

ANA FLÁVIA SILVA LUZ

**CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE
DAS INTERAÇÕES NOS TERCEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

PUC-CAMPINAS

2014

ANA FLÁVIA SILVA LUZ

**CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE
DAS INTERAÇÕES NOS TERCEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza.

PUC - CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372
L979c

Luz, Ana Flávia Silva.

Convivência na escola: uma análise das interações nos terceiros anos do ensino fundamental / Ana Flávia Silva Luz. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.
159p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

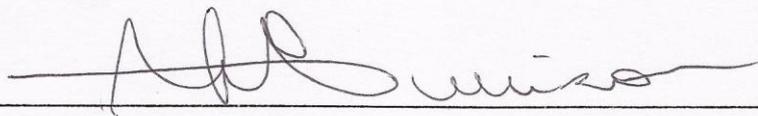
1. Ensino fundamental. 2. Ensino fundamental - Aspectos psicológicos. 3. Escolas de primeiro grau. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t372

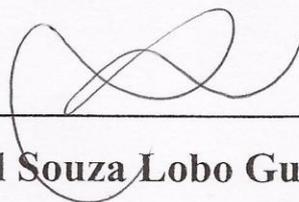
ANA FLÁVIA SILVA LUZ

**CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE
DAS INTERAÇÕES NOS TERCEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

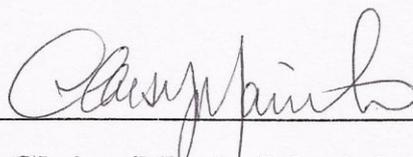
BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (PUC-Campinas)



Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB)

PUC-CAMPINAS

2014

A arte de viver é simplesmente a arte de conviver ...

simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!

Mario Quintana

AGRADECIMENTOS

À **Professora Doutora Vera Lucia Trevisan de Souza**, que me acolheu, ensinou, motivou e confortou ao longo dos últimos quatro anos em que tive a honra de ser sua aluna, orientanda e admiradora.

Às **Professoras Doutoras Claisy Maria Marinho-Araujo e Raquel Souza Lobo Guzzo**, pela preciosa arguição na banca de defesa, que possibilitou repensar questões deste estudo.

À **Professora Doutora Claudia Gomes** pela valiosa contribuição por ocasião da banca de qualificação.

À **Professora Doutora Ana Paula Petroni**, por compartilhar saberes e dedicar seu tempo auxiliando à escrita deste trabalho.

À **Lilian Dugnani**, cujas contribuições para meu desenvolvimento pessoal e profissional são inefáveis. Não há como dimensionar seu envolvimento em minha formação, prática e nesta dissertação, grata sempre.

À **Eveline Barbosa Potti**, por me apoiar, questionar, e compartilhar os árduos caminhos da pós-graduação.

À **Juliana Soares de Jesus**, pela cumplicidade, escuta, incentivo, firmeza e serenidade inestimáveis.

Aos parceiros do grupo PROSPED, Paula, Magda, Lucia, Áurea, Jeferson, Ederson, Guilherme e Karinna, pelas conversas, estudos e convivência tão significativos.

Aos amigos Edilson, Ed Carlos, João Paulo, Marília e Paulo Henrique, cujo afeto foi base para me manter nesse processo.

À minha família, que me mobiliza a progredir.

Às professoras e alunos dos terceiros anos, com quem tanto me emocionei e aprendi.

À Isabel Ferreira, por realizar com qualidade e agilidade a revisão do trabalho.

À Amélia, Elaine e Caroline, pelo cuidado nas questões burocráticas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, viabilizando este trabalho.

RESUMO

LUZ, Ana Flávia Silva. *Convivência na escola: uma análise das interações nos terceiros anos do Ensino Fundamental*, 2014, 159p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2014.

Este estudo toma como fundamentos teóricos e metodológicos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vigotski como seu principal representante, e cujas bases se assentam no materialismo histórico-dialético. Assume como objetivo analisar as interações entre alunos e professores, visando identificar como elas se configuram, e em que medida se constituem como favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Para tal, realizamos uma pesquisa-intervenção junto a docentes e alunos de três turmas do terceiros anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, numa cidade do interior do estado de São Paulo; turmas de aproximadamente trinta alunos, em sua maioria com nove anos de idade. A pesquisadora se inseriu em cada sala de aula semanalmente, de agosto a dezembro de 2012. Utilizou-se da contação e produção de histórias como espaço de intervenção, em que foi possível conviver com as turmas e observar as interações estabelecidas entre os alunos, com as professoras e com a pesquisadora. Quando a atividade se voltou à produção de histórias pelos alunos, nos deparamos com textos que expressam o não domínio da escrita e, em alguns casos, a não apropriação dessa forma de expressão. Como resultados constatamos que as práticas escolares, no que concerne às interações, têm como base a vigilância dos alunos exercida pelas professoras, resultando em tentativas e investimento para controlar o comportamento dos alunos. Esta ação das docentes assume prevalência nas práticas que desenvolvem, não favorecendo, portanto, o desenvolvimento da autorregulação pelos alunos e produzindo o esvaziamento de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Palavras-chave: Interações, Ensino Fundamental e Vigotski.

ABSTRACT

LUZ, Ana Flávia Silva. *Coexistence in schools: an analysis of interactions in third year of elementary school*, 2014, 159p. Dissertation (Master's in Psychology as Profession and Science). Pontifical Catholic University of Campinas, Center of Life Sciences, Postgraduate Programme in Psychology. Campinas, 2014.

This study assumes as its theoretical and methodological foundations the assumptions from the Historical-Cultural Psychology, having Vigotski as its main representative, and whose foundations are based on the historical and dialectical materialism. It aims to analyze the interactions among students and teachers, to identify how interactions are configured, and to what extent they constitute as supporters the learning and the development of students. To this end, we conducted a research intervention with teachers and students from three classes of the third year of elementary school in a public school from a city in the state of São Paulo; classes of approximately thirty students, mostly nine years old. The researcher entered weekly to each classroom, from August to December of 2012. The storytelling and production of stories were used as a space for intervention, it was possible to coexist with the classes and observe the interactions established among students, teachers and the researcher. When the activity turned to the production of stories by students, it was possible to encounter texts that expressed the not domain of writing, and in some cases, the not appropriation from this form of expression. As results, it was found that school practices, in relation to the interactions, were based on the monitoring of students exercised by teachers, resulting on investment and attempts to control the behavior of students. This action by the teachers assumes prevalence of develop practices, thus not favoring the development of self-regulation by students and producing the emptying of meaning about teaching and learning.

Keywords: Interactions, Elementary School and Vigotski.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVOS.....	18
2.1 Objetivo geral	18
2.2 Objetivos específicos	18
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
3.1 O Ensino Fundamental e seus dilemas: o enfrentamento dos problemas que caracterizam a Educação Básica.....	21
3.2 A Psicologia Escolar e Educacional: possibilidades e desafios	26
3.3 As interações e a vivência para Vigotski	34
3.4 A criança de 8-9 anos: aportes à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem.....	40
4. MÉTODO	44
4.1 Considerações sobre a abordagem qualitativa em pesquisas	44
4.2 Caracterização da instituição.....	46
4.3 Participantes	47
4.4 Delineamentos da pesquisa	47
4.4.1 Primeira fase: as observações	48
4.4.2 Segunda fase: a contação de histórias em quadrinhos	49
4.4.3 Terceira fase: a contação de histórias de terror	51
4.4.4 Quarta fase: a produção de histórias.	52
5. ANÁLISE DOS DADOS	55
5.1 Algumas considerações sobre o vivido: as turmas e as histórias produzidas	55
5.1.1 Turma A – Professoras Magali e Margarida	55
5.1.2 Turma B – Professoras Mônica e Clarabela	57
5.1.3 Turma C – Professoras Rosinha e Minnie.....	59
5.2 Como em um espelho: assim refletiram as interações na escola.....	61
5.2.1 Naturalização e cristalização da vigilância como características da interação: empecilhos para o desenvolvimento da autonomia.....	67
5.2.2 Representações da agitação das crianças: a convivência permeada por atitudes/situações agressivas.	75
5.2.3 O professor como mediador nas relações.....	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
8. ANEXOS.....	103
8.1 Anexo A: Projeto entregue às professoras e gestão.....	104
8.2 Anexo B: Histórias contadas às turmas.	108
8.3 Anexo C: Algumas histórias produzidas pelos alunos.	130
8.4 Anexo D: Cartazes produzidos pelas turmas.	140
8.5 Anexo E: Seleção de Diários de Campo.	143

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete minha valoração à produção de conhecimento científico, compreendendo a relevância da pesquisa tanto para a formação como para a atuação profissional. Vejo a pesquisa como uma forma de conhecer o que foi produzido; de apreciar o trabalho dos pesquisadores; de disseminar conhecimento; de promover reflexão crítica e atuação qualificada; de corroborar com uma tese ou criticá-la a ponto de se construir outra, criando e recriando conhecimento. Diante disso, meu interesse fez com que tomasse a pesquisa como foco em minha formação.

A motivação para realizar o presente trabalho parte do meu contato com os estudos desenvolvidos pelo grupo PROSPED¹, focalizando a psicologia e a educação, mais especificamente, as relações e os afetos que as permeiam, na escola, e o papel do psicólogo neste espaço. De acordo com Souza, Petroni e Andrada (2013) faz-se necessário discutir o papel da psicologia na escola, tanto em termos teóricos como em práticas que facilitem a atuação do psicólogo, para que os afetos sejam tomados como um potencial positivo, auxiliando nas mediações das relações e não as dificultando. Desse modo, a Psicologia contribuiria para a superação da dicotomia afeto-cognição ainda presente nas escolas, proporcionando a compreensão dos alunos e professores como sujeitos, cujas ações têm em sua base o afetivo-volitivo.

Em meus estudos de iniciação científica, com o projeto “Afetividade em práticas escolares: uma revisão bibliográfica”, foi possível observar que o tema da afetividade tem sido investigado por várias áreas do conhecimento, com destaque a da Educação. E que o conceito de afetividade é abordado de diferentes enfoques, com múltiplas definições e perspectivas teóricas, refletindo certa dispersão semântica que

¹ Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas da PUC-Campinas, liderado pela Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza.

confere grande complexidade ao estudo e compreensão do tema, sobretudo quanto à dimensão que assume na educação de crianças e jovens.

Compartilhando dos estudos produzidos pelo grupo PROSPED, ampliei meus conhecimentos sobre a realidade educacional nacional, sobretudo a educação na região de Campinas, cuja complexidade envolve uma série de fatores de ordem social, econômica e política. Chama-me a atenção os diversos atores que se encontram inseridos neste cenário, principalmente os professores, historicamente reconhecidos pelo sucesso ou fracasso escolar, aspecto que despertou meu interesse para realizar um trabalho em parceria com esses profissionais. Uma parceria que ultrapassasse o âmbito do discurso, que fosse realmente efetiva, uma convivência produtiva entre mim, a psicóloga-pesquisadora e os atores da escola.

A escola em que realizamos esta pesquisa tem sido campo de atuação do grupo de pesquisas PROSPED desde 2007, que realiza intervenções a partir de demandas identificadas, voltadas a vários grupos, como alunos, professores e gestores. Ao longo destes sete anos de atuação, ainda que os trabalhos do grupo possibilitassem a superação de várias questões presentes na escola, permanece, de modo recorrente, a queixa dos profissionais sobre o que denominam de “comportamento inadequado dos alunos” ou mesmo “indisciplina”.

A convivência na escola tem sido objeto de diversos estudos, sobretudo trabalhos de mestrado e doutorado, nas áreas de Educação e Psicologia. Observa-se, no âmbito das pesquisas, a busca por compreensões e modificações do contexto escolar, focalizando a complexidade das relações e os diferentes atores envolvidos – alunos, professores, diretores; e em múltiplos níveis, como diretorias de ensino, núcleos regionais, secretarias de educação, ministério de educação, políticas públicas, etc.

De nosso ponto de vista, a realidade educacional brasileira parece suscitar a realização de estudos que visem ao aprimoramento e transformações em vários aspectos, como o processo ensino-aprendizagem, o desempenho dos alunos, a utilização de novas tecnologias, o ensino inclusivo, a capacitação de profissionais e, sobretudo, estudos voltados ao Ensino Fundamental na rede pública. De tais necessidades derivam também programas e ações governamentais.

No ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) divulgou maciçamente o programa “Toda escola pública pode ser uma boa escola”, cuja campanha publicitária veiculada nos meios de comunicação declara que o “Ministério da Educação oferece, aos estados e municípios, programas e recursos para uma educação de qualidade”. Dentre as ações vinculadas a este programa estão: “Caminho da Escola”, relacionado ao transporte escolar; “Mais Educação”, voltado à educação em tempo integral; “Proinfo”, destinado à aquisição de equipamentos digitais; “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, que fornece obras de literatura e pesquisa, revistas e periódicos para a existência de bibliotecas nas escolas; e “Construção e Melhorias de quadras Poliesportivas”, em que o ministério aprova propostas de financiamento para a construção e reforma de quadras poliesportivas nas escolas públicas da rede de educação básica (MEC, 2012a)².

Pode-se dizer que o programa “Toda escola pública pode ser uma boa escola”, do Governo Federal, fomenta condições básicas para a educação escolar, da formação de professores à construção de infraestrutura, do livro didático à alimentação escolar, do transporte à biblioteca na escola. Como pode ser observado, no Programa, a atual condição da rede pública de ensino faz com que as ações voltadas à escola dirijam-se, sobretudo, a aspectos físicos concretos, a melhorias na estrutura e equipamentos, seja para o acesso à escola, à expansão da jornada escolar, à capacitação de professores

² Portal de acesso <http://umaboaescola.mec.gov.br>

“intimidação vexatória”⁶, a conduta poderá ser punida com prisão de um a quatro anos, se o autor for maior de idade, e considerada ato infracional, se cometida por adolescentes, cabendo as medidas previstas pelo ECA.

Vivenciamos um momento em que, mesmo com os avanços do conhecimento, as questões relativas à convivência na escola têm extrapolado o contexto escolar e adentrado o campo jurídico. Os resultados dessas medidas na transformação das relações, das práticas docentes, das ações da gestão, entre outros, indicam a necessidade de um investimento maior em estudos que propiciem a elaboração de teorias e práticas mais consistentes sobre esta temática, e tem nos instigado a questionar: que contribuição a psicologia, sobretudo no âmbito da psicologia escolar, teria a dar para esta problemática?

Retirando o foco da modalidade de relação aluno-aluno e observando as relações professor-aluno, há interpretações que consideram como indicador de sucesso dessa relação os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este índice foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno tenha bons resultados na prova de conhecimentos, não seja retido e frequente a sala de aula. O índice é medido a cada dois anos, em uma escala de zero a dez. O objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, atinja a nota seis em 2022, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (MEC, 2012b)⁷.

⁶ Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=880669&filename=PL+1494/2011.

⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>

Considerando este índice, o IDEB, observamos que o município de Campinas não atingiu a meta nas últimas três avaliações da 4ª série/5º ano; sendo em 2007, nota 4.8, quando a meta era 5; em 2009, nota 5.2, sendo a meta 5.3; e, por fim, em 2011, nota 5.3 de uma meta 5.7.

É sabido que o papel do professor é ensinar. Se não ensina, seja lá qual for sua concepção pedagógica, não se é professor; alguns podem crer, equivocadamente, que ao professor cabe apenas ensinar o aluno a aprender, mas ainda assim assumem que ensinam. O problema que mais gera debate acaba não sendo se o professor deve ensinar, mas o que deve ensinar e como. A partir da contribuição de Vigotski⁸ (1934/2005), já clássica, é possível afirmar que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e, desta perspectiva, novas questões se acrescentam ao debate. Uma delas é a de que o ensino e o desenvolvimento não são a mesma coisa; fazer com que o aluno aprenda a contar, não é o mesmo que fazer com que o aluno se aproprie do significado que esta habilidade tem em sua vida. O ensinar-aprender a contar é que faz com que os processos psíquicos emergentes, necessários ao processo de contar, deixem de ser apenas emergentes e se consolidem.

Vigotski vai além quando, em 1926, falou explicitamente do papel do educador, do professor, como sendo o de um organizador do meio social educativo. "Desde um ponto de vista científico, o professor é só o organizador do meio social educativo, o regulador, o controlador da interação deste meio com cada aluno" (1926/1991, p. 159, grifo nosso).

Pode-se por muitas reticências com relação a este "só", pois isso que se está colocando como papel do professor não é pouco, e nada secundário. Mas o debate é justamente contra as pedagogias que colocam toda a força motriz do processo

⁸ Adota-se a grafia "Vigotski", em acordo com Prestes (2010), mas nas referências bibliográficas mantém-se a forma de grafia da obra citada. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>

educativo no professor, e, para Vigotski, eis que a força motriz não pode ser um indivíduo, por mais qualificado e compromissado que seja. A força motriz estaria nas relações sociais e na maneira como elas se constituem, sendo a escola um meio privilegiado para promover a motivação necessária ao ensino e à aprendizagem. Para a criança, o meio social nunca lhe é externo, ela é parte do seu próprio meio social, logo, o estudante é também parte do meio social educativo e também se educa (Vigotski, 1926/1991).

Não é trivial essa distinção de Vigotski para com a pedagogia tradicional, em que antes se tinha o professor como centro exclusivo das atenções, passa-se a colocar todo o conjunto das relações sociais que se estabelecem na escola e, sobretudo, em sala de aula como educativo, e ao professor cabe a grande responsabilidade de não mais ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem, mas assumir o papel de profissional organizador de um processo social multilateral e multideterminado.

Esta questão, ainda que muito discutida no cenário pedagógico brasileiro, não está claramente colocada, seja nas pesquisas ou nas práticas educativas. Qual o papel do professor na educação atualmente? Está muito claro aquilo que é mais simples deduzir, que este professor deve ensinar, mas não o significado de ensinar. Não se considera, por exemplo, que aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos, que o professor como indivíduo não é a força motriz do processo educacional, mas aquele que o organiza e direciona. Ou seja, não basta apresentar os conteúdos escolares, mas encontrar meios de favorecer sua aprendizagem, o que implica a atribuição de significados e sentidos pelos alunos aos conteúdos apresentados. Esta acepção leva ao significado de ensinar como prática promotora de significações pelos sujeitos envolvidos no processo. Pensar sobre estas questões, em geral, causa desconforto e gera muitas dúvidas. Por vezes, nos faz aderir aos caminhos mais reiterados do

pensamento corrente. Mas é preciso persistir no caminho mais duro, buscando a reflexão crítica.

O estudo aqui proposto terá como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, notadamente as postulações de Vigotski, pois acreditamos que este olhar possibilitará uma nova e/ou diferente compreensão do fenômeno estudado, trazendo contribuições à teoria e à prática da Psicologia Escolar.

A pesquisa bibliográfica realizada como parte desta investigação, tomando como fonte o banco de teses da Capes, de 2005 a 2011, com as palavras chave: “convivência na escola”, “vivência na escola”, “convivência e Vigotski”, “convivência e Vygotski”, “convivência e Vigotsky”, “convivência e Vygotsky” localizou 1979 trabalhos, sendo 1620 de mestrado e 359 de doutorado. Deste total, 47% dos títulos são da área da Psicologia. Esses trabalhos, de bases teóricas, temáticas e cenários diversos, pouco se voltam às interações entre alunos em sala de aula, e quando o fazem focalizam a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Esta breve revisão de literatura corrobora nossas inquietações de que pouco se tem investido em estudos, especialmente da perspectiva teórica Histórico-Cultural, sobre a convivência na escola. Neste caminho, as pesquisas do grupo, têm revelado dois aspectos: o primeiro, é que as emoções são expressas na escola, contudo não são elaboradas, sobretudo aquelas de nuances negativas, tais como o medo e a raiva, gerando muitos conflitos entre os atores escolares, e não raro, ocasionando evasão, absenteísmo e adoecimento. Essas emoções parecem gerar sentimentos duradouros que permeiam o contexto escolar, tais como a frustração e o desânimo. O segundo é que a falta de espaço para a elaboração das emoções tem favorecido o retorno a modos mais primitivos de funcionamento dos sujeitos, sobretudo dos adolescentes, cujos gestos assumem prevalência em detrimento da expressão verbal, o que gera incompreensões por parte dos adultos e constrói interações conflituosas que impedem

o avanço do ensino e aprendizagem dos alunos (Souza, Petroni & Andrada, 2013; Souza & Andrada, 2013; Petroni, 2013; Bordignon & Souza, 2011).

Essas observações e análises da escola apontam para a necessidade de se investir nas relações entre: aluno-aluno, aluno-professor, professor-professor, professor-gestão, professores-pais, gestão-pais, gestão e atores dos órgãos municipais, estaduais, federais e assim sucessivamente; como forma de superação dos conflitos. Acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural pode trazer contribuições a essa intervenção e lançar luz a questões primordiais, como as que buscamos investigar neste estudo.

São dessas colocações que derivamos nossa questão de pesquisa: **em que medida as relações estabelecidas entre os atores escolares, particularmente professores e alunos, favorecem convivências promotoras de desenvolvimento?**

Esse questionamento nasce da compreensão de que não basta estar em um grupo para garantir uma interação favorecedora do desenvolvimento. Nesse sentido, partimos da hipótese de que seria preciso que as interações estabelecidas na escola se constituíssem como situações sociais de desenvolvimento, em que vivências fossem possíveis, resultando na (re)configuração de sentidos e significados do que faz e pensa o sujeito nos processos de aprendizagem em que se envolve.

A partir destas considerações, parece-nos de suma importância uma investigação das interações, de modo a compreender o porquê de se apresentarem tão conflituosas, e como os alunos participam na configuração deste tipo de interação, observando-se quais ações desencadeiam os conflitos mencionados pelos educadores. Essa compreensão pode revelar o modo como essas relações se estruturam e o que mobiliza estes alunos a interagirem, possibilitando pensar e propor formas de intervenção que melhorem a convivência na escola.

Para tal, fizemos uma investigação em três turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal com alunos em sua maioria de nove anos de idade. Essas turmas são alvo de queixas dos profissionais da escola, que expressam suas dificuldades em mantê-los interessados e envolvidos nas atividades, além de relatarem a ocorrência de brigas constantes entre os alunos.

Para a compreensão da convivência na escola, organizamos nosso referencial teórico a partir de quatro eixos norteadores. Iniciamos discorrendo sobre a escola de Ensino Fundamental, a situação do ensino no Brasil segundo as avaliações realizadas por órgãos governamentais e o enfrentamento dos problemas que, por vezes, caracterizam a educação básica. O segundo eixo discute o papel da Psicologia Escolar e Educacional, as possibilidades e os desafios a serem enfrentados. O terceiro eixo aborda o aporte teórico-metodológico da psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos conceitos de interação e vivência. O quarto e último eixo do referencial teórico contempla a criança de 8-9 anos em seu processo de desenvolvimento da perspectiva de Vigotski.

A organização referida visa a sustentar esta pesquisa que tem por **objetivo geral:** Investigar e analisar as interações na escola, notadamente entre alunos e professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental, visando identificar práticas que favoreçam a convivência como promotora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

E estabelece como **objetivos específicos:**

Analisar a relação entre as características da interação e o envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula;

Investigar em que medida atividades que se voltam aos interesses característicos da fase de desenvolvimento dos alunos promovem uma melhor convivência entre eles;

Analisar o uso da contação de histórias como favorecedora de formas de convivência que viabilizam a participação e expressão das crianças;

Propor a parceria com professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental como forma de atuação do psicólogo na escola;

Acreditamos, com esta organização, ser possível oferecer subsídios à sustentação das reflexões que intentamos empreender e esperamos que o leitor também as empreendam.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*no fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela – silêncio perpétuo [...]*

Paulo Leminski

3.1 O Ensino Fundamental e seus dilemas: o enfrentamento dos problemas que caracterizam a Educação Básica

De acordo com Arelaro (2005), a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, pode ser considerada um marco no início de grandes transformações na realidade educacional brasileira, na medida em que a Educação passa a ser compreendida, pela primeira vez no país, um direito do cidadão e um dever do Estado. Atribui-se às famílias o dever de matricular e manter as crianças na escola, e, ao Estado, garantir que as vagas disponíveis nas instituições de ensino público atendam a todas as crianças brasileiras, podendo, inclusive, ser responsabilizado judicialmente por sua oferta irregular, seja no âmbito municipal ou estadual. Além da garantia de acesso e permanência, também há a previsão do direito de todo cidadão brasileiro ao acesso a um ensino de qualidade. Nas palavras de Arelaro (2005):

a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais (IV, art. 206) deve ser entendida não só como a matrícula “potencial” a vaga em “alguma” escola,

mas como a tradução do oferecimento das condições “plenas” que permitam a todos os alunos a sua frequência regular à escola (p. 1040).

Deste modo, a Constituição declara como princípio base do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência; e, para além disto, a oferta de um padrão de qualidade, que possibilite a todos, sem restrições, uma escola em boas condições de funcionamento – material, recursos, etc. – e de competência educacional – projeto pedagógico, pessoal, entre outros (Arelaro, 2005).

Com vistas a “*disciplinar a educação escolar*”, é homologada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/1996). Muitas são as polêmicas que envolvem a aprovação da LDB de 1996⁹, no entanto, dada as limitações a que estão submetidas uma dissertação de mestrado não nos aprofundaremos no tema. Para os propósitos deste estudo, focalizaremos os avanços, as perspectivas e os desafios promovidos pela LDB.

Entre as principais mudanças promovidas por sua promulgação e seus adendos, figuram a gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares; o aumento da permanência do tempo da criança na escola; o aumento do número de dias letivos; carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica; o fim do ensino seriado; a ampliação do ensino básico para nove anos; a previsão de um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio com diversificações em função das peculiaridades locais; o investimento da União de, no mínimo, 18% e dos estados e municípios de, no mínimo, 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público; a possibilidade de financiamento

⁹ Foi neste cenário que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP elaborou e participou da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetivando criar um documento construído democraticamente. Contudo, a LDB aprovada em 1996, derivou de um Projeto de Lei apresentado por Darcy Ribeiro no ano de 1995, o PL. 73 (Bollmann, 2010).

de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas com recursos públicos; e prevê a criação do Plano Nacional de Educação. Segundo a LDB, a educação passa a ser dividida em dois níveis: o primeiro nível é formado pela Educação Básica, que se subdivide em Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. O segundo, corresponde à Educação Superior, que se subdivide em Graduação e Pós-Graduação.

De acordo com as disposições gerais da Educação Básica, esta tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Quanto ao Ensino Fundamental, o artigo 34º da LDB versa sobre sua obrigatoriedade com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, e tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 9.394/1996, 6ed. 2011p. 21)¹⁰.

É-nos muito cara esta explicitação dos objetivos da Educação Básica, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e cálculo. Compreendemos que estas são competências tipicamente humanas, fruto de um processo histórico-cultural, e caberia à escola o ensino de tais conhecimentos.

¹⁰ Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7.

