarem o termo de consentimento e dar os esclarecimentos da pesquisa.

ANEXOS



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Av. João Naves de Ávila, nº 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG -
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Nº 287/05

Registro CEP: 172/05

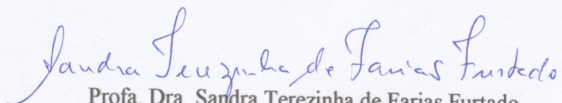
Projeto Pesquisa: *"Dramas e tramas do não aprender em contexto escolar: significações sociais sobre o sujeito que não aprende"*

Pesquisador Responsável: Rita de Cássia Souza Nascimento

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Projeto aprovado

Uberlândia, 11 de outubro de 2005.


Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador:

(Para parecer Aprovado ou Aprovado com Recomendações)

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma da Res. 196/96 CNS.