Entretanto, essa apropriação de conhecimentos, conforme revelam as avaliações oficiais da aprendizagem, tem se revelado deficiente nos últimos anos, e sem indicadores de melhoria, apesar das medidas que os órgãos governamentais responsáveis pela educação têm empreendido, tais como as citadas na introdução, em geral como políticas públicas voltadas à educação.

Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) apontam que, somente após o ano de 1995, passou a haver uma sistematização efetiva de publicações de indicadores educacionais, o que permitiu que os pesquisadores que investigam temas ligados à Educação pudessem ter uma visão mais crítica da realidade que se apresentava.

Em busca desses indicadores, recorreremos aos dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, por meio da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1992 a 2011, nos quais podemos visualizar uma queda nas taxas de analfabetismo.

Sistematizando os dados do Censo Escolar¹² de 1980 a 2000, o IBGE fornece informações referentes à taxa líquida de escolarização por níveis de ensino. Esses dados indicam a redução dos escores de analfabetismo no Brasil, a ampliação da taxa de escolarização e aprovação nacional e, no caso do Estado de São Paulo, no Ensino Fundamental, revela, também, queda no número de reprovações e de evasão escolar.

Se por um lado a análise dos indicadores quantitativos nos dá subsídios para afirmar que a realidade educacional no país sofreu profundas transformações, por outro, os resultados de pesquisas qualitativas nos permitem afirmar que o perfil da

¹¹ Disponível em http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&de=8&no=4

¹² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Segundo o site do próprio INEP “trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica”. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

educação brasileira, durante as duas últimas décadas, mantém-se distante dos patamares de uma sociedade que se pretenda justa e igualitária. Ainda vivemos com uma alta taxa de analfabetismo e com crianças que se matriculam nas escolas, mas não permanecem e/ou progridem na aprendizagem.

Este panorama acena inúmeros desafios a serem enfrentados para a promoção de um ensino de qualidade, como instalações físicas, infraestrutura de apoio, profissionais preparados e bem remunerados, para possibilitar a igualdade de condições de acesso e permanência numa escola pública que ofereça um ensino de qualidade para todos, tal como previsto pela constituição e regulamentado pela LDB. Fato que não tem ocorrido, pois, como afirma Libâneo (2012), a escola pública tem se configurado como promotora de um ensino cada vez menos igualitário, dada a sua ineficiência na objetivação de seu principal papel social, o de promover o ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A consequência dessa ineficiência é uma realidade cada vez mais preocupante, um grande número de analfabetos funcionais que deixam a escola sem dominar as principais ferramentas de inserção e domínio da cultura humana como leitura, escrita e cálculo.

Os resultados da ineficiência deste processo podem ser constatados nos índices oficiais de aferimento da qualidade do ensino no país, tais como Prova Brasil, IDEB e outros. No que concerne ao município em que se desenvolve esta pesquisa, os resultados do IDEB, como mencionado na introdução deste trabalho, não atingiram as metas projetadas nas últimas três avaliações da 4ª série/ 5º ano. No que se refere à escola em que realizamos esta pesquisa, a meta no primeiro ciclo do Ensino Fundamental foi alcançada, pela primeira vez, no ano de 2011 (nota 4.3 em 2009, sendo a meta 4.4; e em 2011 nota 4.7, quando a meta era 4.7). Já o IDEB da 8ª série/ 9º ano, nas duas últimas avaliações, atingiu a meta, mesmo se observando uma queda

no desempenho da instituição; meta 3.3 em 2009 com nota 4.2; e em 2011, nota 3.9, sendo a meta 3.5 (INEP, 2012).

Entendemos que a apresentação destes indicadores serve para chamar a atenção para a qualidade do ensino público que tem se propagado pelo país, os quais evidenciam as dificuldades em se efetivar como processo de ensino-aprendizagem. Entendemos como mais um indicador dessa afirmação o Projeto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” sendo descrito pelo MEC como:

um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (MEC, 2013)¹³.

Esses indicadores revelam que o principal objetivo do Ensino Fundamental: a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, tem se mantido a níveis muito baixos no ensino regular, o que pudemos observar nas histórias produzidas pelos alunos deste estudo, fato que fez emergir muitas indagações, sobretudo, em relação à contribuição do psicólogo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na superação dessas condições.

3.2 A Psicologia Escolar e Educacional: possibilidades e desafios

Guzzo *et al* (2010) assinala que a função de ajustar os estudantes ao sistema tem sido uma expectativa quanto à intervenção do psicólogo na rede pública de ensino que ainda se mantém atual. Por muito tempo se manteve a ideia de que a prática do psicólogo escolar deveria estar pautada na avaliação de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem por meio do uso de instrumentos psicológicos, que medissem a capacidade dos alunos, separando os aptos dos não aptos para a

¹³ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/>

aprendizagem. Ao atender a esse tipo de demanda, o psicólogo acaba reproduzindo as relações instituídas e assume papel ativo como legitimador da desumanização do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a perpetuação da manutenção e reprodução da exclusão.

Este quadro configura uma situação complexa, marcada por encontros e desencontros entre Psicologia e Educação diante de diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas, desde a formalização da Psicologia como profissão, em 1962. Caminhamos no sentido de superar esse modelo de atuação e pesquisa, que focalizam os problemas como naturais dos indivíduos. Diante disto, muitos autores defendem a ideia de que é preciso criar referências para a atuação do psicólogo no contexto da escola, por meio do delineamento de um perfil de atuação profissional e da articulação da prática à teoria. Entretanto, se observa as dificuldades de elaboração de um perfil de atuação do psicólogo escolar no Brasil, resvalando na distância entre o papel atribuído a esse profissional no campo teórico e as demandas do cotidiano escolar, bem como na ausência de articulação teoria e prática na formação profissional (Guzzo *et al*, 2010).

Defendemos uma atuação crítica do psicólogo, observando as condições que produzem o meio em que se insere, investindo na promoção da reflexão de todos os sujeitos inseridos na escola, como destaca Petroni (2013):

pensamos ser necessário lançar um olhar diferenciado ao contexto escolar e aos sujeitos que nele se inserem, levando-se em consideração as múltiplas influências na constituição de cada um e, mais do que isso, é preciso que o psicólogo também se coloque nesse processo, já que, do nosso ponto de vista, não há neutralidade possível (p. 24).

Reconhecemos que a crescente quantidade de trabalhos nesta perspectiva tem produzido avanços do campo de conhecimento da Psicologia Escolar, entretanto, por

outro lado, essa mesma produção tem nos colocado desafios difíceis de serem superados, sobretudo no que concerne às práticas profissionais que possam atender às demandas da escola. Entre esses desafios encontra-se a necessidade de uma postura de não naturalização das condições crescentes de desigualdade e exclusão, tão marcantes na educação pública nacional.

Para Guzzo *et al* (2010) é justamente a diversidade de demandas postas pela escola, relativas aos sujeitos em suas singularidades, ao coletivo e sua construção, e às relações entre pessoas de diferentes idades, classe social, interesses, valores, desejos, enfim, que confere à ação do psicólogo escolar grande desafio, em especial na eleição e planejamento de ações que se voltem à essa diversidade que constitui a Educação. Nesse sentido, os autores afirmam que:

o amadurecimento de uma profissão está relacionado ao quanto uma determinada área de conhecimento se consolida e à perspectiva da relação que o conhecimento teórico estabelece com a prática e com as demandas da realidade. A relação da Psicologia com a Educação não é diferente. Apesar de estreita e antiga, é no bojo das circunstâncias concretas que ela se consolida em teoria e prática (p. 131).

A Psicologia Escolar tem, durante os últimos 20 anos, intensificado discussões na busca de maior criticidade à formação e atuação daqueles que escolhem ou “são levados” a atuar na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional. Pode-se dizer que alguns marcos dessa história foi o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar de 1991, em Valinhos, interior de São Paulo, a realização conjunta do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, na PUC de Campinas, SP, em 1994. Em 1988, a criação da 1ª seção da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e

Educacional (ABRAPEE)¹⁴, no Distrito Federal. A institucionalização da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP)¹⁵, que, a partir do II Simpósio em 1989, passou a organizar-se pelo sistema de Grupos de Trabalho (GT), e assim, a partir do V Simpósio (1994) foi criado o GT Psicologia Escolar/Educacional, atuante até o momento, objetivando ao desenvolvimento e à consolidação da Psicologia Escolar por meio da pesquisa e de políticas de formação no âmbito da pós-graduação em Psicologia no Brasil (Marinho-Araujo, 2010).

Para Marinho-Araujo (2010), o desafio que se coloca à Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem uma crítica compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional, para a autora, deve sustentar alternativas de pesquisas e intervenção de enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico, cenário este que vem reafirmando o controle social e desigualdades historicamente construídas.

Ao considerarmos que o psicólogo é o profissional que sabidamente trabalha com as relações humanas, parece-nos que caberia a ele dominar ferramentas que lhe permitissem desenvolver um trabalho dentro da escola com vistas à melhoria das relações, para que estas se configurem como promotoras do desenvolvimento de alunos e educadores.

Ocorre que, na revisão da produção apresentada anteriormente, sobre pesquisas com respeito à convivência na escola, observamos que a maioria dos estudos, quando abordam a sala de aula, focalizam as questões de aprendizagem, desenvolvimento, ou

¹⁴ Site oficial da ABRAPEE <http://abrapee.wordpress.com/>

¹⁵ Site oficial da ANPEPP <http://www.anpepp.org.br/>

das relações sociais, sendo esta última discutida com foco nos alunos em contrapartida aos docentes, ou seja, as pesquisas na Psicologia ainda abordam unilateralmente as questões escolares.

Neste sentido, refletindo sobre a relação aluno-professor e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, Barbosa (2012a) destaca a grande complexidade envolta nessa relação. Para a autora, os conflitos presentes nas interações parecem prevalecer, conflitos estes advindos da incompatibilidade de valores referentes a comportamentos “ou até mesmo pela desvalorização do aluno e do aprender” (p.17).

Barbosa (2012a) fornece elementos para a reflexão sobre a possibilidade de inserção do psicólogo na rede pública de ensino, partindo de uma deliberação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Considerando a relação entre aluno-aluno e aluno-professor, tão discutida e central na escola, a Secretaria criou um novo cargo nas escolas estaduais, o de Professor Mediador Escolar e Comunitário¹⁶, (Resolução nº 07, de 19 de janeiro de 2012) responsável pelos devidos encaminhamentos no que se refere a conflitos envolvendo esses sujeitos. A autora sinaliza se não seria este um espaço para o Psicólogo Escolar atuar, uma vez que poderia contribuir com o conhecimento da área sobre a escola e as relações. O que aparenta é que o Psicólogo Escolar ainda não é reconhecido como um profissional que pode fazer parte da escola e trazer contribuições para esse contexto.

Placco (2008), ao destacar as relações no contexto escolar, declara que estas precisam ser melhor compreendidas enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, deveriam ter, em sua origem, a preocupação pedagógica educativa.

A autora afirma que o senso comum aproxima o conceito de “relações interpessoais” da aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações

¹⁶ Disponível em: http://siaue.unesp.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012.

peçoais, com ênfase nas pessoas; enquanto o conceito de “relações pedagógicas” envolveria pensamentos, conteúdos, estudo, esforços, métodos, solução de problemas, com ênfase em produções intelectuais. Placco (2008) destaca que se podem encontrar interpretações que concebem estas relações como unas e complexas, engendradas em movimentos que são humanos-interacionais, técnicos e políticos.

Vemos esta relação como dialética, no sentido em que cada uma das dimensões dos sujeitos – social, cognitivo, afetivo – em qualquer interação, está sincronicamente presente e nenhuma delas é afetada ou se transforma sem que as outras também o sejam. A qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram, na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas (Placco, 2008).

Entretanto, nossas observações de contextos interativos na escola revelam a prevalência de relações que põem no centro o indivíduo, sobretudo em situações desencadeadoras de conflitos. Por exemplo, as situações objeto de queixa dos educadores têm em sua base o sentimento de ter sido desrespeitado por palavras, atitudes, etc., que fogem ao esperado em um contexto de sala de aula, de relação professor-aluno. Contudo, é comum nestas situações que os professores também manifestem palavras e atitudes dissonantes do que deveria caracterizar uma relação pedagógica.

Ou seja, os conflitos não emergem de discordância sobre os conteúdos ensinados ou métodos utilizados pelo professor para ensiná-los, mas da inadequação de comportamentos, de situações de convivência que ultrapassam um padrão mínimo esperado ou estabelecido pelos educadores como necessário ao bom desenvolvimento das aulas.

Souza, Petroni e Andrada (2013), ao analisarem relatos de professores, apontam que os docentes conferem destaque ao estabelecimento de vínculo e às construções

afetivas dentro da escola. Os docentes reconhecem a importância da dimensão afetiva na relação com os alunos, contudo, eles se mostram confusos, sem saber como lidar com os afetos demonstrados pelos alunos e com os seus próprios. Os professores não teriam clareza de que os afetos possam se constituir como facilitadores de sua prática docente, desde que intervenham nas relações e favoreçam a elaboração das emoções que emergem em sala de aula. Entendem que sua função é trabalhar para o desenvolvimento cognitivo, como se o aprendizado não envolvesse todos os aspectos constituintes do sujeito: o cognitivo, o afetivo e o social.

As autoras ressaltam a emergência de vários afetos contraditórios em relação ao ambiente escolar e a seus sujeitos, sentimentos bons e ruins se misturam e se confundem:

[...] ora os professores se sentem aceitos e reconhecidos, ora sofrem e se frustram ao não receberem retorno de seu trabalho. Ao mesmo tempo em que se mostram esperançosos quanto ao resultado de sua atuação e a um futuro melhor para seus alunos, manifestam também sentimentos de mágoa e ressentimento voltados à coordenação da escola, às políticas públicas e, até mesmo, à sociedade. Sentem-se julgados e condenados sem direito à defesa, como se fossem os únicos responsáveis pelo desempenho escolar das crianças e dos adolescentes (Souza, Petroni & Andrada, 2013, p. 23).

Ante a todos os aspectos apontados, consideramos fundamental investigar a convivência em sala de aula com foco nos alunos e suas relações, com vistas a contribuir para uma melhor compreensão do que está na base de modos de funcionar significados pelos professores e gestores da escola como entraves ao melhor desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem.

São das condições materiais, concretas, que emergem os problemas de pesquisa, os interesses de investigação, as relações estabelecidas entre os sujeitos, as

condições para exercer nosso trabalho. Parece-nos que, ao conhecer essas condições e o modo como elas foram sendo produzidas ao longo da história, identificando suas objetivações nas produções em Psicologia Escolar, pode-se, a um só tempo, contribuir para a produção científica da área e propor formas de atuação do psicólogo na escola, ou seja, poderíamos contribuir para o desencadeamento de reflexões que resultem na necessária união da teoria e da prática na Psicologia Escolar.

Martínez (2010) aponta a especificidade do que denominamos Psicologia Escolar em relação a outras áreas ou ramos da Psicologia, tal como estão constituídas hoje. Esta área se dá pela conjunção de dois elementos: primeiramente o objetivo, a contribuição para a otimização dos processos educativos que acontecem na instituição escolar entendidos de forma ampla e também complexa pelos múltiplos fatores que neles intervêm, afirmando que estes extrapolam a ordem pedagógica, abrangendo a ordem subjetiva, relacional e organizacional; e, em segundo lugar, pelo lócus de atuação constituído pelas diferentes instâncias do sistema educativo, em especial a instituição escolar.

Na conceituação apresentada, pode-se observar que a Psicologia Escolar não está definida em função de um campo estreito de saberes da Psicologia, como por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, mas sim a partir da configuração de um campo de atuação profissional que requer a utilização dos múltiplos e diversos saberes organizados em diferentes áreas da Psicologia como ciência particular, sem os quais não é possível contribuir eficazmente para a otimização do processo educativo, compreendido na sua complexidade e plurideterminação (Martínez, 2010).

Contudo, como assinalado por Petroni (2013), o psicólogo tem ocupado na escola um lugar não legitimado institucionalmente ou legalmente, o que se constitui como grande complicador de suas ações. Ou seja, é preciso que se avance no

movimento de inserção do psicólogo nas redes de ensino ao mesmo tempo em que a pesquisa e atuação profissional consolidem sua prática, sendo estes nosso principal desafio.

3.3 As interações e a vivência para Vigotski

Compreendemos que, a um só tempo, social e sujeito se constituem nas interações. Para Vigotski (1934/2005), é por meio do processo de internalização da cultura, mediado no e pelo social, que o sujeito singulariza-se, ao mesmo tempo em que atua sobre o social, construindo-o, em um movimento dialético permanente. Por isso, evidencia-se o social, o meio como fundamental aos processos constitutivos humanos.

Esse processo de humanização, compreendido aqui como as relações sociais que promovem a apropriação e domínio dos instrumentos produzidos pela cultura humana, não é dado *a priori*, o que significa dizer que, embora o homem nasça potencialmente humano, é por meio das interações concretas que estabelece as bases materiais de sua existência, ou seja, é no devir que radicam as possibilidades de seu desenvolvimento.

Se por um lado, o social assume desta perspectiva um papel importante na constituição do sujeito, por outro, não se nega sua singularidade. Há algo no sujeito que lhe é particular, constituído a partir dos significados e sentidos que atribuiu às suas vivências¹⁷ e experiências. Por isso a afirmação de Vigotski de que a investigação da conduta e do pensamento humano implica a compreensão do afetivo-volitivo, que atua como força motriz de toda ação e pensamento. Parafraseando Vigotski

¹⁷ Segundo Prestes (2010) o conceito de vivência tem muitos problemas de tradução, assim como outros conceitos na obra de Vigotski. O termo original em russo refere-se à palavra *perejivanie*, que muitas vezes foi traduzida para o português como experiência ou sentimento, mas segundo a autora a palavra mais próxima do termo em português é vivência.

(1934/2005, p.130), para compreender o outro é preciso antes compreender as suas motivações.

Considerando que o meio social é fonte do desenvolvimento (Vigotski, 1935/2010), pode-se presumir o lugar privilegiado que ocupa a escola como promotora deste desenvolvimento, sobretudo pela sua atribuição social de transmitir às novas gerações o legado da cultura humana, e que pode possibilitar ao sujeito a apropriação de novas formas de estar, pensar e agir no mundo. Como o meio é um dos principais aspectos constituintes do sujeito, a escola surge como um importante ambiente social, afetivo e cognitivo na formação das crianças e adolescentes. A escola, como promotora ideal do desenvolvimento, deveria estimular os vínculos de cooperação, trabalho em equipe e o espírito de solidariedade, e não destacar as individualidades, o preconceito, as rivalidades, a dominação do outro e a competição, como é tão comum nos meios educacionais.

O meio aqui aludido é mais que o espaço físico, refere-se também aos valores e crenças que guiam nossa sociedade. Tratar o meio dessa forma quebra com uma concepção determinista sobre a constituição do sujeito e também de meio como apenas um ambiente, algo externo, uma circunstância factual (Vigotski, 1935/2010).

Para Vigotski (1930/2007), a convivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser cultural. É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Segundo o autor, já ao nascer o sujeito dispõe de funções psicológicas elementares, de natureza biológica – como atenção involuntária, por exemplo – necessária às ações que a criança passa a empreender com o meio físico e social. A partir dessas ações, com o objetivo de garantir a sobrevivência, as interações com o outro constituem-se ações fundamentais na promoção do desenvolvimento da criança. É justamente o outro que cumpre o papel de mediador da cultura, ao

apresentar ao bebê o mundo em que é novato, por intermédio da fala e de expressões gestuais, do alimento, do aconchego, dos cuidados físicos.

Em outras palavras, é na convivência com outros humanos que o homem se humaniza. Fora da interação com a sociedade, o sujeito nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade.

Assim, desde muito cedo será o processo de mediação exercido pelos outros da relação do sujeito, por intermédio, sobretudo da fala, que promoverá a transformação das funções elementares em funções superiores, entendidas como voluntárias. Ou seja, a partir do que vive com os outros, o sujeito se torna capaz de ir se apropriando de modos de funcionar cada vez mais elaborados, rumo ao desenvolvimento qualitativo do sistema psicológico, em que as conexões entre as funções assumem possibilidades quase infinitas. As funções elementares, no entanto, não desaparecem, ao contrário, se constituem como base para as superiores; e superiores na medida em que se constituem como autorreguladas, e voluntárias (Vigotski, 1930/2007).

Somente por meio do aprendizado, que se dá nas e pelas relações sociais, emerge a possibilidade de ampliarmos a rede de conexões entre as funções psicológicas; e ao desenvolvermos a regulação destas, nossas funções psicológicas elementares incorporam outros modos de funcionamento, adquirindo assim uma nova qualidade, passando a atuar em outro nível, o de função psicológica superior, como a fala, o pensamento abstrato, a consciência, a atenção voluntária, que se constituem como características exclusivas do homem. Essa transformação acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Destaca-se que as informações nunca são absorvidas diretamente, são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando significados sociais e históricos. Isso

significa dizer que as informações são reelaboradas, reconfiguradas, fato que caracterizará a singularidade do sujeito.

Isso porque uma situação qualquer influencia os sujeitos de diferentes formas, dependendo de como a vivenciam e configuram seu sentido e significado. A influência do meio no desenvolvimento humano será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, de apreensão daquilo que ocorre no meio (Vigotski, 1935/2010).

Assim, o meio, no sentido imediato desta palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. O desenvolvimento da criança é influenciado pela gradativa ampliação de seu meio, seja este inicialmente intrauterino ou ao seu entorno, seu quarto, sua casa, seu bairro, sua cidade, e assim se estendendo. O mundo da criança aumenta, assim como suas relações. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, peculiar à criança em cada etapa de seu crescimento, como a creche, a escola, o curso, a faculdade, etc. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que este, no sentido exterior dessa palavra, se transforma a cada faixa etária, visto que sujeito e meio se fundem nos processos de significação e desenvolvimento. Entretanto, mesmo quando o meio se mantém, por assim dizer, inalterado, o fato de a própria criança se modificar no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio modificam-se pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado, ou seja, criança e meio não se separam, mas se constituem mutuamente, em um movimento dialético permanente (Vigotski, 1935/2010).

O homem é um ser social pela sua própria natureza, na qual seu desenvolvimento consiste, entre outras coisas, em dominar as formas de ação, as formas de consciência que, por sua vez, foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. Ao longo do desenvolvimento, a criança

assume para si o que antes era sua forma de interação com o meio em um processo de conscientização cada vez mais ampliado (Vigotski, 1935/2010).

O autor assinala que no meio estão as propriedades e qualidades específicas do homem, desenvolvidas ao longo da história da humanidade, assim como as formas ideais do desenvolvimento, elaboradas pela humanidade, as que deverão aparecer ao final do desenvolvimento, agora apropriadas como formas de ação do próprio sujeito.

Para que o desenvolvimento ocorra é imprescindível que haja no meio esta “forma ideal” que, interagindo com a forma primária da criança, a conduza rumo ao desenvolvimento. Ideal no sentido de que consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, e final no sentido de que representa as formas da cultura produzida pelo homem (Vigotski, 1935/2010, p. 693).

Deste modo, podemos afirmar que no meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, uma função de sua personalidade entendida como síntese dos processos constitutivos do sujeito.

Em busca da compreensão do papel e da influência do meio no desenvolvimento, Vigotski propõe como unidade de análise da consciência a vivência. A vivência é uma unidade na qual se fundem o meio e a relação do sujeito com seus elementos, quais sejam, por um lado, aquilo que é externo à pessoa e, por outro, o que é representado pelo que foi vivido pelo sujeito. Desta forma, na vivência, lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 1935/2010).

Para nós, a vivência corresponde a uma experiência carregada de emoções, que possibilita a configuração de novos sentidos, de tomada de consciência e de transformação de si e do outro (Souza & Andrada, 2013; Petroni, 2013). Por isso parece-nos apropriado conduzir, de maneira sistemática, a análise do papel do meio no

desenvolvimento da criança, ou seja, da interação como fonte de desenvolvimento, conduzindo-a do ponto de vista das vivências da criança, pois ela contém todas as particularidades da produção de sua atitude frente a uma dada situação.

Para Vigotski, na vivência, sujeito e meio se unem de maneira tão estreita, imbricam-se de tal modo, que não há possibilidade de diferenciar o que é de um ou de outro, e o modo como o sujeito vivencia determinada situação é que irá influenciar seu desenvolvimento, pois “toda vivência está apoiada em uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança” (Vigotski, 1933/2006a, p. 385).

A partir dessa compreensão, depreende-se a ideia de que as crianças precisam se relacionar não apenas com seus pares, mas com adultos que detêm um conhecimento maior do mundo, expresso no seu modo de falar e agir, nos conteúdos do que fala e pensa, o que Vigotski denomina de “forma ideal” da cultura (Vigotski, 1935/2010).

Este relacionamento focado no desenvolvimento tem em vista a aprendizagem. Para Vigotski (1934/1998) aprendizagem e desenvolvimento têm uma relação dialógica. São processos distintos e não podem ser confundidos, entretanto, o desenvolvimento da criança não deve ser visto apartado da aprendizagem, a aprendizagem fomenta o desenvolvimento.

Com esta concepção Vigotski dá força à escola, sinaliza sua importância no desenvolvimento humano e da humanidade; a escola é, por excelência, espaço de convivência e nós concluímos que conviver é condição para a aprendizagem e desenvolvimento.

Essas explicações nos conduziram a eleger a convivência na escola como objeto de nossas investigações, por entender que abrangem o meio e os sujeitos, podendo se constituir como situação social de desenvolvimento que promove a vivência enquanto experiência significativa para as crianças.

3.4 A criança de 8-9 anos: aportes à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem

Propomos-nos, a seguir, a apresentar algumas das características do desenvolvimento psicológico dessa faixa de idade segundo postulações de Vigotski (1933/2006a), sem perder de vista o contexto em que vivem os sujeitos investigados: são alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental, crianças entre 8-9 anos que moram nas imediações da escola, um bairro de periferia, habitado por famílias de classe socioeconômica baixa.

Para Vigotski (1933/2006a), por volta dos sete anos, em função das demandas postas às crianças desta idade, surge a vivência, que pode ser compreendida como uma primeira experiência de tomada de consciência em um nível mais profundo, que equivaleria a um saber-se pensando. Ele explica este movimento dizendo que uma coisa é saber a atividade que se tem de fazer, outra é saber-se de si fazendo a atividade; uma coisa é saber de sua existência, outra é saber de sua existência no mundo, o modo como ela influencia a realidade e é influenciada por ela. É esta possibilidade de nível de pensamento que ganharia lugar por volta dos sete anos, o que nos leva a questionar em que medida os sujeitos da pesquisa têm dimensão das condições materiais que caracterizam suas vidas.

Vigotski (1933/2006b), ao postular o desenvolvimento do psiquismo humano, afirma que este apenas é possível nas situações sociais de desenvolvimento, tendo seu ápice nas crises. Crise compreendida não como algo negativo, mas como um momento em que o modo que o psiquismo se constitui não dá mais conta de responder às demandas do meio, no âmbito do pensamento e das ações. É esta condição, em que momentaneamente o sujeito não dispõe de recursos para lidar com o meio, que caracteriza a crise propriamente dita. Ou seja, ela não é oriunda do indivíduo, mas

produção resultante da relação dialética entre sujeito e meio, em que a criança atua, age, pensa sobre suas condições reais de vida e de ação.

A crise, por sua vez, promove as vivências, entendidas como experiências carregadas de emoções, em que o sujeito se dá conta de sua condição e acede, pela condição mesma de tomada de consciência, a novos patamares de funcionamento psicológico, visto que novas relações foram construídas, novos nexos se formaram entre as funções psicológicas, dando ao sistema psicológico outra configuração e novo potencial. É neste sentido que defendemos, em acordo com Vigotski (1935/2010), a possibilidade infinita de desenvolvimento do sistema psicológico e, ao conceber o meio como fundamental na promoção deste desenvolvimento, elevamos a importância da escola como instância que exerce grande influência neste processo.

É com base nesta ideia de funcionamento do psiquismo que Vigotski (1933/2006b) explica o desenvolvimento em períodos. Não se trata de períodos estanques, marcados por idades fixas, universais, mas de momentos por que passamos todos, em que assume relevância uma ou mais funções, no movimento permanente e dialético do ser humano de aceder, cada vez mais, a formas mais elevadas de funcionamento psicológico, desenvolvimento esse sempre dependente e produtor do meio, ou, como chama o autor, de situação social de desenvolvimento.

Assim concebemos, de acordo com Vigotski, o funcionamento do sistema psicológico como uma teia de relações; não definidas, não estáveis, com múltiplas possibilidades, com potencial infinito para o estabelecimento de novos nexos a partir de novos motivos, via de regra gerados e promovidos pelos momentos de crise, pois, como afirma Vigotski (1933/2006b), ao se modificar a idade, modifica-se o motivo, enquanto motor do desenvolvimento.

A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão de valores, seriam os conteúdos desta crise dos sete anos. Começam a interessar à criança coisas novas,

surgem novas atividades e sua consciência se amplia como possibilidade de se apropriar de conhecimentos e compreender a realidade.

O traço mais importante da crise dos sete anos, para o autor, é a pouca diferenciação entre o que é interno e externo à criança. A perda da espontaneidade significa que incorporamos a nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o oposto da ação ingênua e direta própria da criança (Vigotski, 1933/2006a). Não queremos dizer com isso que a crise dos sete anos passa da vivência direta, ingênua, ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, em efeito, certo momento intelectual.

Aos sete anos, se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”, isto é, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências.

Segundo Vigotski (1933/2006a), as vivências adquirem sentido e, devido a isso, formam-se relações novas da criança consigo mesma, antes impossíveis pela não generalização das vivências.

Nesta etapa, generalizam-se, pela primeira vez, as vivências e os afetos, e aparece a lógica dos sentimentos. A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação se repetiu muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a lembrança. Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, sua própria posição (Vigotski, 1933/2006a).

Essas acepções nos são caras para analisarmos a convivência das crianças na escola. Como descreve o referido autor, as crianças de 8-9 anos são capazes de um

nível de compreensão muito além do que lhes exigem as atividades e/ou posturas impostas pela escola. Entretanto, quando observadas as interações que são empreendidas nas situações de ensino e aprendizagem, essas potencialidades não se manifestam. Por quê?

Segundo as mais diversas teorias de desenvolvimento, nesta idade as crianças já são capazes de dominar conhecimentos como leitura e escrita, operações matemáticas elementares, levantamento de hipóteses, elaboração de análises de problemas e proposições de soluções, dentre outros. Quando observados os conteúdos dos livros didáticos ou dos currículos escolares, são estes os objetivos para o 3º ano.

Também é possível esperar, segundo o que postula Vigotski (1933/2006a), que a partir dos sete anos, justamente pela possibilidade de tomada de consciência das condições mais amplas que a cerca, a criança teria maior domínio de sua atitude, podendo exercer o que ele denomina de autorregulação da conduta para conviver em grupo e em sociedade, sendo capaz de compreender as normas, se apropriar de valores, etc.

Contudo, quando observamos as interações no grupo de crianças investigadas, essas dimensões cognitivas ou sociais não aparecem como desenvolvidas. Exemplos disso são: a dificuldade para regular o comportamento de falar e ouvir, esperar a vez para se expressar, falar muito alto, gritar, dentre outros; e, no âmbito da apropriação de conhecimentos, o não domínio da escrita ou de operações matemáticas.

Esses são aspectos que nos levam a refletir, para além do desenvolvimento dos alunos, mas, também, sobre as condições materiais que permeiam a construção do processo ensino-aprendizagem na educação básica, seja desta instituição, deste município, estado ou federação.

4. MÉTODO

4.1 Considerações sobre a abordagem qualitativa em pesquisas

Consideramos esta pesquisa um estudo de abordagem qualitativa de tipo participativo, com características de pesquisa-intervenção. Tal delineamento está de acordo com o referencial materialista histórico e dialético da Psicologia Histórico-Cultural, no qual se ancora.

Assim, afinados com o método do materialismo histórico-dialético, acreditamos na necessidade de um contato próximo e prolongado com os sujeitos e fenômenos investigados, considerando o contexto e cenário que os constituem.

Buscamos modos de pesquisar que desvelem o objeto de estudo. Em decorrência, nossa relação com o campo de pesquisa tem se dado dentro do paradigma participante ou participativo, em que propomos intervenções a fim de por em movimento o fenômeno que queremos observar.

Para acessar as informações e conhecermos o fenômeno investigado, nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo PROSPED, temos lançado mão do uso de materialidades mediadoras¹⁸. No caso desta pesquisa, com alunos dos terceiros anos do Ensino Fundamental, optamos pelo uso da história, em suas diferentes modalidades e gêneros.

A proposta de contação e produção de histórias com os alunos têm como referencial os trabalhos de Montezi & Souza (2013) e Barbosa (2012a), que se utilizaram desta estratégia com adolescentes a fim de investigar o papel da imaginação e o sentido do respeito, respectivamente.

¹⁸ “Materialidades porque se trata de símbolos da cultura, mais precisamente a arte, e mediadoras porque acreditamos que seu uso pode acessar a subjetividade dos sujeitos, favorecendo sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro” (Souza, Petroni & Dugnani, 2011, p. 265).

Para fundamentar o papel da história no desenvolvimento da imaginação, Barbosa (2012a) assevera que:

[...] a arte de escrever e contar histórias existe desde os mais remotos tempos da humanidade. Na época das cavernas, o homem registrava suas experiências com a finalidade de comunicar-se com outros povos e gerações. Desde então, as histórias permitiram a transmissão de valores, crenças e conhecimentos, ligando o passado ao presente e guiando as ações e pensamentos da sociedade (p. 53).

Enquanto estratégia de intervenção do psicólogo na escola, a contação de história possibilita a criação de um contexto que produza o interesse das crianças e jovens, de modo que eles se envolvam com o enredo e se disponham a refletir sobre as situações narradas. Nesse movimento de ouvir e criar histórias a imaginação assume lugar de destaque.

A relação entre a psicologia e as diferentes formas de literatura não é nova. As obras de Vigotski estão repletas de citações literárias que ele utiliza como recursos para explicar o psiquismo humano¹⁹. Portanto, nossa opção em utilizar a contação de histórias como uma estratégia de pesquisa-intervenção se sustenta no pressuposto teórico por nós assumido e nos trabalhos já realizados por membros do grupo PROSPED.

Outra justificativa para o uso desta materialidade mediadora é a possibilidade de constituir uma real parceria com as professoras. Uma parceria que ultrapassa o âmbito do discurso, que viabilize uma convivência produtiva entre os atores da escola e a psicóloga-pesquisadora, possível pela participação das professoras no planejamento e implementação das ações.

¹⁹ Um exemplo de grande destaque é seu estudo sobre “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca” (Vigotski, 1925/2001), onde o autor parte da produção literária de Shakespeare para desenvolver um de seus primeiros estudos sobre o desenvolvimento humano.

4.2 Caracterização da instituição

A instituição na qual se desenvolveu a pesquisa é uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico, na região noroeste de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Este território apresenta grande adensamento populacional, e a escola atende a alunos de baixa renda. Este bairro é um dos mais antigos da região, e é dividido em duas partes separadas por uma linha férrea. O seu loteamento foi iniciado na década de 1970, e os primeiros moradores eram, em sua maioria, pessoas vindas de outras regiões do Brasil. Em meados da década de 1980, as principais ruas do bairro foram asfaltadas e no início dos anos 1990, outro projeto foi responsável pela pavimentação do restante das ruas. Atualmente, conta com serviços de saneamento, redes de água, energia elétrica e telefonia, um centro de saúde, uma base da guarda municipal, e diversos estabelecimentos comerciais que atendem à região.

Possui também um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), duas escolas municipais de educação infantil, uma Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), e uma escola estadual de Ensino Fundamental.

A escola onde desenvolvemos esta pesquisa foi fundada em 1980 e, desde 2007 tem parceria com o grupo PROSPED. O espaço físico da escola é composto por doze salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala de informática, uma biblioteca, secretaria, sala de gestores, sala de professores, e duas salas de apoio nas quais se realizam as reuniões de professores e/ou reforço para alunos, sala de jogos e atendimento a alunos com necessidades especiais. O local está bem conservado, com pintura nova e com boa organização.

Segundo os registros da escola, em 2012 havia 1011 alunos matriculados, sendo que 885 cursavam o Ensino Fundamental regular e 126 a Educação para Jovens e Adultos (EJA). No período matutino, encontravam-se 12 turmas, assim constituídas:

dois primeiros anos; dois segundos; três terceiros; dois quartos e três quintos anos do Ensino Fundamental.

Quanto aos funcionários, neste mesmo ano, havia, na gestão desta escola, um diretor, dois vices diretores e dois orientadores pedagógicos. Três funcionários na secretaria, quatro na cozinha, sete na limpeza e três seguranças. O corpo docente era composto de trinta e sete profissionais efetivos, mais cinco adjuntos. Neste período também estavam na escola duas estagiárias de Pedagogia e uma de Letras.

4.3 Participantes

Participaram desta pesquisa três turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, em média de 30 em cada turma, com idades entre 8 e 9 anos; e suas respectivas professoras; tendo como objeto de estudo as relações estabelecidas entre os sujeitos: professor-aluno e aluno-aluno.

As professoras tornaram-se parceiras deste projeto, autorizando a observação de suas relações com os alunos e dos alunos entre si, durante as aulas, ao longo do segundo semestre de 2012, e participando da elaboração do projeto de intervenção.

4.4 Delineamentos da pesquisa

Primeiramente, realizamos uma reunião com os gestores da escola, em que apresentamos a intenção de realizar a pesquisa e solicitamos a indicação de professores para o estabelecimento de parcerias.

Após esse levantamento, marcamos uma reunião com as três docentes indicadas pela gestão, momento em que a psicóloga-pesquisadora se apresentou, propôs a realização de uma pesquisa com foco nas interações em parceria com as docentes, acolheu as queixas das professoras, levantou informações sobre as turmas, e, por fim, efetivou a participação destas professoras na pesquisa por meio do

consentimento delas, e definição de horários para a inserção da psicóloga-pesquisadora nas salas de aula para observação, de modo a não prejudicar a rotina das aulas.

No início do trabalho, a psicóloga-pesquisadora observou as interações nas salas de aula uma vez por semana, durante uma hora, em cada uma das três turmas.

Feito estes combinados, a gestão da escola assinou uma declaração de que a instituição e professores concordavam com a participação nesta pesquisa-intervenção. Este estudo foi então aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS, parecer nº 350.395.

4.4.1 Primeira fase: as observações

No primeiro dia de inserção da psicóloga-pesquisadora nas salas de aula, ela se apresentou aos alunos e explicou que estaria frequentando a turma uma vez por semana, com o objetivo de observar o modo como eles se relacionavam com as atividades que desenvolviam. Após essa apresentação, sentou-se no fundo da sala, de onde passou a observar a turma e a realizar anotações que seriam fontes para a construção do diário de campo.

As observações ocorreram durante o mês de setembro. Inicialmente, a psicóloga-pesquisadora, durante o intervalo dos alunos, conversava com as docentes a fim de levantar as observações delas sobre as turmas. Posteriormente, as docentes passaram a utilizar estes momentos para conversar sobre os alunos que, segundo elas, requeriam um olhar mais atento, seja por comportamentos agressivos, dificuldades acadêmicas, dificuldade de relacionamento, etc. Comentavam sobre suas atuações, faziam perguntas, explicitavam dúvidas, e pediam informações sobre possibilidades de atuação em casos específicos.

Ao constatar que a contação de histórias fazia parte da rotina de atividades das três turmas, optou-se por utilizar esse espaço para a atuação da psicóloga-pesquisadora, que conversou com as professoras a respeito e teve a proposta aprovada por todas. As docentes, nesta ocasião, deram várias sugestões e aceitaram ceder o momento de contação de histórias, uma vez por semana, para as atividades da pesquisadora. Também concordaram com a gravação em áudio desses encontros.

Em conjunto com a orientadora da pesquisa, foi elaborado um pré-projeto de contação e produção de histórias para as turmas, o qual foi apresentado e entregue a cada docente, solicitando sua apreciação. As considerações das professoras foram incorporadas ao projeto e definiu-se conjuntamente o cronograma que norteou as atividades no campo. Tal projeto foi redigido e anexado a uma pasta elaborada pela psicóloga-pesquisadora. Esta pasta continha o projeto final com o cronograma (Anexo A), e a primeira história selecionada, uma história em quadrinhos intitulada “A turma na Escola” de Mauricio de Sousa (2001).

Foi entregue à gestão e a cada docente uma pasta. Com as professoras foi acordado que, a cada semana, elas receberiam as histórias que seriam contadas na semana seguinte, fazendo da pasta uma construção e um registro de nossos encontros, de modo que fossem parceiras neste processo, podendo sugerir, a qualquer momento, histórias ou formas de contá-las, produzi-las. As histórias contadas às turmas encontram-se em anexo (Anexo B).

4.4.2 Segunda fase: a contação de histórias em quadrinhos

No início do mês de outubro, realizou-se o primeiro encontro de contação de histórias; e, para esta atividade, convidamos os alunos a modificarem o espaço da sala de aula: juntos, afastávamos as carteiras, estendíamos faixas de TNT azul no chão e sentávamos em círculo. A psicóloga-pesquisadora realizava a contação da história do

dia, mostrando imagens da história para os alunos. Após a contação havia uma roda de conversa sobre o tema. As professoras participavam do momento, chamando a atenção das crianças para o que estava sendo questionado.

Após esta primeira experiência, a psicóloga-pesquisadora questionou as professoras sobre a atividade, sua execução e a participação dos alunos. Esse momento de conversa entre as docentes e a psicóloga-pesquisadora se manteve durante toda a inserção no campo, e esses encontros foram essenciais para a manutenção do vínculo, planejamento dos encontros seguintes, escolha das histórias e atividades, para aprofundar o conhecimento da escola, das docentes e das crianças.

O vínculo com as docentes parecia consolidado; nas conversas com a psicóloga-pesquisadora elas apresentavam uma crescente narrativa de aspectos cotidianos da sala de aula e de suas atividades na docência. Para preservar suas identidades optamos por nomeá-las com nomes fictícios de personagens de Mauricio de Sousa. Serão assim chamadas: Professora Mônica, Professora Magali e Professora Rosinha.

Na segunda semana de contação a psicóloga-pesquisadora foi informada pelas docentes que haveria uma gincana a qual substituiria as aulas. Tal atividade fazia parte da programação da semana da criança. A psicóloga-pesquisadora acompanhou e participou do evento, permanecendo junto às turmas dos terceiros anos, auxiliando os alunos nas atividades propostas.

Dadas as observações e conversas com as docentes, foi se reconstruindo a seleção de histórias para a contação, sendo a seguinte “Amigo é coisa pra se guardar... e não pra com ele aprontar!” (Sousa, 2004). Toda semana a psicóloga-pesquisadora levava as histórias ampliadas para contação e cópia em tamanho menor para as docentes colocarem na pasta dos encontros. Neste dia houve manifestação por parte

dos alunos pedindo histórias de terror; solicitação que já havia sido feita anteriormente.

Neste momento algo inesperado ocorreu nas turmas dos terceiros anos: a troca de docentes. As professoras que ali estavam desde o início do ano letivo eram *adjuntas*²⁰ e as concursadas, portanto, efetivas haviam sido convocadas a assumirem as salas.

4.4.3 Terceira fase: a contação de histórias de terror

Um novo começo, novo gênero literário – o terror; e novas professoras, a quem chamaremos de Professora Minnie, Professora Margarida e Professora Clarabela. Foi realizada uma apresentação da proposta e das atividades que vinham sendo desenvolvidas com, as quais as professoras concordaram em dar continuidade, sendo mantida a dinâmica dos encontros, entretanto com uma participação menos ativa das docentes.

Foi realizada a contação da história “A bruxa Salomé” de Audrey Wood (1987/2009). Neste encontro as luzes foram apagadas e as cortinas fechadas, a contação ganhou, como plano de fundo, um som de ventania e, em alguns momentos, gargalhadas de bruxa; efeitos sonoros levados pela psicóloga-pesquisadora.

Observou-se, no entanto, menos envolvimento dos alunos, que pediam outras histórias de terror. A psicóloga-pesquisadora então abriu espaço para que eles contassem as histórias que gostavam. Muitos narraram histórias envolvendo fantasmas, mortos, cemitérios, histórias estas as quais diziam ter ouvido e/ou visto, sobretudo em filmes.

²⁰ Segundo a Resolução SME 05/2009, que regulamenta o trabalho do Professor Adjunto em Campinas, o artigo 1º declara que “o cargo de Professor Adjunto destina-se, prioritariamente, à substituição para o exercício das funções de docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo do grupo de professores”. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r05-14052009.htm>

No encontro seguinte, mantiveram-se as luzes apagadas para a contação de “Ruídos no forro” de Moacyr Scliar (2004). E, novamente, os alunos questionaram o texto e contaram suas próprias histórias que giravam em torno da loira do banheiro, do cemitério, dos monstros, dos fantasmas, da morte, do esfaqueamento, degolamento, desaparecimento, etc. Esse movimento fez com que revíssemos, mais uma vez, as histórias selecionadas para a contação.

Nas duas semanas seguintes, não houve encontros e, quando voltaram a ocorrer, a psicóloga-pesquisadora levou o livreto “Histórias de Adolescentes, Histórias para Adolescentes” (Barbosa, 2012b). Este material é fruto da pesquisa de Mestrado de Barbosa (2012a), e apresenta histórias produzidas durante o ano letivo de 2011, por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo.

Foram selecionadas quatro histórias “Dois amigos e amigas – uma história de amor”, “Os dois trapalhões”, “A menina que queria matar a vovó”, e “A menina das rosas vermelhas”. As histórias agradaram muito aos alunos, que pediam mais e mais, o que resultou na leitura de quase todas as histórias do livro. Também foi contada aos alunos a origem do livreto, o que lhes causou grande surpresa. Nas turmas das professoras Minnie e Margarida, os alunos pediram para criar suas próprias histórias para elaboração de um livro semelhante, atividade que já havia sido planejada, constituindo-se como um de nossos objetivos no desenvolvimento dos encontros.

4.4.4 Quarta fase: a produção de histórias.

A psicóloga-pesquisadora propôs a produção de histórias pelos alunos e, para tal, levou vários materiais. Havia folhas de sulfite com e sem pautas, lápis pretos, lápis de cor, canetinha, giz de cera, tesoura e cola, além de todas as histórias já contadas para as turmas; estes materiais ficaram à disposição dos alunos.

A psicóloga-pesquisadora consentiu que a produção fosse em grupo. Os alunos então se organizaram livremente – individualmente, duplas, trios, quartetos, etc – e modificaram o posicionamento das carteiras conforme desejavam. E assim foram produzidas as histórias sobre os mais diversos temas.

No encontro seguinte, a proposta se manteve, visto que alguns não haviam terminado suas produções, porém, muitos deles faltaram. As professoras consideraram que com a apresentação dos resultados das avaliações, os alunos aprovados deixaram de frequentar a escola, comparecendo somente os que ainda não haviam sido aprovados ou com grande dificuldade.

Essa possibilidade de esvaziamento das turmas já havia sido assinalada pelas docentes, deste modo já se considerava que aquele poderia ser nosso último encontro. Quando os alunos finalizaram suas histórias, a psicóloga-pesquisadora conversou sobre o desenvolvimento do grupo e seu encerramento. Expôs as histórias que foram contadas e convidou os alunos a produzirem um cartaz sobre os encontros.

O cartaz foi construído a partir de recortes e colagem dos títulos e imagens das histórias. Os alunos também escreveram recadinhos para a psicóloga-pesquisadora, comentando as atividades, desejando feliz Natal e se despedindo. A psicóloga-pesquisadora despediu-se dos alunos com a promessa de organizar as histórias e produzir um livreto como o que lhes foi apresentado na contação de histórias. Todavia, essa produção não se efetivou, dadas a mudanças que ocorreram na escola com a troca de professoras e o pouco investimento delas no projeto.

Encontram-se, em anexo, algumas das histórias produzidas pelos alunos (Anexo C), e cópia dos cartazes elaborados pelas turmas (Anexo D).

As histórias produzidas pelos alunos foram digitadas, buscando-se manter a grafia e organização dos textos como foram redigidos por eles. Havia histórias com e sem título, parágrafos, pontuação, linhas em branco entre o texto, etc. Entretanto,

não conseguimos digitar algumas produções, principalmente pela incompreensão do que estava escrito. Totalizaram setenta e nove produções: vinte e uma da Turma A, trinta e quatro da Turma B, e vinte e quatro da Turma C, mais detalhes podem ser observados abaixo:

Quantificação das histórias produzidas pelos alunos						
	Histórias completas	Histórias sem fim	Histórias sem começo	Histórias não digitadas	Total de histórias por turma	Alunos que se recusaram a produzir
Turma A	8	8	0	5	21	2
Turma B	17	9	1	7	34	0
Turma C	17	0	0	7	24	2
TOTAL	42	17	1	17	79	4

Como se observa na tabela acima, a produção das crianças resultou em muitos dados e nos chamou a atenção o desempenho dos alunos na escrita. Essas informações nos colocaram frente a um dilema: a pesquisa, que tinha como objetivo analisar a convivência entre professores e alunos e alunos e alunos, acaba por desvelar aspectos relativos à aprendizagem, à apropriação de conhecimento fundamental ao desenvolvimento de crianças entre 8 e 9 anos de idade: o domínio da leitura e da escrita. Põe em evidência, também, a convivência entre as docentes e a gestão, a gestão e os alunos, a gestão e o sistema de ensino. Este fato nos conduziu a fazer recortes e organizar a análise com foco nas interações, buscando oferecer explicações para os conflitos observados em sala de aula, os quais poderiam justificar o desempenho dos alunos.

5. ANÁLISE DOS DADOS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

5.1 Algumas considerações sobre o vivido: as turmas e as histórias produzidas

Essas considerações iniciais visam oferecer um panorama das condições de ensino e aprendizagem observadas nas turmas de terceiros anos que investigamos. Entendemos que explicitar o contexto permitirá ao leitor uma melhor compreensão de nossas análises. Assim, apresentamos a seguir os principais aspectos observados em cada uma das turmas, realçando as interações empreendidas entre as professoras e os alunos.

5.1.1 Turma A – Professoras Magali e Margarida

Cada turma apresentava diferentes níveis de domínio da leitura, escrita e de modos de se relacionar. Na Turma A, sala das professoras Magali e Margarida, as crianças demonstravam ser unidas, eram atentas, participativas, e pareciam ter um nível equivalente de domínio da escrita e leitura. Entretanto, durante a produção de histórias pelos alunos, observamos grandes diferenças no domínio desses conteúdos pelos alunos, pois muitos expressaram dificuldades em redigir um texto simples, e, de modo geral, em iniciar a produção.

Quanto à organização dos alunos nesta atividade, pareceu-nos que se deu por proximidade das carteiras e afinidades pessoais, entretanto, acabaram se organizando também por domínio da escrita, um fato que nos chamou a atenção, uma vez que não

se observou grupos nos quais pudesse haver a interação entre os que tinham domínio da escrita e os que apresentavam dificuldades. Outro aspecto sobre as interações nos grupos que se evidenciou foi que os alunos que pareciam ter domínio da escrita não colaboravam entre si, estavam sentados juntos, mas não havia participação de um na produção do outro, enquanto os que não tinham facilidade de redação escreviam de modo participativo, comentavam a história e tentavam juntos redigi-las, o que fez com que iniciassem a produção muito depois dos outros, e que algumas produções fossem idênticas.

Durante o primeiro dia da atividade de produção de histórias, este grupo conversou bastante entre si e com a pesquisadora, alguns iniciaram as produções quase no final do encontro, e não escreveram mais do que o próprio nome e um possível título.

O segundo encontro, destinado à produção das histórias, foi marcado por muitas ausências, estando presentes apenas os alunos que, segundo a docente, tinham mais dificuldade ou não estavam aprovados até então, uma vez que era o fim do semestre. Neste encontro ficou mais evidente a dificuldade de produção textual de alguns alunos.

A Turma A produziu, ao todo, 21 histórias, sendo oito completas, ou seja, com começo, meio e fim, e oito incompletas, destas últimas, cinco continham apenas uma frase. Ainda há cinco produções que não foram digitadas dada a incompreensão do que estava redigido.

Notou-se a predominância do uso da letra de forma em detrimento ao uso da letra cursiva, visto que apenas cinco histórias foram construídas com esse modelo de letra. A turma A foi a única que utilizou as regras de pontuação, uma vez que fizeram uso de dois pontos e travessão nos momentos em que as histórias apresentavam o emprego do discurso direto.

Embora os temas de interesse que suscitaram a produção textual tenham sido diversificados, nota-se a predominância do tema “terror” nas produções, sobretudo histórias que se referem às lendas urbanas.

No que concerne à questão da produção textual, percebe-se que alguns alunos ainda não conseguiam traduzir para a linguagem escrita suas próprias ideias, utilizando-se da cópia como recurso de expressão: nesta turma, duas alunas copiaram as narrativas de um livro didático. Entretanto, fica evidente o prazer que as crianças têm em se expressarem por meio da escrita.

5.1.2 Turma B – Professoras Mônica e Clarabela

Na turma B, das professoras Mônica e Clarabela, constatou-se a maior discrepância no nível de conhecimento dos alunos, diferença essa notável desde o primeiro dia de observação, e também comentada pela professora Mônica. A docente organizava as duas fileiras próximas, à parede das janelas, com os alunos que não sabiam ler ou escrever. Durante as aulas, eles realizavam algumas atividades diferentes em relação aos outros alunos, bem como a lição de casa e as provas.

Essa turma era extremamente agitada, os alunos conversavam e caminhavam pela sala a todo o momento, pouco se envolviam nas atividades, não gostavam de redigir, havia mais brigas, evidenciando-se os conflitos existentes. A professora Mônica, comparada às outras docentes, era a que falava mais alto, mais chamava a atenção da turma, e também, quem solicitava com frequência o meu auxílio da psicóloga-pesquisadora sobre como conduzir as atividades e “controlar” [sic] a turma. Esta era a única sala em que havia na parede um cartaz com as regras de convivência, e que fazia uso do “ajudante do dia”, um aluno que ficava grande parte do tempo em pé, ao lado da lousa, escrevendo o nome dos colegas que conversavam.

Ao lado da lousa, havia uma lista com o nome dos colegas para que o ajudante pudesse, se necessário, consultar e copiar para escrever corretamente o nome do colega. Geralmente esse ajudante escrevia o nome de grande parte da turma e ia acrescentando pequenas barras para demarcar o número de vezes que o colega conversava ou saía do lugar e, quando o espaço reservado na lousa para isso acabava, geralmente ele apagava e começava novamente.

Outro diferencial dessa turma é que a docente se utilizava de estrelinhas de papel para recompensar quem se comportasse, copiasse a matéria e fizesse as atividades. Em caso de passeios da turma, o aluno que não tivesse atingido o número combinado de estrelas não participaria, mas, na prática, esse aluno era julgado por um conselho de sala, em que os colegas poderiam ou não consentir com a presença dele no passeio, sendo influenciados pela docente a ceder, e esta se responsabilizava em conversar com o aluno e, se necessário, com seus pais, sobre os problemas e dificuldades, e fazer com que o aluno se comprometesse a mudar o comportamento.

Sobre a produção de histórias, nesta turma houve sete histórias que não foram digitadas por não se compreender o que foi representado, os alunos desenharam símbolos e letras, e não propriamente escreveram.

Das histórias compreendidas, dezessete estavam completas; uma aluna redigiu duas histórias completas, além de algumas frases com os títulos “Poema de amor” e “Poema de ferente”.

Nove produções não tinham um final; dessas, cinco não continham uma frase completa. Há também uma história sem começo, trata-se da cópia do parágrafo final de uma história do livreto “Histórias de Adolescente, Histórias para Adolescente”. Desse total de 34 produções, apenas cinco foram redigidas com letra cursiva.

As histórias eram de temas diversos, entretanto algumas pareciam resumos de histórias infantis tradicionais, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Três Porquinhos, diferentemente da primeira turma que focou nas histórias de terror.

Destacamos nesta turma uma produção inspirada no filme “Jurassic Park”, uma excelente síntese da história, texto redigido em letra cursiva, com coerência e coesão, rico em vocabulário, poucos erros, e belíssimas ilustrações. Esse texto destoa de toda a produção das três turmas e foi produzido individualmente por um aluno que se senta afastado dos demais, na última carteira, pouco se relaciona com outros alunos, e pouco se expressa verbalmente, e quando o fez, em outros momentos, ficava excessivamente nervoso e ansioso, chegando a gaguejar e desistir de expor suas ideias, além de ser muito interrompido pelos colegas.

Outras duas produções nos chamam a atenção por retratarem uma briga ocorrida no intervalo da turma, momentos antes da atividade.

5.1.3 Turma C – Professoras Rosinha e Minnie

Algo que chamou muito minha atenção, durante as observações, foi a forma com que a professora Rosinha escrevia na lousa. Ela a dividia ao meio e escrevia, de um lado, com letra de forma e no outro, com letra cursiva, atentando para que as palavras estivessem na mesma disposição, as frases, as linhas, como se fosse um espelho.

Esta docente iniciava todas as aulas explicitando e grafando na lousa a rotina do dia, aparentemente seguida à risca. Esta rotina destacava os conteúdos a serem trabalhados no dia e a organização da participação dos alunos à frente da sala, por exemplo, “Leitura, Matemática, Intervalo, Informática e Educação Física”. A atividade inicial geralmente era de leitura, os alunos que quisessem ler algo para a

turma se candidatavam e a docente grafava seus nomes na lousa, o mesmo acontecia com os que desejassem ir à lousa resolver os problemas de matemática e etc.

Nas produções da turma, pode-se observar um nível de desenvolvimento da leitura e escrita muito próximo entre a maioria dos alunos, mesmo assim havia casos de alunos que mal grafavam o próprio nome.

A turma administrou bem o tempo de nosso primeiro dia de produção, visto que a grande maioria concluiu a história neste momento. No segundo dia, estavam poucos alunos presentes e alguns deles não estiveram no primeiro dia, tendo então a oportunidade de construir a história, e, novamente, as produções foram iniciadas e concluídas no mesmo dia.

Um movimento diferenciado das turmas anteriores foi a colaboração entre os alunos e a construção de histórias coletivas. Os alunos se organizaram por afinidades, mesmo que o colega desejado estivesse do outro lado da sala, eles se aproximavam e trabalhavam juntos. Foi visível a cooperação para a construção das histórias, seja pelo auxílio na produção do colega, pelo ditado ou cópia, ou ainda pela produção coletiva, em que debatiam as ideias e um aluno redigia a história elaborada pelo grupo.

Um movimento comum a todas as turmas foi a elaboração de mais de uma história por aluno. Nesta turma, mesmo a maioria dos alunos tendo utilizado apenas um dia para a produção da história, alguns conseguiram realizar mais de uma produção.

Nessa turma foram produzidas dezessete histórias completas, sendo que duas contém apenas um parágrafo, que se caracterizam por textos extremamente simples, porém coerentes. Dois alunos produziram duas histórias completas. Das dezessete produções, apenas duas foram com letra cursiva.

Não foram digitadas sete histórias: três por não compreender a grafia, duas que não continham uma frase completa e outras duas que se tratava da cópia de uma mesma história. Não há histórias incompletas.

Um destaque dessa turma é a presença e participação da professora Minnie nas atividades. Após a troca das docentes, esta foi a única que em todos os encontros se manteve na sala e se envolveu nas atividades, participando junto aos alunos e à psicóloga- pesquisadora.

5.2 Como em um espelho: assim refletiram as interações na escola.

A opção por realizar uma pesquisa, em que se objetiva analisar as interações escolares com vistas a identificar práticas que favoreçam a convivência como promotora do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, está fundamentada na compreensão de que as relações sociais, mediadas sobretudo pela palavra, são a principal fonte do desenvolvimento psicológico, que resulta em novas formas de ser, estar, pensar e agir no mundo (Vigotski, 1935/2010).

A importância das interações escolares nesse processo ganha relevância quando se destaca o papel socialmente atribuído à escola de “prover aos alunos a apropriação da cultura e das ciências acumuladas historicamente como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (Libâneo, 2012, p.25).

Compreende-se, portanto, que a aproximação e apropriação pelos sujeitos do conhecimento científico, não se constitui *à priori*, nem fora dos muros da escola, mas nas interações que lá se estabelecem, e que se configuram como favorecedoras ou impeditivas desse processo. Vejamos, da perspectiva de uma criança, aluna de uma das turmas pesquisadas, a representação desta interação:

Ana Marília e o pesadelo²¹

Eu a cordei com priquisa minha mãe saio ela disse:

_ Faz todo deve de casa.

Eu esquesi de faze pare seu um homem eu cai ele melevou para cama minha mãe chegol minha mãe ele de saparecel era todo um pesadelo eu fis todo o deve de casa mesmo assim cendo um pesadelo.

A história acima é produção de uma das alunas da Turma A, a partir da proposta de escrita de histórias, conforme explicitado nas páginas precedentes. A densidade e profundidade do conteúdo nela expresso revelam o conflito vivido pela criança envolvendo a autoridade da mãe, a demanda da escola, seu desejo de permanecer dormindo e o medo de não atender à determinação da mãe, representado pelo pesadelo: um homem estranho que a faz cair da cama, mas a leva de volta, porque ela faz o dever de casa.

Dever que é um pesadelo, que se esquecido coloca a criança à mercê de um homem, um desconhecido que ao mesmo tempo ameaça e a leva para a mãe, que concomitantemente a socorre e a pune, por não ter feito o dever. E o pesadelo revela um paradoxo: o dever de casa é o próprio pesadelo e a um só tempo, não fazê-lo gera o pesadelo, o medo.

Esse modo com que a criança interage com a escola, com os deveres, com a mãe, expresso tão espontaneamente em uma história em que a aluna faz uso da imaginação, precisa ser considerado como uma experiência significativa, que vai sim influenciar a aprendizagem dessa criança. É sobre esse aspecto que vamos discutir mais adiante.

Este eixo de análise se estrutura em três capítulos voltados às interações entre alunos e professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Os dados para tal

²¹ Texto digitado conforme a redação da aluna.

análise advêm dos diários de campo e das histórias produzidas pelos alunos das três turmas. É preciso destacar que a elaboração textual dos alunos não se configurava, originalmente, como objeto de análise deste estudo, entretanto, o acesso às histórias produzidas pelas crianças, nos encontros de intervenção, nos provocou grande inquietação em relação às possibilidades de apropriação e produção escrita das crianças, em fase propícia a esse desenvolvimento. Acreditamos que não podemos deixar de considerar esse aspecto, o que implica o posicionamento crítico do pesquisador, tal como pressupõe o aporte teórico-metodológico que adotamos neste estudo.

Dando continuidade à análise proposta, importa considerar o modo como as docentes concebem as interações. Como as docentes compreendem o papel da interação? A fala da professora abaixo expressa essa compreensão:

[Professora Magali falando sobre a proposta da pesquisa-intervenção] ... acrescentou que achava muito legal observar as três salas dos terceiros anos, pois assim teria uma visão maior das possibilidades de relações. Disse ainda que as turmas têm suas semelhanças, mas também suas singularidades. Afirmou que os alunos de sua turma e da professora Mônica são muito agitados, e atribuiu a isso o modo com que elas trabalham, disse que ela é uma pessoa muito agitada e que acabava passando isso para os alunos, em contrapartida a turma do 3º ano C, sala da professora Rosinha, é mais quieta e que a professora Rosinha é uma pessoa calma e tranquila. (Trecho do Diário de Campo 3).

A citação acima nos leva a pensar que, para essa docente, a influência que as professoras exercem sobre os alunos se dá por vias diretas e imediatas, ou seja, o modo de funcionamento do coletivo da sala de aula reflete os modos de ser singulares de cada docente. Logo, parece-nos que os alunos servem, para as docentes, como

espelhos de seu próprio modo de funcionar, e que a imitação dessas formas de agir pode ser compreendida como influência positiva para o aluno.

Há muito orgulho na fala da professora quando ressalta a forma como os alunos imitam os seus modos de ser. A imitação é considerada por Vigotski (1930/2007) como um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, visto que é por meio dela que os alunos aprenderão, internalizando o conhecimento a partir de seu próprio nível de desenvolvimento. Porém, o aluno não imita tudo e qualquer coisa, mas somente aquilo que está dentro de suas possibilidades, e que pode futuramente utilizar para resolver problemas ou chegar a determinados resultados.

Contudo, a fala da professora não remete à imitação das formas de apreender os conteúdos escolares, mas a imitação das formas de agir nos espaços de salas de aula. Tal modo de conceber as interações, como espelhos que refletem a si mesmos, parece se configurar como um fator impeditivo para que a docente problematize as suas práticas pedagógicas e os seus próprios modos de agir em sala de aula, movimento que permitiria romper com a naturalização do fenômeno que poderia ser definido do seguinte modo: “os alunos são assim, porque eu sou assim, e não há o que fazer a respeito”.

Desse modo, ser agitado ou mais calmo é compreendido apenas como uma característica produzida por elas e reproduzida pelos alunos. Não parece haver nenhum movimento rumo a uma reflexão mais aprofundada sobre estes fatores e sobre sua influência, como promotores ou inibidores da objetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator que nos chama a atenção é relativo ao que a professora denomina de agitação, o que pode ser significado como desorganização. Os excertos abaixo nos aproximam desse olhar:

[...] Observando as aulas da professora Mônica, vi o quanto a docente era agitada, ela fala muito e muito alto, anda por toda a sala o tempo todo. A sala fica ao lado de árvores e nesta época do ano há grande concentração de cigarras, o canto delas é frequente e muito alto, um grande incômodo. Essa turma parece ser a mais agitada, fala muito, fica em pé ao lado das carteiras, circula pela sala, aponta o lápis, vai pegar a borracha emprestada com o colega. O barulho constante de carteiras, cigarras, vozes, papéis, lápis faz com que seja exaustivo permanecer na sala. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] As observações na turma da professora Mônica ocorriam após o intervalo, os alunos demoravam muito a voltar para a sala e em pouco tempo pediam para sair para ir ao banheiro. O entra e sai era constante. (Trecho do Diário de Campo 6).

[...] A docente [Mônica] propõe muitas atividades diferentes, diz que seus alunos são os mais agitados e por isso precisa mantê-los ocupados. Trabalha com recortes, construção de murais coletivos, passeios, kit multimídia, vídeos. As atividades eram muito interessantes, envolviam os alunos, mostrava a atenção e dedicação da docente, mas pareciam ser muito complexas para os alunos, de difícil realização. A professora Mônica, sem dúvida é uma docente dedicada, se entrega à turma, planeja muitas atividades, mas estas parecem pouco organizadas. (Trecho de Diário do Campo 7).

[...] O armário da docente [Mônica] transborda material, muitas folhas, livros, recortes, revistas, desorganizados, amassados, empilhados, despencando. Em alguns momentos ela não encontra o que precisa, como, por exemplo, tesoura, cola, matriz de atividade, livro didático em quantidade suficiente para toda turma, não sabe se alguém não devolveu, ou se está em outro lugar. (Trecho do Diário de Campo 10).

Os relatos apresentados nos colocam frente ao modo como a professora se organizava para cumprir suas atividades; ao mesmo tempo em que buscava apresentar aos alunos diferentes formas de se aprender o conteúdo, lançando mão de diversas ferramentas, mostrava sua desorganização com o material. Esse era o cenário que constitui aquela sala, em específico, como um dos meios em que alunos e professora se inseriam.

São aspectos que nos levam a questionar quais seriam as influências exercidas por esse meio no desenvolvimento desses sujeitos? De que maneira contribuíam para a compreensão da professora de que os alunos eram espelhos de sua forma de se comportar?

Podemos tentar compreender essas influências a partir do conceito de situação social de desenvolvimento²², que, promovidas pelos atores escolares, sobretudo pelos professores, são, por um lado, fundamentais na constituição das atitudes dos alunos frente à necessidade de apropriação dos conhecimentos que devem ser transmitidos²³ pela escola. E, dialeticamente, as atitudes dos alunos diante desse processo devem servir de diretrizes para o planejamento das ações pedagógicas com vistas a atingir este objetivo. Sendo assim, pode-se dizer que as práticas pedagógicas têm uma dupla função: promover o ensino dos conteúdos escolares e desenvolver a curiosidade, o apreço e a perseverança da criança em relação ao aprendizado, em outras palavras, de constituí-los como alunos (Bozhovich & Blagonadiezina, 1965).

Para que o processo de ensino-aprendizagem se constitua com base nas diretrizes supracitadas é importante que as qualidades psicológicas que favorecem a

²² Compreende-se Situação Social de Desenvolvimento, a partir da conceituação de Bozhovich (1968/2009), como a combinação especial da relação do desenvolvimento psicológico interno e das condições externas, que resultarão em novas formas psicológicas qualitativamente distintas.

²³ Não se quer dizer com isso que as relações de ensino-aprendizagem se constituem em um processo passivo no qual o professor transmite e o aluno apreende. Compreende-se que esse processo se dá em bases dialéticas, em que aluno e professor são autores e atores do ensino e da aprendizagem; contudo, afirma-se que há um fim para o qual a escola orienta-se, sendo ele a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

aprendizagem sejam compreendidas, pelos atores escolares, como algo em construção, assim como o próprio conhecimento. E para tal é importante que as professoras assumam uma constante postura crítica em relação ao trabalho que desenvolvem. Mas não é o que parece acontecer.

A falta de organização da professora é refratada pelos alunos, se objetivam na sua própria falta de organização para com as atividades escolares, com os materiais, com os colegas, com os horários. No entanto, isso não parece ser visto como um problema para a objetivação do trabalho pela docente, que atribui às situações vividas em sala de aula a indisciplina dos alunos.

Isso nos leva a considerar que muitas situações presentes na escola estão naturalizadas. Mas o que se está sendo naturalizado? E como esta naturalização é revelada nas interações da escola? É com vistas a elucidar essas questões que se discorre no próximo tópico.

5.2.1 Naturalização e cristalização da vigilância como características da interação: empecilhos para o desenvolvimento da autonomia

Temos visto, com o acesso aos mais diversos estudos existentes na área da Psicologia Escolar, como algumas condutas e concepções têm sido naturalizadas e reproduzidas, haja vista as recentes discussões sobre a medicalização promovidas pelos Conselhos de Psicologia ou os trabalhos que versam sobre o fracasso escolar, assim como sobre a indisciplina nas escolas.

E, ao adentrarmos nessas turmas, pudemos observar que algumas dessas naturalizações permeavam as relações, as interações estabelecidas entre professoras e alunos. Vejamos:

*[Professora Mônica comentando sobre o comportamento dos alunos enquanto a ajudava a organizar as carteiras no final da aula] ... disse **que levou um***

semestre para fazer com que ficassem daquela forma, que se sentassem nas carteiras, pois são extremamente agitados. (Trecho do Diário de Campo 8).

[Professora Rosinha falando sobre o comportamento dos alunos e a rotina dentro e fora da sala de aula] ... a docente disse que precisava ficar com a turma durante o recreio, não podia deixar de vigiá-los porque eles aprontam todas, brigam e jogam comida uns nos outros. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] Rosinha me pediu para observar com atenção um determinado aluno, deu a entender que ele seria o foco, o causador de conflitos. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] são determinados alunos que dão trabalho, nós já sabemos quem são, então redobramos a atenção sobre eles. (Professora Magali, trecho do Diário de Campo 3).

As falas acima apresentam trechos em destaque, visto que eles têm algo em comum, ao que nos parece há uma crença que permeia a escola: de que a vigilância e o controle, por si só, resolvem os conflitos e criam as condições para o desenvolvimento.

Desta perspectiva, nos questionamos em que medida o fato de as docentes expressarem uma concepção naturalizada de desenvolvimento, visto que bastaria controlar as crianças para resolver os problemas, interfere no processo de constituição das crianças e na própria interação. E mais, o que mobiliza as ações de vigiar e controlar os alunos?

Um dos principais movimentos da naturalização é a centralização do potencial no outro, e, conseqüentemente, a responsabilidade e culpa individualizada. Como sendo algo natural, nato, próprio do sujeito, o outro se exime da participação, da realidade. Pois bem, o questionamento central que nos colocamos é: de que modo uma

mediação feita por professores com esse tipo de concepção interfere na constituição desses sujeitos e nas próprias interações?

Seria possível pensar a partir das falas acima que as próprias professoras produzem o modo de se relacionar com as crianças, pois ao concebê-las como naturalmente disciplinadas ou não, e sempre deste modo, acabam por agir em relação a elas com essa expectativa, não observando as diferenças e possíveis mudanças.

A fala da professora Mônica, no primeiro trecho apresentado, revela uma concepção de que o professor detém o poder e a possibilidade de moldar o comportamento das crianças, sendo algo que depende somente dela, envolvendo tempo e disciplina.

Esta é uma concepção cristalizada que revela uma compreensão do comportamento da criança como naturalizado, nato, dado. Para a professora, os alunos são agitados, é necessário mudá-los para que possam aprender. Isso demonstra que a docente não pressupõe que as crianças participam desse processo, que o sentar-se ou não tem relação com motivos próprios que, por sua vez, se relacionam com as interações que empreendem na sala de aula.

Como já pontuamos, a mediação é fundamental para que o desenvolvimento se efetive, sendo a escola espaço privilegiado para a construção e apropriação de normas de convivência, na medida em que se constitui como meio que oferece condições para que esse processo aconteça. Caberia, assim, à docente, liderar essa apropriação; porém, isso não é algo que transcorre de maneira direta, como uma transmissão linear, não dependendo exclusivamente da professora, mas também das outras influências que concorrem no movimento de constituição do sujeito. Dessa forma, todos os que se relacionam com esses alunos possuem responsabilidades a serem assumidas em sua formação, na qual a educação escolar apresenta-se como uma das partes que a compõe.

Para Vigotski (1934/2005), seria na interação, a partir do que vive com os outros, que o sujeito se torna capaz de ir se apropriando de modos de funcionar cada vez mais elaborados, rumo ao desenvolvimento qualitativo do sistema psicológico, em que as conexões entre as funções psicológicas assumem possibilidades quase infinitas. Caberia questionar, a partir desta concepção, em que medida uma mediação que se ocupa em conter os alunos favorece seu desenvolvimento.

A fala da professora Rosinha nos faz pensar o quanto é importante a implicação da docente em acompanhar seus alunos, inclusive durante o recreio. Por várias vezes observamos que os docentes, durante o intervalo, fecham-se na sala de professores e não se envolvem com os alunos. Entretanto, a ideia de acompanhar, observar os alunos fora da sala de aula, em outras atividades, deveria servir ao replanejamento das aulas, a partir de um melhor conhecimento dos alunos, da identificação de potencialidades de alguns alunos que, por alguma razão, não se envolvem com as atividades em sala de aula; e não para vigiá-los ou contê-los.

É claro que algumas condutas apresentadas pelos alunos necessitam de intervenções de modo a construir uma convivência respeitosa na escola. Porém, essas intervenções devem se pautar pelo diálogo exercido permanentemente e por orientações dos adultos, ações que não podem se restringir dos momentos em que ocorrem tais condutas.

O que queremos dizer é que a vigilância não promove autorregulação, visto que é somente pela compreensão dos significados e atribuição de sentidos ao que a regra estabelece que o aluno se apropriará dela e conseguirá respeitá-la independentemente do controle externo. Ao contrário do que se almeja, as interações, com base na vigilância pelas vias autoritárias do controle pelo controle, favorecem a heteronomia do sujeito, visto que este não compreende o quê e o porquê não pode

fazer, entende apenas que quando a professora estiver olhando não dá para ter esta ou aquela atitude, pois será punido (Souza, 2004).

A falta de investimento no diálogo que favoreceria a compreensão e apropriação das regras de modo autônomo pelos alunos faz com que estes reproduzam os modos de vigilância das professoras, como podemos notar abaixo:

[...] quando a docente se ausentou da sala, imediatamente um aluno se levantou e ficou ao lado da lousa anotando os nomes dos colegas que estavam em pé. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de Campo 6).

[...] os alunos queriam falar, todos ao mesmo tempo, e alguns chamavam a atenção dos outros utilizando a mesma forma da professora, gritavam “olha a regra número 3”, “não pode falar todo mundo junto”. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de Campo 12).

Sendo assim, se por um lado está naturalizada na escola a vigilância como característica das interações, por outro, parece exercida de modo heterônomo, sem qualquer compreensão do porquê de sua necessidade ou existência. Assim, o que importa é a reprodução e manutenção do que está posto, e não a sua compreensão, e deve-se agir no sentido de mantê-la seja na presença ou ausência da professora.

Evidencia-se, também, o fato de que essas ações são construídas pelas professoras e apropriadas pelos alunos, não há uma parceria entre eles, não se constrói em conjunto aquilo que deve ser respeitado por todos. As regras de convivência devem orientar a conduta de todos, sejam professores ou alunos.

A pesquisa de Souza (2004) nos dá indícios de que ações de vigilância não favorecem o comportamento autônomo do aluno, visto que à revelia dos encaminhamentos para a direção, chamadas de pais para conversar na escola, advertências e suspensões distribuídas diariamente, também são rotineiras as “traquinagens” dos alunos sempre que não estão sendo observados pelos adultos, tais

como pular o muro da escola, quebrar vidro, jogar bola de papel higiênico no teto do banheiro, dentre outras, e nas mais diversas idades, tendo uma piora significativa nos alunos maiores.

Esses movimentos de naturalização da vigilância e cristalização da heteronomia como características das interações na escola, e a apropriação e reprodução do modo de agir docente pelos alunos, e outros a serem apresentados nesta análise, acontecem concomitantemente, sendo possível abordá-los, isoladamente, apenas para fins didáticos, mas sua compreensão somente se torna possível se a tomarmos como fenômeno complexo e indivisível.

Percebe-se também uma excessiva preocupação de se controlar o comportamento dos alunos, mas não se nota a mesma preocupação no “controle” daquilo que aprendem. E como se constituem estas interações?

Tardiff (2002) afirma que são as interações humanas que se configuram como o núcleo da docência, na medida em que são elas que determinam a natureza das práticas pedagógicas. Segundo o autor:

[...] se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. Nesse caso pode-se dizer que o professor é um “trabalhador interativo” (p.118).

Partindo deste pressuposto, as interações em sala de aula devem servir de material para que o professor planeje as suas atividades de modo a favorecer e viabilizar a apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos, além de modos de ser e estar no coletivo, e não se apresentarem como forma de controle da conduta do outro, especialmente do aluno. Diante do exposto, não podemos deixar de nos perguntar se

as professoras percebem as interações estabelecidas em sala de aula como estratégias de trabalho, e os trechos de fala abaixo nos ajudam nessa compreensão:

[...] a gente é assim, uma mais agitada, outra mais calma, é como somos, e as aulas, as turmas têm a nossa cara. (Professora Mônica, trecho do Diário de Campo 9).

[...] você vai ver muita diferença entre as turmas, mas também entre as professoras, cada uma tem uma forma de condução mesmo que os conteúdos e as atividades sejam as mesmas. (Professora Rosinha, trecho do Diário de Campo 4).

[...] a turma segue minha forma de trabalho. Eles são falantes e agitados como eu, tem um pouco do meu jeito. (Professora Magali, trecho do Diário de Campo 6).

As falas acima parecem remeter a uma via unilateral na qual o “jeito” do professor impera na construção das práticas pedagógicas. Não se quer, com esta afirmação, negar que as singularidades do professor interfiram nas formas de condução das aulas, o que para nós é um fato. Contudo, o que nos chama a atenção é que, ao que nos parece, nestas práticas a referência é a professora, e não a interação que se retroalimenta permanentemente, a partir das relações entre as docentes e os alunos, que seriam a um só tempo autores e atores dos processos de ensino-aprendizado dentro das salas de aula.

O que se observa nas escolas é que a maioria dos professores desenvolve uma prática que inviabiliza a participação dos alunos no sentido de exporem suas visões de mundo, acostumando-os à reprodução do conhecimento, que é passado através de textos e aulas expositivas, por vezes cópias da lousa ou exercícios nos livros didáticos, dadas em uma linguagem convencional, sem momentos para reflexões.

Há também, as provas, cujo objetivo é repetir o que o professor passou, sem refletir sobre aquilo. Ainda que se abra espaço para grupos de discussão, a fala do aluno é restrita porque, geralmente, os temas trabalhados em sala e as leituras propostas estão descontextualizados da sua realidade social e fora de sua linguagem e, principalmente, contém ideias que, muitas vezes, estão acima de sua compreensão crítica (Viana, 2004).

Com base nessa realidade, Freire e Shor (1986, citados por Viana, 2004), afirmam que as escolas acabam por ensinar seus alunos a lerem as "palavras da escola" e não as "palavras da realidade", ficando, dessa forma, sem acesso à melhor compreensão do mundo real e estudando apenas conceitos, sem experiência do contexto concreto e de suas reais possibilidades de atuação, deixando o conteúdo exposto sem sentido. Os mesmos autores ainda argumentam – e complementam a fala de Rego (1997) – que o interesse vai depender muito da significação que os alunos darão aos assuntos e justificam que "se você vai além do desejo e da capacidade dos estudantes, ou se trabalha fora de sua linguagem e de seus temas, verá os resultados, a resistência deles" (p.53).

Estes modos de se relacionar e que parecem estar na base da constituição das práticas pedagógicas dos docentes, não são favorecedores do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre sua própria atuação, visto que, para que a mesma se desenvolva, como afirma Freire (1979/2008), é preciso encarar a realidade como mutável. Concepção esta não compartilhada pelas professoras, já que entendem o modo de se comportar dos alunos em sala como diretamente ligado ao seu modo de ser, ou seja, é assim mesmo e não há o que fazer a respeito, a não ser vigiar e controlar. Por outro lado, alija os alunos da possibilidade de apropriação dos conteúdos escolares, sobretudo pelo não compartilhamento de significados e sentidos do que é tratado em sala de aula, a começar pelas regras e normas sociais.

Neste momento não nos aprofundaremos nesta discussão, ainda que a reconheçamos como muito relevante e necessária. No entanto, visto as condições que caracterizam uma pesquisa de mestrado, teremos de adiá-la e colocar nosso foco nas interações observadas, tema que elegemos como objeto dessa investigação.

5.2.2 Representações da agitação das crianças: a convivência permeada por atitudes/situações agressivas.

Segundo a lógica de que há apropriação e reprodução do modo de agir docente pelas crianças, conforme apresentado pelas professoras em suas falas, as que se representam como mais calmas teriam alunos mais calmos, enquanto as professoras mais agitadas teriam alunos mais agitados.

[...] Rosinha concordou com a colega e complementou dizendo que seus alunos são mais quietos do que os das colegas, mas também em alguns momentos, acabam sendo agressivos. (Trecho do Diário de Campo 3),

[...] ele é assim, mas é um bom aluno. Não tenho problemas quanto ao conteúdo, a lição, mas sim com o relacionamento dele com os colegas. (Professora Mônica, trecho do Diário de Campo 8).

A professora Rosinha insere outro aspecto para a discussão: a agressividade. Para a docente, sua turma seria mais quieta, com alunos comportados em sala de aula, entretanto, as divergências entre os alunos, segundo a docente, eram “resolvidas aos tapas” [sic].

Essa ideia se contrapõe à consideração de que professores mais calmos teriam alunos mais calmos, e nos faz questionar o que estaria na base da agressividade referida pela professora. Também nos instiga compreender as características dos comportamentos denominados de agressivos pelas professoras, visando identificar em que medida a representação das docentes e/ou da escola sobre agressividade interfere

no modo como elas lidam com as crianças e encaminham os conflitos. Fato é que a percepção dos alunos como agressivos é uma das razões da naturalização deste fenômeno como característico das crianças em geral e acreditamos que este movimento é gerador das ações que visam ao controle das crianças e do ambiente escolar.

Embora não se tenha observado, no tempo em que permanecemos nesta turma, situações de agressão entre os alunos, relatos desse tipo foram frequentes ao longo do primeiro mês de inserção da pesquisadora na escola, direcionada a alunos específicos. Nessa turma, em particular, o alvo das reclamações era um aluno que viera transferido de outra escola recentemente. Esse fato, quando analisado da perspectiva da interação e seu papel na constituição dos sujeitos, nos leva a questionar a influência dessas representações e percepções no modo de ser e agir das crianças e da própria professora, entendendo que pode residir neste movimento a naturalização da agitação das crianças. Ou seja, as crianças são agitadas e não há o que fazer a não ser tentar contê-las.

Como destaca Souza (2005), se por um lado os professores esperam comportamentos dos alunos que eles próprios não apresentam, por outro, os alunos não podem esperar que os professores sejam coniventes com atitudes que inviabilizem a realização das atividades propostas. E a autora nos indica a saída para tal impasse: ela estaria fundamentada no diálogo, nas pausas para conversar e resolver os conflitos que emergem nas salas de aula, e que promoveriam o autoconhecimento e a autorregulação de novas formas de se relacionar dos alunos e dos professores.

Esse movimento, tão comum na educação, de buscar explicações e justificativas para os comportamentos dos alunos, sobretudo centrados no sujeito ou em sua família, são difundidos e utilizados indiscriminadamente, por docentes,

gestores, pais e alguns profissionais que dão respaldo a essas concepções enviesadas e dispersas no senso comum.

De acordo com Vigotski (1934/2005), é no espaço compartilhado, na interação com o outro, que se efetiva a mediação como condição do processo de conhecimento. Isso significa dizer que é por meio da relação com outros que se torna possível ao sujeito estabelecer relações com o mundo externo e com seu mundo interno. Isto porque é pela mediação possibilitada nas interações da criança com seus pares ou com adultos que a criança vivencia importantes trocas interpsicológicas e realiza o trabalho de reconstrução intrapsicológica, que se constitui como avanço cognitivo e ampliação do seu universo de conhecimento.

A natureza social e simbólica da criança deveria ser considerada pela escola responsável por promover interações por meio de atividades lúdicas e discursivas como características das práticas de ensino e aprendizagem. A escola, no entanto, nem sempre contempla essa necessidade da criança, pois tem tradicionalmente se preocupado em priorizar aspectos mais formais (transmissão de conteúdos específicos e manutenção da disciplina), em detrimento de práticas que valorizam o diálogo com e entre as crianças, ou seja, que priorize a convivência.

As professoras, ao não perceberem que os modos de se relacionar dos alunos é constituído nas interações de que participam, e que precisam, portanto, partilhar experiências de diálogo sobre atitudes adequadas ou inadequadas para construir novas formas de agir, acabam interpretando as atitudes dos alunos como desrespeitosas ou agressivas. Desse modo, parece que vai se construindo a ideia do aluno-problema, visto que não se percebe singularidades, permeadas por desejos, valores, crenças, saberes e atitudes, em desenvolvimento (Souza, 2005).

Não queremos dizer com isso que os outros profissionais da escola não sejam responsáveis por esse modo de conceber o aluno, pelo contrário, temos clareza que se

trata de uma reprodução da condição como a escolarização tem se processado na sociedade capitalista (Barbosa, 2012a).

Do mais, as crianças não dominam ainda as técnicas de leitura e escrita, o que acaba interferindo sobremaneira no modo como se relacionam entre si e com os demais atores escolares, uma vez que o não domínio da língua falada e escrita faz com que elas, como já assinalado por Bordignon e Souza (2011), utilizem modos de relação no qual preponderam tanto as formas gestuais de comunicação, tais como: socos, pontapés e chutes; quanto o uso de expressões verbais que não suscitam o diálogo.

Diante deste cenário, nos questionamos qual deveria ser o papel desempenhado pelo professor para a promoção de espaços de convivência que promovam o desenvolvimento efetivo dos alunos? Esse será o aspecto que nos deteremos a seguir.

5.2.3 O professor como mediador nas relações

As representações dos alunos sobre os conflitos, expressas nas produções escritas nos fazem pensar a respeito de soluções mágicas atribuídas à resolução dos conflitos mediada por adultos significativos, sejam eles os pais ou os professores, o que confere grande importância ao professor no processo de constituição do sujeito.

Outra questão a ser considerada diz respeito ao sentido desses conflitos para as crianças: parece-nos que isto não prejudica ou não é importante para os alunos, sendo algo incorporado como acontecimento natural do cotidiano. A produção de uma aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental nos ajuda a discutir essa acepção.

A menina na escola

Era uma vez uma menina que estava inu na escola.

Quando ela chegou na escola todo mundo comesou a rir dela.

A menina estava taõ triste.

Quando ela chegou em casa a mãe dela falou:

_ Filha por que você esta assim taõ triste e ela falou:

_ Por nada mãe estou cansada.

Mas todo dia ela chegava triste.

A professora contou o que estava acontecendo e a professora confersou com ela e assim todo mundo virou amigo da menina

Moral da história

Não fique rindo dos amigos respeite e o mais importante

Alora Y.F.C.F.

Sem dúvida, a professora para estes alunos, no que foi possível apreender das histórias e de nossas observações, ocupa o lugar de mediadora também dos problemas que enfrentam, o que nos faz pensar em seu papel e na situação das crianças, e que pela mediação da professora se torna possível uma elaboração da situação. Se a professora tem esse papel tão importante, de ser um porto seguro, uma referência das crianças, nos questionamos se a docente tem condições de atender sozinha a esta demanda.

Ao mesmo tempo, ao representarem a turma como agitada, as professoras muitas vezes interagem com os alunos partindo deste princípio. A imagem da agitação acaba por guiar algumas ações, mesmo quando os alunos não estão agitados. O modo como a convivência tem se apresentado, a imagem construída da agitação, estaria sendo apropriado pelas crianças.

A grande questão é como essa forma de relação influencia as crianças. Parece-nos que as interações das docentes com os alunos têm como principal objetivo a contenção de expressões mais exaltadas, o incentivo de falas e gestos mais passivos, que pouco afetem o outro, individualizando as ações.

Questionamos-nos em que medida esta forma de convivência possibilitaria a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos para conviver em sociedade, ante a

clara prevalência de ações que valorizam o desempenho individual em detrimento ao coletivo, à parceria e à cooperação. Nas falas apresentadas a seguir podemos ver como esse movimento se constitui para as professoras:

[...] Nesta turma algumas alunas chamavam constantemente a atenção de outros alunos, para que estes se sentassem, ficassem quietos, ou prestassem atenção em minha fala. Era como se as alunas assumissem o papel da professora. (Turma da professora Magali, trecho do Diário de campo 12).

[...] no final da aula a professora colocou em discussão as atitudes de um aluno, que havia brigado com colegas no recreio. Estava claro que a docente queria mobilizar uma discussão sobre como se comportar, querendo com que as brigas se extinguissem. Entretanto a forma de condução da conversa fez com que aquilo parecesse um julgamento, me senti num tribunal. Chamavam aquilo de assembleia de classe, e o discurso era de que as tomadas de decisão eram em grupo. Mas mesmo com os alunos votando para que o colega fosse impedido de ir a um passeio, como penalidade de suas ações, a docente encerra a conversa afirmando que iria conversar individualmente com o aluno e que se ele se desculpasse e mudasse, poderia ir ao passeio (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de campo 8).

[...] algumas alunas me mostravam orgulhosas as capas do caderno. Pensei que o ponto principal eram os diversos personagens da capa, na verdade queriam que observasse as estrelinhas de papel que estavam ali coladas. Perguntei do que se tratava e responderam ser os prêmios por copiar a lição, fazer o dever de casa e se comportar em aula. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de campo 7).

Grande parte do tempo de aula é destinado à contenção de comportamentos considerados inadequados e à premiação das formas de ação desejadas. Esses

comportamentos desejados, incentivados e premiados colocam o aluno, muitas vezes, numa posição passiva. Ainda nos dias de hoje, se observa a prática de uma concepção de aluno como aquele que não sabe nada e deve ficar imóvel e silencioso para aprender.

Como vimos, aprendizagem e desenvolvimento são processos paralelos que têm como fonte o social. A escola como grande meio social da criança promove interações diversas e pode inspirar a aprendizagem de comportamentos mais adequados socialmente e o desenvolvimento promissor das funções psicológicas. (Vigotski, 1934/1998).

Outro aspecto a considerar diz respeito à relação estabelecida entre aluno e professor. Quando o professor se centra na condução das atividades pedagógicas, os conflitos entre os alunos parecem minimizados. Observamos que a turma que melhor escrevia era justamente da professora Rosinha, a qual estabeleceu com a turma uma relação harmoniosa, pouco chamava a atenção deles, incentivava a leitura e a produção de texto, fixava as histórias dos alunos nos murais, mantinha uma rotina estruturada sobre as atividades e o tempo de duração das mesmas, e buscava solucionar qualquer conflito, seja de conteúdo ou de relacionamento, pelo diálogo. Em nenhum momento observaram-se formas de punição ou premiação nas aulas da professora.

Não estamos com isso querendo dizer que as outras professoras tinham uma prática inadequada ou incorreta, mas que nas diversificadas formas de relações estabelecidas, podemos observar diferentes formas de convivência existentes, seja entre os alunos, entre eles e os professores ou com o conhecimento; e o que nos parece é que, quando se tem uma prática em que não se evidencia a punição ou a premiação, mas em que se exerce a mediação e se permite que o outro também realize a mediação

do conhecimento e das regras para si, por meio do diálogo, parece que o processo de ensino-aprendizagem acontece, realmente, em uma via de mão dupla.

Tão importante quanto o conteúdo da atividade acadêmica é sua condução, as atividades sendo significativas para os alunos. Quando o dever era compreendido pelos alunos, e não realizado mecanicamente, a participação e a atenção das crianças era imediata, nestes momentos não havia dispersão da turma, circulação de alunos pela sala, conversas paralelas, entre outros comportamentos que causam irritação nos docentes e constituem um ambiente barulhento e agitado.

Creemos que a promoção da autorregulação seja o ponto chave para minimizar os conflitos. Se o comportamento dos alunos inquietos é uma das principais queixas dos docentes dificultando o processo de ensino-aprendizagem, poderiam investir no desenvolvimento da autorregulação dessas crianças. Assim minimizaria-se a necessidade de regulação externa, das advertências, de momentos em que a docente cessa a atividade de ensino para repreender comportamentos.

Entretanto, o que se tem visto é que a busca pelo controle da sala de aula prioriza o controle externo, o que mantém a heteronomia dos alunos como modo de comportar-se, justamente o contrário do que as professoras almejam. E, pensando em nosso foco de estudo, não se investe na convivência como forma de promover o coletivo, característica fundante da escola, em que os sujeitos, alunos e professores, poderiam se desenvolver de maneira singular, mas dentro do social, sem que o individualismo, que impede a construção da autonomia, seja evidenciado.

Acrescenta-se a esse quadro, que vem configurando a convivência em sala de aula, a falta de estabilidade dos membros das turmas. As mudanças no quadro de alunos eram constantes ao longo de todo o período letivo, sendo este mais um fator que influencia diretamente na organização da sala de aula, assim como a troca das professoras. Vejamos:

[...] Rosinha comentou que o número de matriculados e a frequência nas aulas são instáveis. Citou que neste mês (agosto) já saíram de sua sala em torno de três alunos e entraram cinco. Disse que nesta escola, a grande ocorrência de alunos matriculados e transferidos diz respeito às mudanças de endereço das famílias, seja por separação dos pais ou a prisão dos mesmos; por programas de desalojamento por interdição de área, ou ainda pelo benefício em programas de habitação. Magali acrescentou que além da variabilidade no número de alunos em sala, há aqueles que possuem múltiplas deficiências. Falou sobre um aluno matriculado em sua sala que frequenta a aula esporadicamente, tendo comparecido, neste mês, apenas quatro vezes. Disse que quando este aluno está presente a dinâmica da aula se modifica, os alunos querem conversar com ele, ajudá-lo em algumas atividades [...] Magali disse ainda que não tem muitas atividades para dar para esse aluno, que ele realiza jogos de encaixe, fica circulando pela sala, tateando-a, fica abraçado com ela (a professora) enquanto escreve algo na lousa, e quando fica agitado sai para passear no pátio, acompanhado de algum colega. Disse ainda que em alguns momentos a professora de educação especial o retira da sala e faz algumas atividades com ele, atividades estas que ela não sabe quais são e depois o leva para a sala novamente. (Trechos do Diário de Campo 3).

As dificuldades em manter um ritmo que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são imensas, visto a especificidade do próprio processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a esse quadro as particularidades de cada aluno. Nestas turmas havia rotatividade de alunos, alto índice de absenteísmo, e alunos com múltiplas deficiências.

Se o investimento das professoras na convivência fica restrito ao controle de comportamentos, controle de divergências em detrimento de investimento na

colaboração, no ajudar o outro a aprender, que tipo de convivência pode-se esperar? As interações e as relações pedagógicas não estariam ficando em segundo plano? Que tipo de interação favorece a aprendizagem? Cremos na força da relação entre alunos com diferentes níveis de aprendizado, e não na segregação, em que os que não sabem ou têm deficiências ficam alijados da participação, como na situação citada pela professora no trecho apresentado acima.

Outra consideração a se fazer diz respeito à linguagem na promoção do desenvolvimento, especificamente do pensamento por conceito. Para Vigotski (1934/2005), a mediação realizada pela cultura é a responsável pela hominização do indivíduo, que nasceria com o potencial para se tornar humano. Essa mediação é feita pela fala, o que a eleva a função psicológica da maior relevância no processo de constituição do sujeito. A fala, apropriada nas práticas sociais, porta o afetivo, os valores, a história, a ideologia, dos sujeitos e da cultura, constituindo-os mutuamente de modo imbricado e simultâneo.

Aprender e refletir sobre estes aspectos de modo mais pontual (os conceitos propriamente) e de modo relacional com toda a complexidade do sistema psicológico e da sociedade leva a possibilidades antes não cogitadas, fatos que a criança não enxergava, culminando na indiscutível relevância da educação formal no processo de desenvolvimento humano, sobretudo na inclusão.

A fala, o pensamento e, sobretudo, o pensamento por conceito são funções psicológicas da maior relevância na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens. E é desta perspectiva que a escola deveria tomá-las, e não como conteúdos a serem trabalhados. Isto porque práticas escolares que não promovem ou possibilitam pensar por conceitos alijam o processo de desenvolvimento do pensamento, de crítica, de ampliação da consciência, do desenvolvimento do sistema

psicológico. A escola deveria atuar de modo organizado com intervenções planejadas e adequadas ao seu objetivo fim, de ensinar e formar as novas gerações.

A aprendizagem fomenta o desenvolvimento, a aprendizagem é um processo cultural, necessário para se desenvolver características humanas não naturais, mas formadas historicamente. O papel da escola, instituição construída sócio-historicamente para transmitir os saberes, as descobertas humanas, é possibilitar ao sujeito que se desenvolva como tal, que possa classificar, conceituar, compreender o mundo, porque aprende a lidar com conceitos teóricos que permitem formas de abstração e generalização mais complexas e independentes da experiência prática e direta da realidade (Vigotski, 1934/1998).

Deste modo, a relevância incontestável da escola e a perda de seu foco, ou melhor, de seu objetivo mais essencial, a promoção do desenvolvimento do sujeito, faz destas reflexões uma oportunidade de conscientização, aprendizagem e desenvolvimento, no campo teórico e de possibilidades práticas.

Outro destaque advém da concepção da importância do professor para o desenvolvimento dos alunos, da maneira como se relaciona com o aluno e encaminha as atividades. A forma como o sistema arbitra sobre essa relação, além de ser merecedora de nota, é motivo de indignação. Referimos-nos à troca de professores no mês de outubro, o que resultou em conflitos, sofrimento de professores e alunos, materializados em um abaixo-assinado contra a nova docente na Turma A.

[Início do Diário de Campo 10] Entrando na escola observei que todas as turmas já estavam nas salas exceto o 3ºA, que se mantinha na fila. Pensei que a professora Magali estivesse atrasada novamente, mas ao me aproximar da turma fiquei surpresa com a reação das crianças: as meninas, que costumam vir correndo e me abraçar, fizeram mais que isso, começaram a pedir ajuda, algumas pareciam que iam chorar, imploravam para que eu não deixasse a

professora Magali ir embora, estavam angustiadas, aflitas, desesperadas. Pedi para que todos se acalmassem e que alguém me explicasse o que estava acontecendo, uma das meninas disse que a professora Magali ia embora e que viria outra para o seu lugar.

Ao focalizarmos o caso da troca das professoras, podemos pensar na relação da gestão com a Secretaria da Educação, uma vez que a gestão não foi consultada sobre o impacto que haveria na escola quando a Secretaria manda essas professoras, que deveriam ser admitidas imediatamente, no mês de outubro. Aliás, era de se esperar que essa instituição soubesse disso, afinal os funcionários desta instância, os responsáveis, são especialistas em educação, ou deveriam ser. Do mais, essas professoras eram docentes de crianças pequenas. A importância do vínculo entre crianças pequenas e seus professores para o desenvolvimento e a aprendizagem já é consenso na literatura e no discurso educacional, o que foi completamente desconsiderado pela Secretaria da Educação, quando determinou que as novas professoras tomassem posse imediatamente.

Esse acontecimento nos leva a questionar sobre a qualidade da convivência estabelecida na escola, na medida em que o movimento existente nas salas de aula são as ausências e desistências dos alunos, assim como a troca de professores, independentemente do período do ano letivo.

No âmbito das interações e de como elas se desenvolvem na escola, do mesmo modo que a Secretaria não consulta os gestores para efetuar essa mudança no final do ano letivo, os gestores também não consultam as docentes, nem as que estão em sala, nem tampouco as que estão chegando, e muito menos trabalham essa mudança com os alunos. O que ocorre é a entrada brusca de professores novos.

Ainda assim, das três professoras substituídas, apenas uma se preocupa em contatar a pesquisadora, em ir ao pátio e conversar com os alunos sobre o que estava acontecendo.

[Trechos do Diário de Campo 11] Hoje pela manhã recebi uma ligação, ao retornar descobri que era a profa. Rosinha... me informou ter ligado para me avisar da troca de professoras. Disse o nome da nova professora de sua turma (Minnie), afirmou que já a conhecia e que é uma boa profissional e pôs-se a narrar os eventos. Contou que diferente do acontecido com a professora Magali, que foi pega de surpresa com a nova professora na porta, Rosinha já havia conversado com a sala na quinta-feira (após nosso encontro). Disse que os alunos voltaram apavorados do intervalo, pois a turma do 3ºA chorava e reclamava a troca de professoras, e que os colegas contavam que isso iria acontecer com todos os terceiros anos. Foi então que Rosinha conversou sobre a troca com a turma, essa conversa para Rosinha foi muito importante, pois possibilitou a troca de professoras de maneira menos sofrida nesta turma. [...] No dia seguinte, sexta-feira, Rosinha foi chamada na sala da gestão e informada da troca e apresentada à nova professora. Rosinha conta que elas conversaram, ela falou sobre a turma, o plano de aula, os alunos, as atividades, inclusive sobre meu trabalho. Rosinha destaca que a professora parece ter compreendido e aprovado a proposta e que isso garantiria sua participação nas atividades. Após essa conversa, a professora Rosinha convidou a professora Minnie a caminhar pela escola comentando que os alunos estariam em intervalo e posteriormente na aula de Educação Física. Durante o intervalo, Rosinha ia mostrando e apresentando a escola e os alunos à nova professora. [...] Um fato que desagradou muito a Rosinha foi quando ela saía da escola na sexta-feira, no mesmo momento em que os

alunos saíam da sala para aula de Educação Física e foi surpreendida com a reação deles ao redor do seu carro, eles estavam chorando e pedindo para que ela não fosse embora. A professora disse que conversara com eles e ficou magoada com a atitude do professor de Educação Física, narrada pelos alunos. Disseram eles que estavam tristes por sua saída e o professor comentou que não adiantava ficar triste por estar perdendo algo, que só estavam dando valor naquele momento, que eles deveriam ter se comportado melhor ao longo do ano. Rosinha afirma ter conversado com os alunos e amenizado a situação, mostrou-se indignada com a atitude do professor e ainda comentou como poderia um professor ter uma atitude dessas e colocar em risco todo o trabalho que ela vinha desenvolvendo para amenizar sua saída e a entrada da nova professora.

Observamos o esforço individual de uma das professoras que, por não ser docente efetiva, teve de sair bruscamente da sala de aula, sem que a gestão se preocupasse em fazer uma passagem para a outra docente. Rosinha enfrenta grandes problemas e não encontra apoio nem da gestão nem tampouco dos colegas. Fato é que o trabalho que esta professora faz, ao conversar com a turma, explicar e acolher dúvidas e emoções daqueles alunos, com certeza, facilita o estabelecimento de vínculo da nova docente (profa. Minnie) com as crianças, conforme já se apontou na análise precedente. Entretanto, as dificuldades que persistem poderiam ser superadas, caso a gestão se mobilizasse em relação ao ocorrido e não somente se restringisse a cumprir a ordem da Secretaria.

As crianças, por sua vez, tentam um movimento contrário a essa reprodução da autoridade, da imposição dentro da escola e fazem um abaixo assinado que entregam à gestão, que reproduzindo com os alunos a mesma relação da Secretaria da Educação, não responde ou dá atenção ao documento.

E mais, a gestão, quando procura os alunos para explicar a mudança, numa das turmas, o faz pela necessidade de cobrir um buraco, remediando, e não como ação de um planejamento elaborado, voltado para a passagem de vínculo afetivo, uma transição, e sim apagando incêndio provocado pela ausência ou atraso da professora. A seguir, podemos observar mais um relato desse momento:

[...] questionei as crianças o porquê de estarem sozinhas no pátio, se poderíamos ir para sala, e elas disseram que a professora Magali estava lá conversando com a nova professora. Nesse instante uma funcionária da secretaria se aproximou da turma e me questionou se eu era a nova professora, neguei e disse que era psicóloga. Aquela senhora fez uma expressão de surpresa e disse à turma que logo a nova professora viria para levá-los a sala. Perguntei a senhora onde a nova professora estava, ela disse que na sala dos gestores. Comentei que gostaria de levar a turma para a sala, mas que eles disseram que a professora Magali estava lá com a nova professora, a mulher me fitou com os olhos e disse que não era para contar pros alunos que a professora Magali estava na escola. Achei estranha a posição e fala daquela senhora, como se as crianças já não soubessem ou tivessem visto a professora na escola, e pior, como se quisessem fazer com que a professora sumisse da vida deles, saísse escondida. O vice-diretor se aproximou da turma e disse para acompanhá-lo, iríamos para a sala de aula. Chegando lá todos os alunos se sentaram e o vice-diretor disse para aguardarem que a nova professora já estava vindo. Os alunos começaram a se movimentar nas carteiras e como se fossem falar/reclamar, e imediatamente o vice-diretor começou a falar num tom de voz calmo e baixo, O Coordenador já falou com vocês ontem, vocês têm alguma dúvida? A turma ficou em silêncio, Já foi explicado pra vocês que a professora Magali é uma professora adjunta,

e o que é isso, uma professora que substitui outras, esse é o cargo dela. Como vocês sabem nós tivemos professores que foram embora, que se aposentaram e por isso não tínhamos outros professores para os terceiros anos, que ficaram então com as professoras adjuntas. Agora tivemos um concurso para professores, e eles estão entregando a documentação e assumindo as salas. A professora Magali vai continuar na escola, vai encaminhar as coisas de vocês pra nova professora, e se algum professor faltar ela vai substituir, vocês vão continuar vendo ela nos intervalos. Alguém tem alguma dúvida? Uma das alunas levantou a mão e quando o vice-diretor apontou para ela, foi questionado se isso iria acontecer com os outros terceiros. Ele disse que sim, que era uma questão de tempo para que as novas professoras viessem à escola e entregassem a documentação necessária para assumir as salas, e assim que tivesse tudo certo elas substituiriam as professoras Rosinha e Mônica. Outra aluna levantou a mão e disse que seus pais ficaram tristes quando ela contou que iria trocar de professora. O vice-diretor disse que todos ficaram tristes, que a gestão não achava bom trocar de professor no final do ano, pois as crianças já estavam acostumadas com as professoras, mas elas não eram de fato as efetivas das salas, e a prefeitura estava contratando docentes para essas turmas. A sala manteve-se em silêncio e o vice-diretor saiu da sala. (Trecho do Diário de Campo 10).

Essa é uma forma, um tipo de interação que vem caracterizando a escola, e as suas origens podem ter como fonte o poder: quem pode mais manda e faz cumprir. Nas palavras da professora Rosinha:

[conversando com a pesquisadora durante o intervalo dos alunos] ... percebo que a escola funciona na base da ameaça, os pais pressionam os gestores, que

nos pressionam e isso acaba voltando para os alunos. (Trecho do Diário de Campo 9).

[falando com a pesquisadora após esta pedir que avise quando não tiver aula]
... trabalho numa escola particular à tarde e parece que toda escola é assim, mas aqui fica muito mais evidente. Parece que eles – a gestão – definem as coisas de um dia para o outro, imprimem os comunicados e mandam entregar na sala de aula. As professoras ficam sabendo junto com os alunos quando vai ter reunião, não há um calendário, tempo pra você organizar o que abordar na reunião. Nessa última reunião, eles entregaram o aviso depois do intervalo, eu já tinha ido embora, os alunos estavam com o professor de Educação Física. Por sorte eu havia levado as provas para corrigir em casa e estava trazendo elas de volta para a escola. Foi assim que cheguei aqui cedo e vi os pais que vieram para reunião. Falei com eles sobre as notas, perguntei se tinham algo a falar ou questionar, e chamei alguns para conversar em particular sobre os comportamentos dos filhos. Eu realmente não sabia da reunião, por isso não te avisei, e fiquei imaginando mesmo que você veio até aqui e voltou embora. Agora pensa como eu me senti vendo os pais ali, e que sorte foi ter as provas corrigidas no meu carro. (Trecho do Diário de Campo 6).

Entretanto, também se vê interações que emanam do posicionamento dos alunos, num movimento contrário a essa hierarquia da obediência. Quando as crianças se recusam a fazer as atividades quietas, como as docentes querem, ao começarem a conversar muito e as professoras gradativamente vão retirando os espaços de conversa e diálogo da rotina.

Ao nomearmos este tópico da análise de “COMO EM UM ESPELHO: assim refletiram as interações na escola”, estamos considerando que as relações se espelham.

Parece-nos que as relações em sala de aula revelam um espelho, não no sentido de refletir diretamente a realidade, mas de revelar as contradições que nela existem e a forma como algumas ações e representações vão sendo reproduzidas. As interações, ao mesmo tempo em que apresentam semelhanças e reproduções, trazem consigo distorções. Contradições, como afirma Vigotski (1926/1991), constituintes da realidade, que não podem ser negadas na constituição das relações humanas, mas que precisam ser olhadas e analisadas para que se possa buscar compreender as relações e contribuir para mudar essas condições que em nada colaboram para o desenvolvimento de crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Uma palavra que não representa uma ideia
é uma coisa morta, da mesma forma que
uma ideia não incorporada em palavras
não passa de uma sombra.*

Lev Semenovich Vigotski

No momento em que tecemos as considerações finais deste estudo, cabe retomar seu objetivo: analisar as interações na escola, notadamente entre alunos e professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental, visando identificar práticas que favoreçam a convivência como promotora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Já em nossas primeiras inserções, por meio do projeto de contação de histórias, pudemos observar que, cada uma das três turmas, apresentava singularidades concernentes ao domínio da leitura e da escrita, e no modo como as relações eram estabelecidas entre os alunos, e entre estes e o professor.

A produção textual dos alunos nos inquietou ainda mais, sobretudo pela dificuldade observada na maioria dos alunos no momento de escrever e no resultado da produção. Esse fato nos remeteu às disposições gerais da Educação Básica, apresentadas na introdução deste trabalho, e nos perguntamos em que medida os objetivos da educação, tal como apresentados na LDB estariam sendo alcançados.

Ao focalizarmos as interações visando compreender como têm se configurado as relações que se estabelecem na escola e em que medida são favorecedoras de convivência promotora de desenvolvimento, vimos como a vigilância das crianças pelas docentes tem tido primazia nesse contexto.

A vigilância, pelo que analisamos, tem sido característica das interações entre alunos e professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental. A busca por controle e a contenção exercida pelas docentes são preponderantes em suas ações cotidianas e não favorecem o desenvolvimento da autorregulação pelos alunos, além de esvaziar de sentidos as práticas de aprendizagem. O que se observa é a reprodução, pelos alunos, das práticas de controle exercidas pelas professoras.

Resulta desta dinâmica que o tempo dedicado ao controle dos alunos compete com as atividades de ensino, e vimos que grande parte das atividades propostas inviabiliza a participação ativa das crianças, no sentido de explorarem suas potencialidades, predominando exercícios repetitivos e automatizados, sem diálogo e reflexão, além de se constituírem em ações individualizantes. Ações essas não favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência crítica, se contraponto ao disposto na LDB, alijando o desenvolvimento e criando condições de ensino e aprendizagem que forjam um modo de ser e agir regidos pela passividade.

Percebe-se, também, que não há, por parte dos professores, abertura de espaço para o diálogo sobre os episódios cotidianos da escola e encaminhamento de resolução de conflitos. Entretanto, alguns alunos utilizaram os espaços de produção textual para relatar os conflitos cotidianos. Este fator ressalta a importância do olhar atento do docente para as situações em que pode atuar como promotor de situações sociais de desenvolvimento, que visem ao desenvolvimento do aluno. O que se nota, é que muitas vezes as ações na escola são direcionadas pela necessidade de contenção de certos comportamentos dos alunos, trazendo à tona um tipo de interação que vem caracterizando a escola, pautado pela imposição do poder baseado na hierarquia, em que movimentos contrários a este tipo de postura são rechaçados e punidos.

Esse controle vai se reproduzindo nas interações na escola, entre gestores, professores e alunos, enrijecendo os sujeitos, docilizando os corpos, sem que se

invista na reflexão sobre o porquê das relações se processarem de tal modo, ou mesmo ter consciência deste mesmo modo. A aprendizagem e o ensino só se efetivam como processo com a participação de todos os envolvidos, se não se colocam na interação, o ensino não faz sentido para os sujeitos. Entretanto, o que se vê é a configuração de uma convivência hierarquizada, com poucas ou nenhuma brecha para a emersão dos sujeitos, na maioria das vezes, os alunos, mas por vezes também os professores e mesmo a gestão, quando o poder é exercido pelas instâncias externas à escola.

Além de este modo de interagir na escola não favorecer o ensino e a aprendizagem, persiste a heteronomia como modo de ser e agir de alunos e algumas vezes dos professores, o que deixa entrever certa perda de foco da escola, que se afasta de seu objetivo essencial: promover situações sociais de desenvolvimento que possibilitem ao sujeito a ampliação da consciência por meio da apropriação e domínio dos signos da cultura humana, sobretudo a linguagem escrita, que eleva as condições do sujeito a novos modos de ser e agir.

Ao mesmo tempo em que os textos das crianças nos tocam provocando indignação, encontramos certo acalento em outras produções que expressam uma melhor apropriação da escrita, o que revela o potencial desses alunos para o aprendizado e desenvolvimento.

Permanece, no entanto, como desafio, investigar a relação entre o modo de interagir dos alunos entre si e dos professores com os alunos e o desempenho desses sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita, o que não foi possível aprofundar tendo em vista os limites de uma pesquisa de mestrado, sobretudo de tempo. Ainda contribuiu como limitação a complexidade das situações observadas, em específico a mudança das professoras durante o ano letivo e, ainda, as dificuldades da pesquisadora para lidar com tantas situações inusitadas.

Ressaltamos, no entanto, o grande aprendizado construído com este estudo e o reconhecimento de que há muito ainda a se investigar para acessar o que está na base das relações de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, 26(92), 1039-1066.
- Barbosa, E. T. (2012a). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Barbosa, E. T. (Org). (2012b). *Histórias de Adolescentes, Histórias para Adolescentes* [Livreto]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Bollmann, M.G.N. (2010). Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, 31(112), 617-676.
- Bordignon, J. C., & Souza, V.L.T. (2011). O papel dos afetos nas relações escolares de adolescentes. *Revista Perspectivas em Psicologia*, 15, 132-144.
- Bozhovich, L. I. & Blagonadiezina, L.V. (1965) *Psicologia de la personalidad del niño escolar*. Editora del Consejo Nacional de Universidades. La habana.
- Bozhovich, L. I. (2009). The Social Situation of Child Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 47, no. 4, July–August 2009, pp. 59–86. (Obra original publicada em 1968).
- Freire, P. (2008). *Educação e Mudança* (31ª ed). São Paulo: Paz e Terra, (Obra original publicada em 1979).

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, (n. especial), 131-141. Recuperado em 27 de março de 2013. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. IDEB - Resultados e Metas. [Portal]. Recuperado em 13 de setembro de 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23(83), 15-35.

Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo escolar? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39-56.

Ministério da Educação [MEC] (1996/2011 – 6ª ed.). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Ministério da Educação. Brasil. Recuperado em 05 de maio de 2012. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7.

- Ministério da Educação [MEC] (2012a). Toda escola pública pode ser uma boa escola. [Portal]. Recuperado em 13 de setembro de 2012. Disponível em: <http://umaboaescola.mec.gov.br/>.
- Ministério da Educação [MEC] (2012b). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). [Portal]. Recuperado em 13 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>.
- Ministério da Educação [MEC] (2013). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [Portal]. Recuperado em 01 de abril de 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>.
- Montezi, A. V., Souza, V.L.T. (2013) Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 17, p. 77-85.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da consciência de gestores*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Placco, V. M. N. S. (2008). A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: Almeida, L. R. de; Placco, V. M. N. S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 61-73.
- Prefeitura de São Paulo (2009). Lei nº 14.957, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao "bullying" escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas de educação básica do Município de São Paulo. Recuperado em 04 de setembro de 2012.

Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=17072009L%20149570000%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=&depto=&descr_tipo=LEI.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Rego, T.C.R. (1997). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: AQUINO, J.G.(org). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo; Summus, 1997, pp. 45-61.

Scliar, M. (2004). Ruídos no Forro. In: *Gente em Conflito* (pp. 9-15). São Paulo, SP: Ática.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2012). Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal. Recuperado em 04 de setembro de 2012. Disponível em http://www.se.df.gov.br/?page_id=5544.

Sousa, M. (2001). A turma na escola. Recuperado em 13 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/escola/welcome.htm>.

Sousa, M. (2004). Amigo é coisa pra se guardar... (e não pra com ele aprontar!). Recuperado em 20 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/amigo/>.

- Souza, V.L.T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Souza, V.L.T. (2005). *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.
- Souza, V.L.T., Andrada, P.C. (2013). Contribuições de Vigotski para compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia* (PUC-Campinas Impresso), v. 30, p. 355-365.
- Souza, V.L.T., Petroni, A. P. & Andrada, P. C. (no prelo). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), 2013.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Viana, L.M.C. (2004). A Escola e a Resitência. *Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP* – v. 2 – n. 2, abril/2004, pp. 53 – 62.
- Vigotski, L. S. (1991). Prólogo a la version rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza en la psicología”. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid, Esánha: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, pp 143-162. (Obra original publicada em 1926).
- Vigotski, L. S. (1998). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L.S., Luria, A.R., Leontiev, A.N. (1998). *Linguagem*,

desenvolvimento e aprendizagem (6ª ed.). (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone. (Obra original publicada em 1934).

Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem* (3a. ed.). (J. L. Camargo, Trad. J. Cipolla Neto, Rev. Tec.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).

Vigotski, L. S. (2006a). La crisis de los siete años. In: Vigotski, L. S. *Obras Escogidas, Tomo IV*. Madri, Espanha: Visor, pp. 377-386. (Obra original publicada em 1933).

Vigotski, L. S. (2006b). El problema de la edad. In: Vigotski, L. S. *Obras Escogidas, Tomo IV*. Madri, Espanha: Visor, pp. 251-273.

Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos* (7ª ed.). (M. Cole et al, Orgs.; J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930).

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia (M. P. Vinha & M. Welcman, Trad.). *Psicologia USP*. São Paulo, 21(4), pp. 681-701. Recuperado em 17 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. (Obra original publicada em 1935).

Wood, A. (2009). *A bruxa Salomé* (9ª ed.). (G. M. Padovan, Trad.). São Paulo, SP: Ática. (Obra original publicada em 1987).

8. ANEXOS

8.1 Anexo A: Projeto entregue às professoras e gestão.

8.2 Anexo B: Histórias contadas às turmas.

8.3 Anexo C: Algumas histórias produzidas pelos alunos.

8.4 Anexo D: Cartazes produzidos pelas turmas.

8.5 Anexo E: Seleção de Diários de Campo.

8.1 Anexo A: Projeto entregue às professoras e gestão.

PROJETO DE INSERÇÃO

O presente projeto vincula-se ao trabalho de mestrado da psicóloga Ana Flávia Silva Luz sob orientação da Professora Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza, atrelado às atividades do grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas - PROSPED, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Trata-se de uma pesquisa-intervenção a ser desenvolvida nesta unidade escolar ao longo do segundo semestre de 2012. Para tal, será tomada como base a importância da interação, das trocas e do diálogo, sustentada pelo que propõe Vigotski. Deste modo, haverá investimento na promoção da autonomia dos alunos visando seu desenvolvimento no que se refere a modos de se relacionar com os colegas e os professores.

Terá como princípio a ação cooperativa, entre, psicóloga-pesquisadora, e as professoras, pois entendemos que só pela cooperação será possível superar as condições, que por vezes caracteriza as salas de aula e outros espaços da escola, como situações conflituosas que atrapalham o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem e impede a convivência saudável entre alunos e educadores.

1. Objetivos

a. Geral

A partir da observação de como se dá a convivência dos alunos entre si, a relação deles com as atividades escolares e com a professora, propor ações que melhorem a convivência entre os alunos e deles com a escola, de modo a promover uma melhor apropriação dos conhecimentos ensinados e dos valores que promovem a cidadania.

b. Objetivos Específicos

- Inserir-se no contexto escolar a fim de compreender as relações interpessoais, sobretudo as relações aluno-aluno e aluno-professor;
- Analisar a dinâmica das relações entre os alunos buscando explicar o que mobiliza as atitudes que apresentam;
- Analisar, junto com as professoras, formas de intervenção com aos alunos, de modo a melhorar a convivência.

2. Desenvolvimento

a. Participantes

Alunos e professoras dos terceiros anos do Ensino Fundamental do período matutino.

b. Infraestrutura

Dispensa-se infraestrutura específica para este projeto. Por se tratar de uma atividade de observação e intervenção em sala de aula, faz-se necessária autorização para circular nas dependências da escola, bem como para permanecer nas salas de aula junto a professor e alunos em horários previamente combinados.

c. Materiais

- Gravador de áudio;
 - Caderno de registro;
 - Histórias em quadrinhos;
 - Materiais de papelaria em geral, papéis, lápis, lápis de cor, gizes de cera, canetas hidrocor, etc.
- Todo o material será trazido pela psicóloga-pesquisadora.

d. Procedimento

Para desenvolvimento deste projeto temos como tema central a convivência na escola. Nesse sentido, iremos observar e analisar, as relações aluno-aluno e aluno-professor no contexto escolar, especificamente as turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental do período matutino. As observações serão compartilhadas, semanalmente, com as professoras, de modo a construir uma análise conjunta e refletir sobre possíveis intervenções.

As observações, realizadas nas duas primeiras semanas serão registradas em diário de campo e constituirão fonte de dados para o trabalho de mestrado da pesquisadora.

Pretende-se realizar atividades de contação e produção de histórias sobre temas de convivência, relacionamento, respeito, solidariedade, etc, com os alunos, de acordo com o combinado com as professoras. Esses momentos de atividade com a psicóloga-pesquisadora poderão ser gravados em áudio.

3. Auto-Avaliação

Todo o processo será avaliado pela psicóloga-pesquisadora e discutido com sua orientadora a fim de refletir sobre os objetivos, a observação, as estratégias de registro, as intervenções junto aos alunos, a necessidade de reformulação da proposta inicial e a própria continuidade destas atividades. A avaliação deverá incorporar a avaliação contínua do projeto feita junto com as três professoras envolvidas.

4. Cronograma

- Partindo da disponibilidade das professoras e pesquisadora, acordou-se em realizar as atividades nas turmas dos terceiros anos, às quintas-feiras.

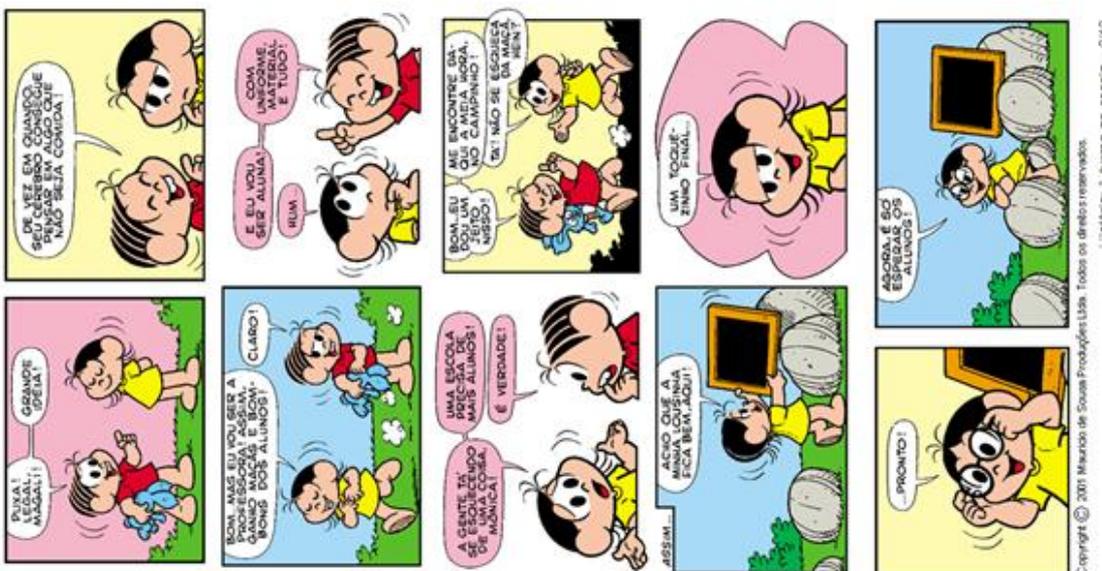
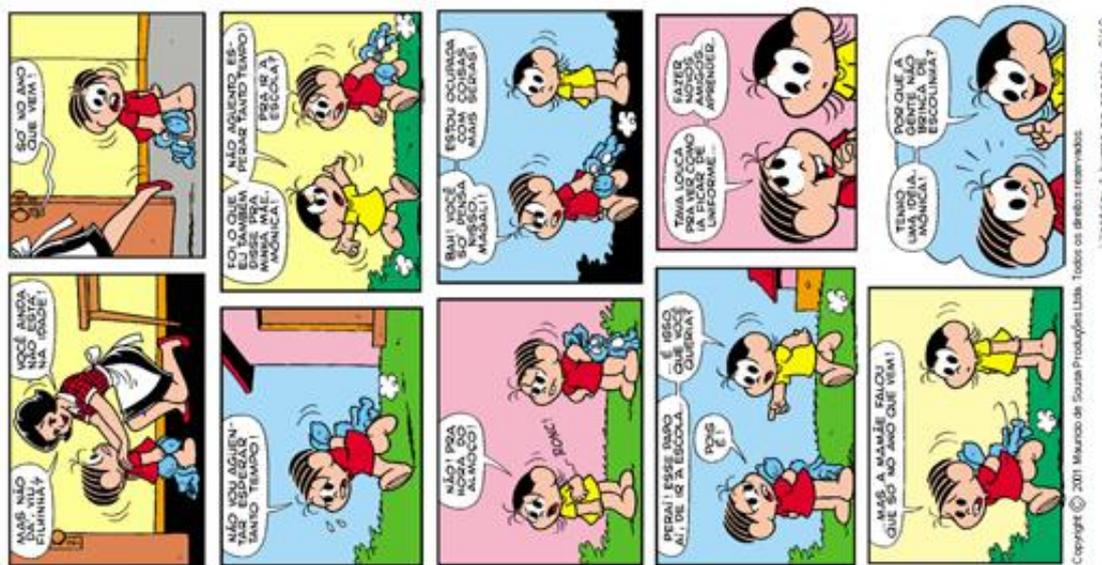
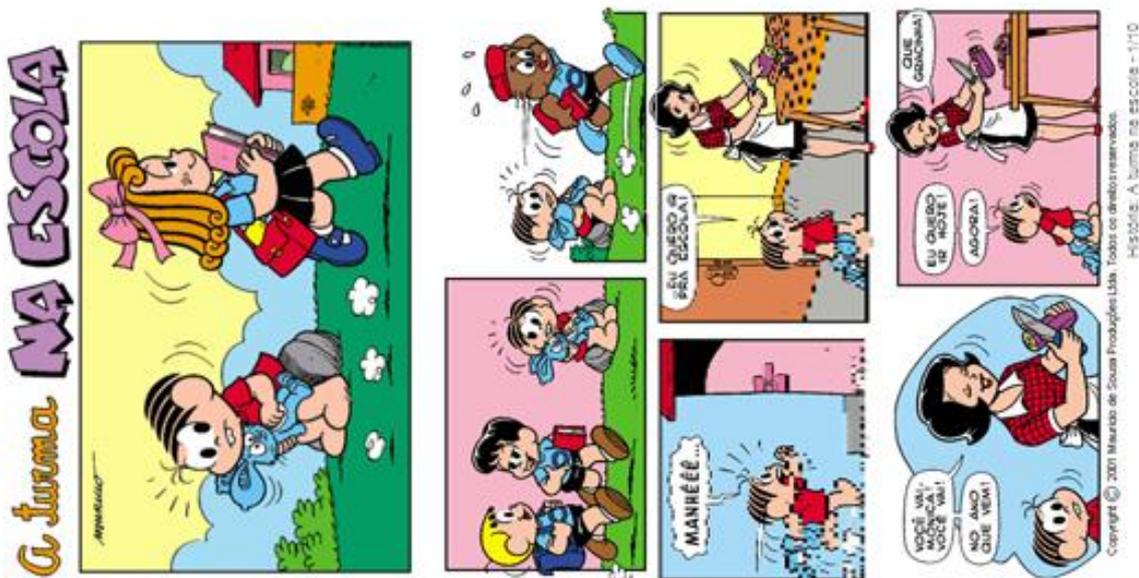
- A pesquisadora frequentará as três turmas semanalmente, uma hora em cada turma, sendo das 07.05h às 08.05h – 3º A; das 08.10 às 09.10 – 3º C; e das 10h às 11h – 3º B. Almeja-se realizar as atividades por quatorze semanas; iniciando em 06/09 com término previsto para 13/12. Neste período de atividades prevê-se uma interrupção por conta do feriado de 15/11.

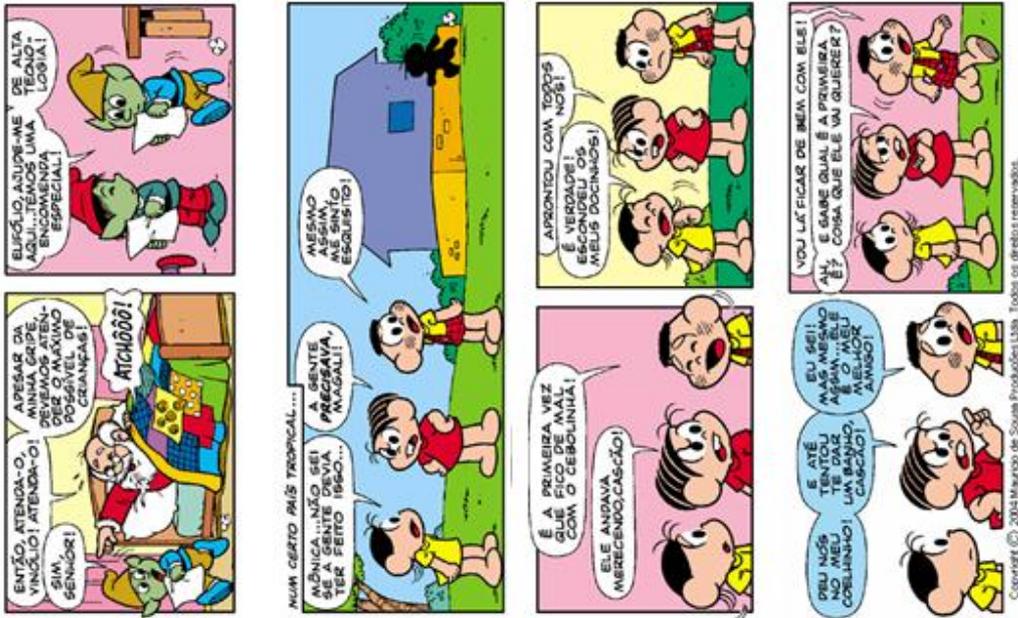
5. Detalhamento das atividades

1ª semana	06/09	Observação das turmas em sala de aula.
2ª semana	13/09	Não haverá atividade, conselho de classe.
3ª semana	20/09	Observação das turmas em sala de aula.
4ª semana	27/09	Observação das turmas em sala de aula.
5ª semana	04/10	(1) História: “A Turma na escola” Contaçõ de história seguida de conversa sobre ela. Questões a serem exploradas: - quais as expectativas quanto à escola; Qual a realidade da escola; Quais os personagens da escola; E seus papéis; Como eles se relacionam; Que personagem da turma da Mônica eu seria ou não.
6ª semana	11/10	(2) Contaçõ de histórias em quadrinhos pela pesquisadora e conversa sobre as histórias.
7ª semana	18/10	(3) Contaçõ de histórias em quadrinhos pela pesquisadora e conversa sobre as histórias.
8ª semana	25/10	(4) Contaçõ de histórias em quadrinhos pela pesquisadora e conversa sobre as histórias.
9ª semana	01/11	(5) Contaçõ da história “Mônica em aniversário na escola” Questões a serem exploradas: - o que há de legal ou não na escola; o que fácil ou não na escola; o que gosto ou não na escola; como gostaria que a escola fosse – elaboração de história em trios ²⁴
10ª semana	08/11	Contaçõ das tirinhas pelas crianças e conversa sobre elas e sobre a atividade. Pontos a serem explorados: - como me sinto lendo para a sala; quais as facilidades e dificuldades;
11ª semana	22/11	(6) Contaçõ de histórias em quadrinhos pela pesquisadora e conversa sobre as histórias.
12ª semana	29/11	(7) Contaçõ de histórias em quadrinhos pela pesquisadora e conversa sobre as histórias.
13ª semana	06/12	Construção de “nossa história em quadrinhos” ¹
14ª semana	13/12	Atividade de encerramento, finalização da construção em grupos da história de nossos encontros, montagem de painel.

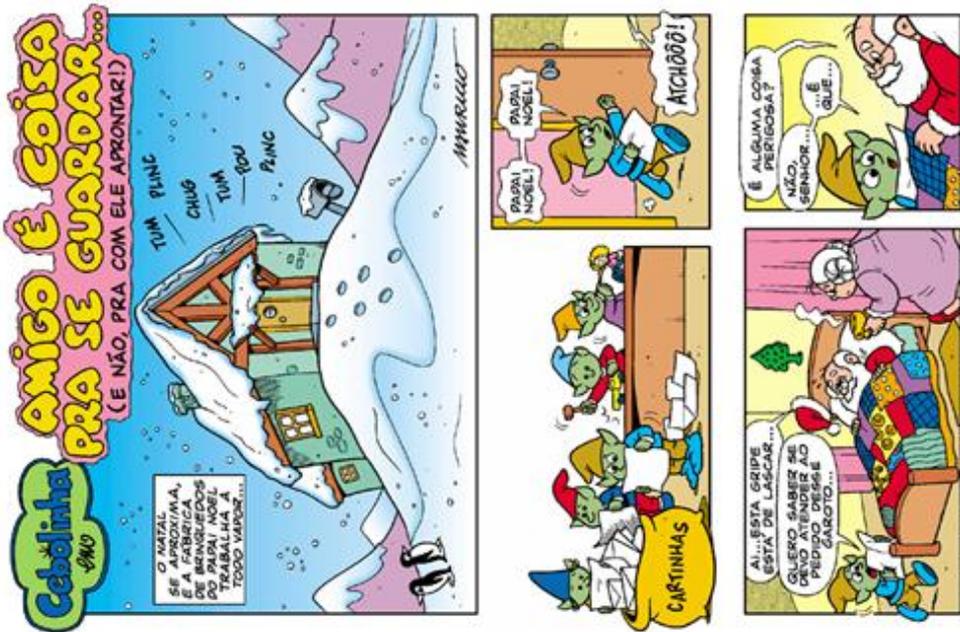
²⁴ Estas atividades envolvem correção e devolutiva da história aos alunos.

8.2 Anexo B: Histórias contadas às turmas.





História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar!) 2/16



História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar!) 1/16



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/escola/welcome.htm>

História: A turma na escola - 10/10



Copyright © 2004 Mundo de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Copyright © 2004 Mundo de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Copyright © 2004 Mundo de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 5/16.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 4/16.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 3/16.



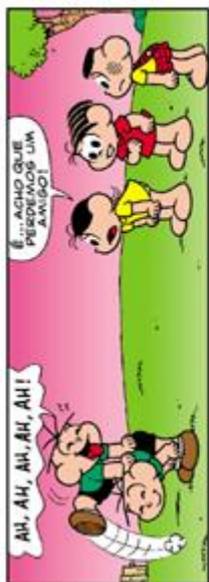
Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele apontar) 81E.



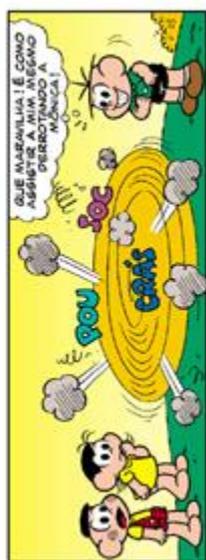
Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele apontar) 71E.



Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele apontar) 81E.



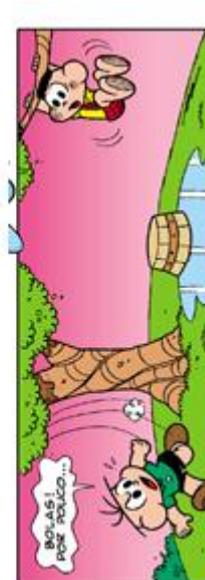
Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 11/16.



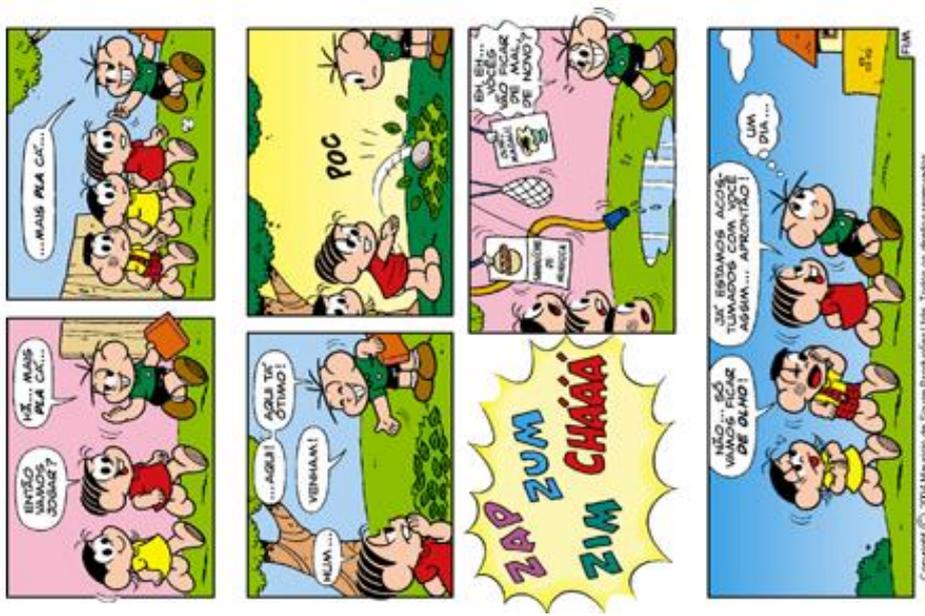
Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 10/16.



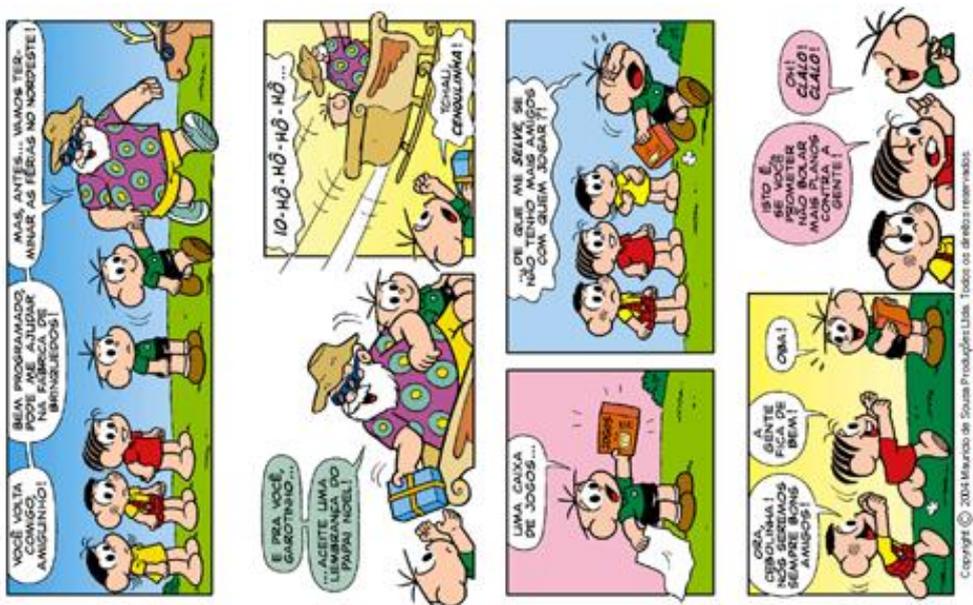
Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

História: Cebolinha em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele aprontar) 9/16.



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/amigo/>

História: Cecolima em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele apontar) 15/16



História: Cecolima em: Amigo é coisa pra se guardar... (e não, pra com ele apontar) 15/16

A BRUXA SALOME – Audrey Wood

Era uma vez uma pobre mulher que vivia bem longe, além das estradas cobertas de poeira, com seus sete filhos: Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo.

Todos os dias, antes que a mãe saísse para o mercado, às crianças ajudavam nos afazeres domésticos.

Um dia, depois que tinham terminado, a mãe disse:

_Como vocês são umas crianças muito boazinhas, podem pedir o que quiserem que eu trago do mercado.

As crianças ficaram radiantes, e cada uma sabia exatamente o que queria.

Segunda-feira pediu um pedaço de manteiga

Terça-feira, um canivete.

Quarta-feira queria um jarro de louça.

Quinta-feira, um pote de mel.

Sexta-feira gostaria de um pouco de sal.

Sábado queria bolachas.

E Domingo pediu uma tigela de pudim de ovo.

A mãe despediu-se das crianças, com um conselho:

_Tenham muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar nem cheguem perto do fogo.

Assim que ela saiu, as crianças trancaram a porta e começaram a brincar.

Não se passara muito tempo, quando apareceu uma bruxa, que vinha mancado pela estrada. Ela estava puxando uma carroça muito pesada. Chegando perto da casa, deu umas batidinhas na janela e gritou:

_Sou a dona bruxa Salomé, e acabei de prender meu pé. Deixem-me entrar!

_Não podemos - disseram em coro Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo. _Nossa mãe falou para não deixarmos nenhum estranho entrar.

A bruxa Salomé tirou um cachimbo do bolso e enfiou-o na boca.

_Vamos, meus coraçõezinhos, tudo o que preciso é de um pouco de fogo para meu cachimbo. Só queria um pouco de palha incandescente.

_ Não podemos - disseram em coro Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo. _Nossa mãe falou para não tocarmos no fogo.

Salomé aproximou-se da carroça e apanhou um saco.

_Tenho certeza de que a mãe de vocês não vai se importar - disse - _Olhem, se vocês me deixarem entrar para acender meu cachimbo, vou dar-lhes isto.

Debruçando-se na janela, as crianças olharam dentro do saco e quase não acreditaram no que viram.

_Ouro! – gritaram. _Por um saco de ouro nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo.

Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar. Depois correram até a lareira e pegaram diversos pedaços de palha incandescente para acender o cachimbo dela.

Mas assim que o cachimbo estava aceso, a bruxa Salomé atirou-o no chão e gritou:

_ Agora peguei vocês!

E imediatamente transformou as crianças em comida.

Segunda-feira transformou-se em pão.

Terça-feira transformou-se numa torta.

Quarta-feira virou leite.

Quinta-feira, um mingau de aveia.

Sexta-feira transformou-se num peixe.

Sábado, num queijo.

E Domingo numa costela assada.

Em seguida, Salomé reuniu toda comida e levou para sua carroça. Sem olhar para trás, começou a puxar sua carga estrada afora, passou pela ponte, cruzou a cidade, o campo de trigo e, finalmente, penetrou na floresta, onde ficava sua cabana.

Logo depois a mãe, voltou para casa carregando uma cesta enorme. Lá dentro estavam todas as coisas que as crianças haviam pedido:

um pedaço de manteiga para Segunda-feira,

um canivete para Terça-feira,

um jarro de louça para Quarta-feira,

um pote de mel para Quinta-feira,

um vidro de sal para Sexta-feira,

bolachas para Sábado,

e uma tigela de pudim de ovo para Domingo.

_Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo! - chamou ela, mas ninguém respondeu.

Então encontrou o cachimbo quebrado e viu os pedaços de palha queimada no chão. Lágrimas saltaram dos seus olhos.

_Quem pegou meus filhos? - Gritou.

Um pássaro preto que tinha visto tudo ficou com pena da mulher e, de um salto, pousou no peitoril da janela.

_Siga-me! - Gorjeou. Foi a bruxa Salomé. Ela prendeu o pé. E eles deixaram entrar.

Com a cesta na mão, a mãe seguiu o pássaro estrada afora, passou pela ponte, cruzou a cidade, o campo de trigo e, finalmente, penetrou na floresta, onde ficava sua cabana.

Salomé tinha acabado de sentar para jantar e estava prestes a dar a primeira dentada quando ouviu uma forte batida na porta.

_Deixe-me entrar! - gritou a mãe.

_Quero meus filhos de volta!

_Você não pode entrar! - respondeu Salomé. _Seus sapatos estão sujos.

_Eu tiro os sapatos - disse a mãe, e assim fez.

_Deixe-me entrar! - gritou a mãe.

_Quero meus filhos de volta!

_Você não pode entrar! - respondeu Salomé. _Suas meias estão sujas.

_Eu tiro as meias – disse a mãe, e assim fez.

_Deixe-me entrar! – repetiu a mãe.

_Quero meus filhos de volta!

_Você não pode entrar. - disse Salomé. _Seus pés estão sujos.

_Então vou cortá-los - disse a mãe, como se fosse mesmo fazer aquilo.

Mas ao invés de cortar os pés deu um jeito de escondê-los debaixo da saia e voltou de joelhos até a cabana da bruxa.

_Deixe-me entrar! - pediu de novo. _Quero meus filhos de volta!

Quando Salomé olhou para baixo, pensou que a mãe não tinha mais pés e deixou-a entrar.

Depois apontou para a mesa.

_Aqui estão seus filhos - disse - Se você não conseguir adivinhar que é quem, vou comê-los no jantar e você só tem uma chance.

A mãe continuou engatinhando, com os pés voltados para trás e engatinhou até a mesa. Como conseguiria adivinhar que alimento era cada criança?

Desesperada olhou para dentro da cesta. Aqui estão as coisas que meus filhos queriam - pensou - e agora eles nunca vão tê-las.

_ Depressa! - ordenou Salomé. _Estou com fome!

A mãe olhou de novo para os alimentos em cima da mesa.

_Fale! - ordenou a bruxa - Meu jantar está ficando frio!

De repente, a mãe descobriu o que tinha que fazer. Tirando as coisas disse:

_Vou descobrir que alimento é cada meu filho pelas coisas que eles queriam:

O pão quer manteiga. Então é Segunda-feira.

A torta quer uma faca. Então é Terça- feira.

O leite quer um jarro. Então é Quarta-feira.

O mingau quer mel. Então é Quinta-feira.

O peixe quer sal. Então é Sexta-feira.

O queijo quer bolachas. É Sábado.

E a costela assada combina com pudim de ovo. Então esse é Domingo.

Num piscar de olhos, as crianças voltaram a ser quem eram.

Abraçaram e beijaram a mãe e festejaram com os outros.

Imediatamente, a mãe ficou de pé e gritou para a bruxa:

_Consegui meus filhos de volta. Salomé! Agora você vai se arrepender de tê-los roubado!

E começou a correr atrás da bruxa pelos arredores da cabana, até sair da floresta, passar pelos campos de trigo e finalmente chegar a te a ponte.

Então, a bruxa Salomé pulou dentro do rio e nunca, mais foi vista novamente.

RUÍDOS NO FORRO – Moacyr Scliar

São onze da noite, já, mas eles não conseguem dormir. Estão cansados -- ele é motorista de táxi, ela cuida da casa, os dois trabalham muito -- mas não conseguem dormir. Deitados lado a lado, têm os olhos fixos na pequena mancha de luz que a lâmpada do poste da rua, lá de baixo, projeta no teto.

Faz calor, eles suam, mas as janelas estão fechadas. Não ousam abri-las; há muito roubo, nesta vila, muito assassinato. Melhor sentir calor, mas com segurança. É verdade que a janela do quarto não fecha bem; está protegida por tampões, mas deixa uma fresta, por onde se infiltra a luz da rua. Mas só esta luz, porque estão acordados e enquanto estiverem acordados nada mais entrará pela janela.

Onze e quinze, onze e meia -- não dormem. Mexem-se inquietos, os corpos suados se roçam. É uma sensação familiar -- estão casados há um ano, já -- mas às vezes ainda se estranham. Mais estranho que tudo é o escuro, os ruídos que povoam o escuro.

A casa toda estala. É uma casa de madeira, pequena, mal construída, torta. Não podiam alugar outra melhor, então vieram para cá, para esta vila popular onde não conhecem ninguém -- nem querem conhecer. Não querem se envolver com malfeitores, que aqui são muitos.

Dos ruídos da casa, alguns já lhes são familiares: o rangido da porta da cozinha, os estalos do roupeiro, o pingar da torneira. Mas sempre há barulhos novos, insuspeitados; novos insetos, novos bichos, vão chegando e se instalando, apesar de todos os venenos.

Passa da meia-noite. Ela cochilou, teve um pequeno pesadelo, acordou sobressaltada; acalmou-se, agora fita o teto. Ele ainda não dormiu. Fita também o teto, a mesma mancha luminosa.

É então que começam os ruídos no forro.

Ela estremece, surpresa e assustada. É a primeira vez que ouve ruídos no forro, até então silencioso. É uma novidade. Desagradável novidade. Coisas de mau presságio.

Estende a mão trêmula, toca o braço dele; sente os músculos tensos. Então -- ele também ouviu, ele também está atento aos ruídos. Isto não a acalma, pelo contrário. Os dois são crianças assustadas, ela pronta a chorar, ele prestes a transformar o medo em fúria -- mas a verdade é que não sabem o que fazer; esperam, os olhos grudados no forro.

Não é um ruído contínuo. Pára e recomeça. Poderia ser o de um corpo que se arrasta. Um animal? Um animal grande, então. Maior que um gato, por exemplo. Um cachorro? Mas cachorro em forro de casa? Não, cachorro não. Há animais que vivem em forros; o gambá, por exemplo: Ela, que é de fora conhece o gambá. Mas o barulho não é de gambá, disto ela tem certeza.

Um homem?

Não. Homem não é. As tábuas, delgadas, não aguentariam o peso de um homem -- pelo menos de um homem robusto. Talvez agentassem um sujeito magrinho. Ou um menino. Ou um anão.

O ruído cessa. Minutos se escoam. Quem sabe, ela pensa esperançosa, agora vai parar de vez. Quer dormir. Está cansada, precisa acordar cedo, o marido também. É uma vida dura, a deles. Já não bastavam todas as preocupações? Era preciso este barulho?

Pelo canto do olho espreita o marido. Mal o vê, na semi-obscuridade. Mas sabe que tem os olhos bem abertos, como ela. É um homem nervoso, ela tem medo do que ele possa fazer, se subitamente se enfurecer.

Uma ideia lhe ocorre. Boceja ruidosamente. Espera que este som de pessoa de bem tranquila, espante o intruso e acalme o marido e a ela também. Boceja lento, termina com um ruminar e um murmúrio que pretende traduzir a satisfação de estarem ali, na cama que é deles, na casa que é deles. Mas o marido não relaxa os músculos e o silêncio que se segue é ominoso. Logo em seguida os ruídos no forro recomeçam.

Desta vez são bem audíveis. Não há, parece, nenhum cuidado em disfarçá-los. As tábuas rangem. A lâmpada oscila nitidamente.

A mão dele sai de sob o lençol. Tateia a mesinha-de-cabeceira. Ali está o revólver, o vinte e dois que ele leva no carro e que à noite fica à mão, carregado; o gatilho em posição de fogo.

O barulho agora é contínuo. Não é difícil localizar de onde vem: bem no ponto em que se projeta a réstia de luz, as tábuas afundam ritmicamente. Ele ergue o braço -- o revólver niquelado reluz por um instante -- ela solta um grito abafado -- ele atira.

O estampido faz estremecer a casa. O quarto se enche de fumaça e do cheiro acre da pólvora. Sentam na cama, os dois, inteiriçados, os olhos arregalados fitos no forro. Lá fora, cães ladram. Mas nenhuma janela se abrirá, disto eles têm certeza. Tiro é problema de quem disparou e de quem foi atingido. E da polícia.

Os latidos vão cessando aos poucos. Eles continuam sentados, mirando o teto, o orifício da bala visível no centro mesmo da mancha de luz. A casa agora está absolutamente silenciosa. Nenhum ruído mais se ouve.

Nos dias que se seguirem sentirão o cheiro, fraco mas penetrante, o odor de carne em decomposição. Mas não falarão sobre isto, ao jantar. Ele contará de seu dia, do trânsito congestionado, ela se queixará do tempo que se perde para consultar o médico do Instituto. Mas do cheiro, nada dirão. Esperarão que se dissipe -- e de fato, ao cabo de uma ou duas semanas só restarão na casa os cheiros familiares, da comida, das plantas que ela cultiva em latas vazias, do lixo acumulado no terreno ao lado.

Ao forro, ele nunca subirá.

Cinco da manhã. Bocejam. Uma noite destas não há mortal que aguente, ele diz, e ela ri.

Decidem que, se tiverem um filho, ele se chamará Alonso.

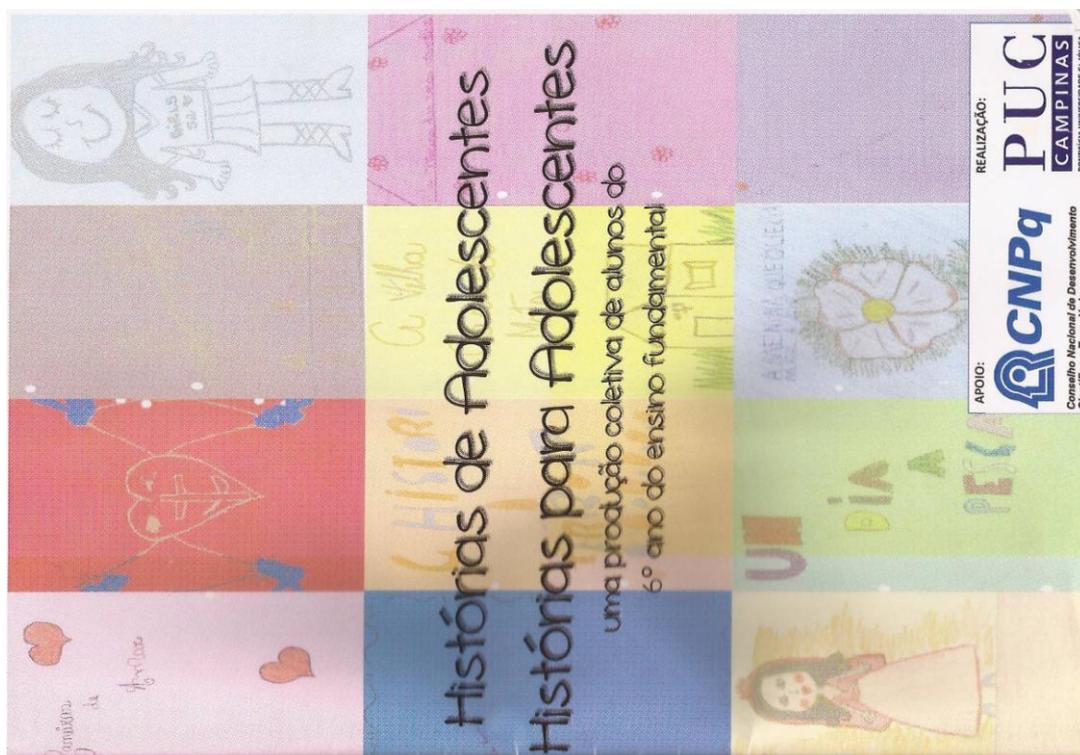
Os dois trapalhões

Era uma vez dois trapalhões chamados Deole e Tato. Eles viviam em uma vida de aventuras, só risos e curtiam o dia como se fosse uma festa. Deole, sempre de bem com a vida, adorava apelidar Tato de gordo.

Certo dia Tato não aguentou Deole chamar ele de gordo, partiu pra cima de Deole e começaram a brigar.

Depois eles pararam e perceberam que era bobeira brigar. Voltaram a ser como era antes, uma dupla que sempre acorda de bem com todo mundo. Viveram pelas ruas e sempre com o sorriso estampado no rosto, sempre atentos a algum apelido.

Hoje Deole e o Tato fazem parte de um circo que traz alegria para todos que ali estão.



A menina que queria matar a vovó

Certo dia em uma casa escura houve um desentendimento entre a mãe Maria Clara e sua filha Vitória de cinco anos.

Maria Clara estava na casa da avó de Vitória, quando começaram a discutir. Vitória estava junto e viu a briga de sua avó com sua mãe e ficou com raiva de sua avó. Maria Clara saiu da casa e deixou a Vitória com sua avó. Vitória estava com muita raiva de sua avó e subiu em cima da cadeira para pegar uma faca que estava sobre a mesa. Depois de passar algumas horas sua avó foi dormir e deixou a Vitória assistindo TV.

Vitória foi engatinhando para o quarto da vovó com a faca na mão, subiu em cima da cama da vovó e levantou a mão para matá-la.

No caminho, Maria Clara sentiu-se culpada por ter brigado com a avó de Vitória e resolver voltar para pedir desculpas.



Maria Clara entrou na sala e foi correndo para o quarto da vovó de Vitória e na hora que entrou Vitória estava em cima da vovó com a faca na mão. Rapidamente, Maria Clara pegou na mão da filha e jogou a faca longe, acordou a vovó e disse:

- Você viu que a Vitória queria te matar?

- Não.

Maria Clara levou Vitória embora e falou:

- Filha, não pode fazer isso, ela é sua avó.

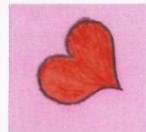


Dois amigos e amigas - uma história de amor

Certo dia dois amigos foram para a escola e se apaixonaram por uma mesma garota que era muito bonita. Quando descobriram que gostavam da mesma garota, começaram a brigar e saíram no tapa.

A garota, percebendo a situação, não quis nenhum dos dois e saiu com outro garoto. Os dois pararam de brigar e ficaram olhando para ela.

Eles ficaram muito tristes, mas em compensação foram para uma balada e se divertiram a noite inteira, e no outro dia arrumaram duas amigas muito bonitas. Eles saíram juntos com suas amigas para as festas. Mas teve um dia que eles se apaixonaram por elas, e resolveram contar para elas. Quando elas ficaram sabendo, ficaram muito felizes e foram falar com eles. Com o tempo se casaram e tiveram filhos.



A casa assombrada

Era domingo, um dia de assombração. Jheimis em sua casa estava sozinho. Sua casa era de um homem maluco que mexia com espíritos. Ele tinha muito medo de ficar sozinho em sua casa.

De repente a porta de sua casa ficou batendo sozinho, ele ouvia muitos barulhos estranhos. Jheimis estava com um pressentimento estranho, e resolveu ir ao parque para se distrair.

Depois de alguns minutos ele voltou para sua casa. Tudo estava quebrado e muito rápido passa na sua frente uma sombra. Jheimis ficou muito assustado com a situação e saiu correndo querendo fugir. Jheimis tropeçou em uma pedra e morreu. Nunca mais ninguém viu Jheimis.



Fim!!!

A menina das rosas vermelhas

Era uma menina que vendia rosas vermelhas na porta de um bar. Certo dia essa menina morreu, mas todo dia a garota oferecia rosas à meia noite na porta do bar. Um dia passou uma mulher que não quis comprar rosas, a menina saiu correndo atrás dela para oferecer as rosas. Essa mulher ficou com muita dó da menina e comprou uma rosa. A moça levou a rosa para sua casa e foi logo amaldiçoada.

De repente a mulher viu um vulto passando pela janela, quando virou viu a menina e ficou com muito medo. Em um piscar de olhos a menina sumiu.

No outro dia que a moça estava voltando do trabalho ela passou em frente do bar e perguntou:

- Onde está aquela menina que vendia rosas aqui na frente?

E o homem respondeu:

- Essa menina morreu há séculos, ela está enterrada em um túmulo que tem muitas bonecas.

No outro dia a mulher foi visitar o túmulo da menina,

quando entrou no cemitério e chegou perto da cova, a porta do cemitério se fechou. Os mortos se levantaram e a menina apareceu e a mulher ficou aterrorizada. A menina falou:

- Moça eu preciso que você me ajude. Eu preciso pegar três colares de cruz e colocar no pescoço das bonecas que estão dentro da minha cova à meia noite, senão você vai ser amaldiçoada para sempre. Se você fizer isso eu posso ir para o céu e nunca mais ninguém irá mexer com você.

A mulher procurou em todas as casas e encontrou as cruzes, aí a mulher pegou as bonecas e colocou a cruz em cada boneca à meia noite. E nunca mais ouviu falar da menina, nem em sonho.

8.3 Anexo C: Algumas histórias produzidas pelos alunos.



29/11/2012

NATAL EM CASA TURMA MÔNICA

MÃE... EU QUERO MEU PRESENTE DE NATAL ESPERA MÔNICA EU ESTOU CATANDO E TAMBÉM TAIS DOS SAM SAM



CASCÃO VAMOS JOGAR BOLA HA CEBOLINHA VAMOS CHAMAR MÔNICA EA MAGALI PRA QUE CASCÃO VAMOS BRINCAR COM ELA



CEBOLINHA CASCÃO VAMOS BRICAR DE PEGA PEGA VAMOS MÔNICA VOCÊ VEM CASCÃO MAIS É CLAVE EU VOU MÔNICA TA COM VOCÊ NÃO TACA MAGALI



CHEGOU ANOITE A MÃE DAMÔNICA CHAMOU A MÔNICA PARA ENTRAR PRA DENTRO DE CASA PARA DORMIR


 ERA UZ UM HOMEM CHAMADO DEISON
 TINHA MUITO AMIGOS ENGRACADINHOS
 PELO MENOS UM DEZ UM DIA
 SEUS AMIGOS COMEÇARAM A SUA
 ELE COMEÇOU A GOSTA MAS UZIA PASTO
 DOS LÍMITES OS AMIGOS DO DEISON
 COMENTOU PARA TODOS OS BAIRROS
 O SEGREDO MAIS FORTE
 ELE NÃO GOSTOU ELE FICOU
 VURIOSO ELE COLCOU SUA MÃO
 RAQUE ELE GANHOU E ELE PEGOU
 SUA SERRA ELÉTRICA E SEUS
 AMIGOS ESTÁ NA RUA A NOITE
 BRINHANDO E SEU AMIGOS
 VIRA AGUEM SE APROXIMANDO
 FICARÃO COM MUITO MEDO
 E VIRÃO UM A SERRA
 ELÉTRICA E O DEISON LIGOU
 A SERRA ELÉTRICA AI O DEISON
 CHEGOU MAIS PERTO OS SEUS
 AMIGOS SE APROXIMARAM,
 E O DEISON CORTOU A CABE
 SA E ELE FES COLEÇÃO
 DAS CABEÇA DE SEUS AMIGOS,
 E ATÉ HOJE ELE ESTÁ NAINDO,

OS ZUMBIIS RENASE
 UM DE A UM SA DE A
 MA NOTE OS ZUMBIIS RENASE
 E O ME QUE E DE O OSSOS
 UM P BISO TAVO CA NO
 SIMI TERO UM ZIBI PESO O BILH
 E VO DE E DE OSSOS E O BOLHO
 NA CHA VO TO NA QUE A
 E TU DO ME NA CA VI QUI BILLO
 E A MÃO A NA UM ZUMBI VOSE
 MOTO RAPARA.

Com elas e com Tereza
 muito virou amigo da
 Maria.

Moral da história
 não fique zurada das
 amigas porque a
 mãe importante

Citar
 ;
 ;

Nome: _____
 3º ano

A MENINA NA ESCOLA

Era uma vez uma menina
 que estava feliz na escola.
 Quando ela chegou na
 escola toda muito com
 a mãe dela.
 A menina estava tão
 triste. Quando ela chegou em
 casa a mãe dela falou:
 - filha por que mãe
 está assim? Não tente e
 ela falar.
 - Por que mãe está
 com medo?
 mais toda dia ela
 chegou triste.
 A professora contou a que
 estava acontecendo e a
 professora confiou com

HERADO TERROR

OPERTO DE IAM UM 99159 ESCRQ

101. mgirig. sid.

ALHA DANOTI. AMARDO NA LHA

GENORÉ UNUTAGEMTINALHA

DO TRE MENORREVEN. F. OCADO

E. ES. TRUPADO.

EASASINADO



OS VIGADORES

CAPITULO 1 O HOMÉI QUETINHA O PODER
DA GRAVIDADE

NUMACIDADE AVIA UM ESCOTERETO DEPODEUMA

CANERNA AVI 7 BROS HOMÉDE VENTRO - TOR

HOMÉFORNIGA FLES - ROFANA NEGRA -

CAPITÃO AMERICA - RUQUI UMPIA. RESPERAÇÃO

UMA LIGASÃO ERA O HOMÉ DA GARAFIDADE

FORÃO EUANDO TOR VIDA COM O SEMANTELO

ELECTRIVACADO ASERTO O VILÃO VOI PRA BAIXO

DONA SAQUE O MARTELO ERA ELECTRIFICADO

EIPADA AGUA O HOMÉ LEVOU UM JOQUEDE

500000 ZILHOIS DE VOUS EMORRE

EIPATO DA AGUA SOQUE TOR TISE ESTENÃO É

O UTIMO VILÃO AINDA VALTÃO 65 VILÓIS.

AS AMIGAS QUE BRIGAVA

[MAS QUE FEIO]

ERA UM VÉZ UMA
 MENINA CHAMADA LÉTICIA
 KAUKY OUTRA MIRELLA
 OUTRA LARISSA ALESSANDRA
 SABRINA É RAIZA ELAS
 TINHA TÃO LEGAO MAIS
 TUDO COMEÇOU NA QUINTA
 A SABRINA PARO DE SE AMIGA
 DE TODAS AS MENINAS
 DO GRUPO A THAÍSSA
 UMA OUTRA AMIGA FALOU
 PIZA TODAS AS MENINAS
 BATER NA SABRINA
 A THAINA A ALESSANDRA
 E A THAÍSSA FORAM
 PRA SIMA DELLA ELA
 SAIO CHORANDO E CONTOU
 PARA A PROFESSORA
 A JOLO BRIGOU COM A
 RAIZA PORQUE PENSOU
 QUE ELA QUE MANDOU
 BATER NA SABRINA E
 DEU AQUELE ROLÓ
 ATÉ HOJE EU FICO
 CHATEGADA

Ci amizade

Ci amizade é um amor
 que nós leva como nós e nós
 deve um amor que sempre
 dare lupa de ele e de nós
 de nós como amizade para
 sempre e nós de sempre leva
 com nós. fim

memoria: memoria de itano
 a amizade e nós de sempre
 leva da amizade.

Amizade

A DORRUS A RUSANDA
 MASHUGTIEL AMRORDIM
 ADVINDO GEMIDE CARROS
 AS VESSEL PLSBLOQUEIO
 UNS CARROS ALI EUT# QVER
 QUEUDO FASE R O CABES RIO
 TAL.

ACASA MALASOMBRADA
 EXATIA UM CASAU DE IDOSOS
 ELES FORAM PARA ACASA MALASOMBRADA
 E LA EXISTIA UMA LENDA QUE ACASA
 NUI CONSTRUIDA ENSIMATE UM
 SIMTRIO OS IDOSOS NAOSIM PORTA
 EIF PAIRA NAM MACAS A ELES NUNCA
 MAIS VORAM OS IDOSOS.

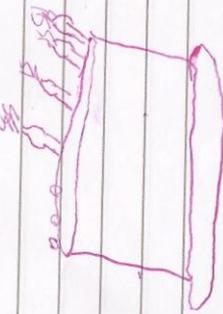
6/12/2012

Depois cumm...
 Sapé curruu na b...
 de min cota e por que
 tafi o mulla br sapé b...
 Tafa souje capto manilha

29 DE NOVEMBRO DE 2012

8º ANO

RABAR RA SACASA PASA
 PALAPSA SAVKASR SARLER
 SASAB BARBELA VASDAS DASA
 SABBASRA SARARA SAO
 RASABRA RASCALUK
 EMASAB SALIASATVCAS
 PARAS CARA SARAB
 LESIFEFIROS SABPA
 SABBIBAB BABAB BRB
 SARBALVA GARIASB
 PKAIBATA OASRS
 KABRAS CAS
 SABBRA RTARRASOR
 PPLVAS SBTARASOR
 BBBLRCEBR-ATBI



8.3 Anexo C: Algumas histórias produzidas pelos alunos.

Nome: _____
 3ª série data: 29 / 11 / 2012

Quilombo misterioso

Em uma vez um touro de
 Palantolages que foram Comanchados
 por um homem chamado Tom.
 Para aparecer um padre Tom
 Mas para a surpresa dele
 se falou era Paroada (pa),
 dissonâncias. Mas os dissonâncias
 eram a surpresa,
 os Comanchados ficaram
 presos por outros grades elípti-
 cadas mas depois de um
 temporal os cisternas ficaram
 mais presentes, os dissonâncias
 fugiram das cercas mantendo
 método dos trabalhadores do park.
 os palantolages conseguiram fugir.

Nome: _____
 3ª série data: 29/11/201

Quilombo misterioso
 Palantolages que foram Comanchados
 por um homem chamado Tom.
 Para aparecer um padre Tom
 Mas para a surpresa dele
 se falou era Paroada (pa),
 dissonâncias. Mas os dissonâncias
 eram a surpresa,
 os Comanchados ficaram
 presos por outros grades elípti-
 cadas mas depois de um
 temporal os cisternas ficaram
 mais presentes, os dissonâncias
 fugiram das cercas mantendo
 método dos trabalhadores do park.
 os palantolages conseguiram fugir.

8.4 Anexo D: Cartazes produzidos pelas turmas.



8.4 Anexo D: Cartazes produzidos pelas turmas.



8.4 Anexo D: Cartazes produzidos pelas turmas.

8.5 Anexo E: Seleção de Diários de Campo.

Organização das fontes de dados dos Diários de Campo		
<i>Diário de Campo</i>	<i>Data</i>	<i>Atividade</i>
DC 1	-	Contatos, agendamentos e cancelamentos.
DC 2	21/08	Reunião com gestores
DC 3	27/08	Reunião com professoras
DC 4	06/09	Observação em sala de aula.
DC 5	13/09	Não houve atividade – reunião de pais
DC 6	20/09	Observação em sala de aula.
DC 7	27/09	Observação em sala de aula.
DC 8	04/10	Contação de História em Quadrinhos <i><u>“A turma na escola”</u></i>
DC 9	11/10	Gincana de semana da criança
DC 10	18/10	Contação de História em Quadrinhos <i><u>“Amigo é coisa pra se guardar... e não pra com ele aprontar!”</u></i>
DC 11	22/10	Ligação telefônica Professora Rosinha
DC 12	25/10	Contação de História de Terror <i><u>“A bruxa Salomé”</u></i>
DC 13	01/11	Contação de História de Terror <i><u>“Ruídos no forro”</u></i>
-	08/11	Não houve atividade – reunião de professores
-	15/11	Feriado: Proclamação da República
DC 14	22/11	Contação de <i><u>“História de Adolescentes, Histórias para Adolescentes”</u></i>
DC 15	29/11	Construção de Histórias pelos alunos
DC 16	06/12	Construção de Histórias pelos alunos e encerramento

ASPECTOS EM DESTAQUE		
Turma A: Professora Magali e Margarida	Turma B: Professora Mônica e Clarabela	Turma C: Professora Rosinha e Minnie
<ul style="list-style-type: none"> • Professora muito comunicativa, simpática e carismática. • Em comparação com as outras foi com quem menos estabeleci vínculo. • A docente fala alto, gesticula bastante, circula pela sala, mantém os alunos atentos e concentrados. • As atividades nesta sala eram realizadas na primeira aula, chegava no pátio da escola e ficava ao lado dos alunos na fila, entrava com eles na sala. • A docente costumava pedir aos alunos que colocassem as carteiras em circulo, eles já estavam acostumados, com agilidade e facilidade faziam isso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora extremante agitada, fala muito e muito alto, anda por toda a sala o tempo todo. • A docente é articuladora do programa mais educação, com certa frequência alguns alunos batem na porta da sala querendo falar com ela, querendo vaga em oficinas e autorizações. • Turma agitada, falam muito, ficam em pé ao lado das carteiras, circulam pela sala, apontam o lápis, vão pegar a borracha emprestada com o colega. • A sala fica ao lado de arvores e nesta época do ano há grande concentração de cigarras, o canto delas é frequente e muito alto, um grande incomodo. • A docente propõe muitas atividades diferentes, diz que seus alunos são os mais agitados e por isso precisa mantê-los ocupados. Trabalha com recortes, construção de murais 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora calma, tranquila, permanece sentada na mesa do professor. • Sala mais calma e silenciosa, os alunos permanecem sentados nas carteiras. • Professora extremamente comunicativa, bem articulada, busca resolver conflitos pelo dialogo e se impressiona com qualquer atitude mais expressiva verbal ou corporal dos alunos. • Os alunos quando tem duvida levantam da carteira e vão ate a mesa da docente.

<ul style="list-style-type: none"> • A docente começava o dia contando uma história, os alunos ficavam muito atentos. Ela fazia as vozes dos personagens, gesticulava, gritava, gargalhava. • Os alunos permaneciam quietos, era uma turma calma e muito participativa, falante. Levantavam as mãos, braços e gritavam “oh”, “viu”. • Na organização da sala para a contação, essa sala fazia com destreza, o espaço no centro da sala sempre ficava satisfatório. • Os alunos permaneciam sentados na roda e atentos as histórias. Eram curiosos, participativos e questionadores. • Durante a contação a docente 	<p>coletivos, passeios, kit multimídia, vídeos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As atividades eram muito interessantes, envolviam os alunos, mostrava a atenção e dedicação da docente, mas pareciam ser muito complexas para os alunos. • Docente dedicada, se entrega a turma, organiza muitas atividades, mas estas parecem pouco organizadas. • O armário da docente transborda material, muitas folhas, livros, recortes, revistas, desorganizados, amassados, empilhados, despencando. Em alguns momentos ela não encontra o que precisa, como por exemplo, tesoura, cola, matriz de atividade, livro didático em quantidade suficiente para toda turma, não sabe se alguém não devolveu, ou se esta em outro lugar. • A docente é muito requisitada, sua turma é muito agitada e dispare. Há alunos não alfabetizados na sala com os quais ela trabalha diferentemente. • A uma aluna especial na sala que tenta monopolizar a docente e a atenção da turma. Quando contrariada grita, 	<ul style="list-style-type: none"> • A turma realiza leituras regulares ao início de toda aula. Alguns alunos leem fluentemente, outros com dificuldade e em tom muito baixo, mesmo assim se prontificam a leitura e a realizam. A turma se dispersa, os alunos deitam sobre a mesa como se fossem dormir, ou ficam olhando uns para os outros, quando não se ouve nada do que é lido. A docente permanece sentada em sua mesa e observando a sala, pede a aluna que leia mais alto, uma ou duas vezes, mesmo sem sucesso não insiste. • A rotina é clara, estabelecida no início de cada aula e redigida na lousa.
---	---	---

<p>permanecia em pé no fundo da sala encostada no armário, ou sentada na mesa do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando os alunos se exaltavam a docente chamava a atenção deles, pedia silêncio, e questionava “Fulano, o que é isso?”, “O que foi?”, “Algum problema aí?”. • A turma ficava atenta, mas aclamava mais histórias e que estas fossem de terror. • Essa turma é bem dividida em grupinhos. E claramente tem seus “líderes”. • A troca de docentes aconteceu primeiro nesta turma, os alunos reagiram fortemente a isso. A turma e a pesquisadora foram pegos de surpresa 	<p>empurra e bate nos colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sala é muito desorganizada, as carteiras não permanecessem nas fileiras. • A sala é a única que traz na parede um quadro de regras. • A docente utiliza de ajudante do dia para anotar o nome dos “bagunceiros” na lousa. E de estrelinhas para recompensar os alunos. • As atividades nesta sala foram realizadas após o recreio, os alunos demoravam muito pra chegar e em pouco tempo pediam para sair para ir ao banheiro. • Os alunos tinham dificuldade em organizar as carteiras de modo a sobrar espaço no centro para sentarmos, chegavam a jogar as cadeiras e ainda coloca-las sobre as mesas, iam empilhando. • Os alunos não permaneciam sentados na roda, deitavam, rolavam, se enfiavam em baixo das carteiras nas laterais, se aglomeravam na frente da pesquisadora ou em rodinhas no extremo oposto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docente extremamente organizada, seu armário é impecável e sua lousa chama a atenção. A professora divide a lousa ao meio e escreve de um lado com letra cursiva e do outro com letra de forma. • Professora muito atenta e dedicada aos alunos. Inicialmente ficava junto a turma no recreio, vigiando-os. Posteriormente ficava na sala com a pesquisadora, questionando suas ações e dos alunos. Queria compartilhar experiências e buscava orientação. • Os alunos permanecem, grande parte do tempo na roda, atentos às histórias.
---	--	---

<p>com a troca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No dia da entrada da nova docente a turma estava abatida, triste e eufórica. Neste dia eles não ficaram atentos a intervenção. Alguns alunos chegaram a fazer aviõezinhos e jogar pela sala. • A nova docente permanecia sentada na mesa do professor, observando, calada, sem se manifestar, sem se envolver, em nenhum momento. • Após a troca os alunos questionavam cada vez mais as histórias e declaravam que não gostavam e pediam histórias de terror. • Quando contavam as histórias eles se empolgavam muito, sempre tinham outra pra contar, nunca paravam de falar. Os colegas queria falar e pediam 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente a docente ficava na sala durante as atividades com a pesquisadora, permanecia em sua mesa fazendo algo ou mexendo no armário. Chamava a atenção da turma quando eles se exaltavam. Posteriormente a docente saia da sala para resolver algo para que era chamada. • Os alunos se envolviam com a contação gostava e participavam, mas se dispersavam com o tempo. As outras turmas se mantinham concentradas por uma hora, esta turma por no maximo 30 minutos. • Gostavam das histórias e pediam mais, não queriam comentar sobre, queriam ouvir. • Contavam suas histórias empolgados e desorganizados. Uns se metiam no meio da história do outro. Interrompiam, caçoavam. • Após a aula a docente ficava organizando as carteiras, catando as coisas do chão e guardando seu material. A Pesquisadora a auxiliava e nestes momentos a docente conversava com a pesquisadora em tom informal e 	<ul style="list-style-type: none"> • A docente é a única, em comparação com as outras, que senta na roda e participa da contação. • A turma pedia histórias em quadrinhos de meninas e meninos – Barbie, fadas e super-heróis. • A docente comunicou sua retirada da escola a pesquisadora por telefone. • A nova professora era recreadora infantil, utilizava de dinâmicas, jogos e músicas, a turma adorava e se divertia. • A turma adorava contar suas histórias de terror, eram lendas, contos que conheciam e vídeos que viram.
---	--	---

<p>para o outro acabar logo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um grupo de meninas não participava tanto, diziam ter medo, não gostavam, não queriam, ou se calavam e viravam de costas na roda. • Essa turma, após a contação de histórias do livro de alunos do 6º ano, pediu para produzir histórias, queriam produzir um livro como os outros. • Os alunos se relacionavam em suas panelinhas e produziram as histórias assim organizados, em grandes grupos, isoladamente. 	<p>amigável. Ela comentava sobre o dia, os alunos, as dificuldades, as conquistas, pedia ajuda, desabafava.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A troca de docentes aconteceu por último nesta turma. A docente quando informada da troca comunicou os alunos que agiram com conformidade e realizou uma festa de despedida. Fez em sua casa bolos, tortas e salgados e levou na escola. • A nova docente falava muito baixo, no primeiro dia ficou visível que ela não conseguia controlar a turma, eles não a ouviam e não a respeitavam. • Durante as atividades da pesquisadora com a turma a nova docente saía da sala e voltava ao final da aula. • Os alunos demoraram muito para produzir as histórias. Vinham até a pesquisadora, a todo momento, perguntar algo: sobre o que escrever, como escrever, o que era pra fazer, contando que o colega não estava fazendo, que o colega amassou a folha, pediam para ler, para ajudar, para sentar ao lado, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • A nova docente, era a única em comparação as outras, que sentava na roda junto a turma e pesquisadora. Mantinha uma postura de colaboração, auxiliava na condução e organização da turma. • Os alunos redigiram rapidamente as histórias, textos maiores que das outras turmas. • Os que terminavam primeiro trocavam com os colegas para que fossem lendo suas produções.
---	---	--

TRECHOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Como em um espelho: assim refletiram as interações na escola

[Professora Magali falando sobre a proposta da pesquisa-intervenção] ...acrescentou que achava muito legal observar as três salas dos terceiros anos, pois assim teria uma visão maior das possibilidades de relações. Disse ainda que as turmas têm suas semelhanças, mas também suas singularidades. Afirmou que os alunos de sua turma e da professora Mônica são muito agitados, e atribuiu a isso o modo com que elas trabalham, disse que ela é uma pessoa muito agitada e que acabava passando isso para os alunos, em contrapartida a turma do 3º ano C, sala da professora Rosinha, é mais quieta e que a professora Rosinha é uma pessoa calma e tranquila. (Trecho do Diário de Campo 3).

[sobre a inserção da psicóloga-pesquisadora nas salas] Magali comentou que em sua sala eu poderia realizar as atividades que quisesse a qualquer tempo e se precisasse mais de mais tempo, como por exemplo, para exibir um filme para os alunos, ela conversaria com a professora de artes que não se importaria em ceder espaço de sua aula para dar continuidade a alguma atividade. Se por um lado a abertura da docente parece positiva, por outro, e pareceu que qualquer coisa que poupasse ela de dar aulas seria bem vinda, essa prática parecia comum nessa turma. (Trecho do Diário de Campo 3).

[...] Observando as aulas da professora Mônica, vi o quanto a docente era agitada, ela fala muito e muito alto, anda por toda a sala o tempo todo. A sala fica ao lado de árvores e nesta época do ano há grande concentração de cigarras, o canto delas é frequente e muito alto, um grande incômodo. Essa turma parece ser a mais agitada, fala muito, fica em pé ao lado das carteiras, circula pela sala, aponta o lápis, vai pegar a borracha emprestada com o colega. O barulho constante de carteiras, cigarras, vozes, papéis, lápis faz com que seja exaustivo permanecer na sala. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] As observações na turma da professora Mônica ocorriam após o intervalo, os alunos demoravam muito a voltar para a sala e em pouco tempo pediam para sair para ir ao banheiro. O entra e sai era constante. (Trecho do Diário de Campo 6).

[...] A docente [Mônica] propõe muitas atividades diferentes, diz que seus alunos são os mais agitados e por isso precisa mantê-los ocupados. Trabalha com recortes, construção de murais coletivos, passeios, kit multimídia, vídeos. As atividades eram muito interessantes, envolviam os alunos, mostrava a atenção e dedicação da docente, mas pareciam ser muito complexas para os alunos, de difícil realização. A professora Mônica, sem dúvida é uma docente dedicada, se entrega à turma, planeja muitas atividades, mas estas parecem pouco organizadas. (Trecho de Diário do Campo 7).

[A importância da participação da docente Rosinha para a atividade de contação de histórias] No meio da história um dos meninos começou a reclamar do colega que estava na sua frente, Rosinha disse que ao seu lado tinha muito espaço e que era para um deles sentar ali, os meninos que discutiam se olharam e não se moveram. Outro garoto que estava ao lado desses se levantou e sentou onde a professora havia sinalizado. A postura de outro aluno se levantar em silêncio, sem que lhe fosse “mandado”, chamou minha atenção, essa prontidão me pareceu possível nesta turma, nas outras não vi nada semelhante. (Trecho do Diário de Campo 10).

[Turma C] Questionei se na sala de aula havia regras e começaram a listar algumas, “não brigar”, “não conversar quando a professora esta explicando”, “pedir para ir ao banheiro”, “não comer na sala de aula”, etc. Perguntei se essas regras estavam escritas e algum lugar, alguém disse “no caderno”, perguntei se haviam regras no caderno e eles negaram, outra criança disse “no livro de regras”, perguntei onde estava o livro e ele respondeu “na minha cabeça”. A resposta desse aluno me fez pensar o porquê de nesta turma não haver cartaz ou lista de regras, essas parecem ser valores apropriados pelas alunos nas conversas com a professora Rosinha. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...] O armário da docente [Mônica] transborda material, muitas folhas, livros, recortes, revistas, desorganizados, amassados, empilhados, despencando. Em alguns momentos ela não encontra o que precisa, como, por exemplo, tesoura, cola, matriz de atividade, livro didático em quantidade suficiente para toda turma, não sabe se alguém não devolveu, ou se está em outro lugar. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...]Alguns alunos pediam para sair para beber água e ir ao banheiro, e saíam, muitos, quando um voltava ia o outro imediatamente, as vezes saíam dois por vez; essa era uma prática constante nessa sala, nas outras turmas não observava isso. A professora ia tentando explicar a lição, ao mesmo tempo em que alguns pediam pra sair, outros questionavam que não tinham recebido o livro, a sala estava tumultuada, como de costume. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...]A docente tentava explicar os números pares, explicar que não precisava copiar o problema do livro e sim pontuar qual era a página e o número da questão, e procurava os livros no armário, já que os que ela deu ao ajudante do dia não foram suficientes para a turma. Tudo isso acontecia ao mesmo tempo, a docente e a turma estavam num ritmo próprio, tumultuado, agitado, confuso. Conforme terminavam a cópia e permaneciam sentados a pedido da professora, ela os liberava, estava encerrada a aula. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...]Como de praxe, quando terminava o horário da aula, vários alunos iam aparecendo na porta da sala do 3ºB. A professora Mônica é articuladora do projeto “Mais educação”, é ela que distribui vagas para as oficinas de capoeira, dança, teatro, etc. Por isso, vários alunos aparecem nesse momento pedindo vaga, papel de autorização para a oficina, para passeios, etc. quando o movimento cessa ela vai conversando comigo, guardando seu material e organizando o armário. A meu ver esse armário é a materialização da desordem, retrata a ordem vigente na sala. (Trecho do Diário de Campo 10).

Naturalização e cristalização da vigilância como características da interação: empecilhos para o desenvolvimento da autonomia

[...] são determinados alunos que dão trabalho, nós já sabemos quem são, então redobramos a atenção sobre eles. (Professora Magali, trecho do Diário de Campo 3).

[Professora Rosinha falando sobre o comportamento dos alunos e a rotina dentro e fora da sala de aula] ... a docente disse que precisava ficar com a turma durante o recreio, não podia deixar de vigiá-los porque eles aprontam todas, brigam e jogam comida uns nos outros. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] Rosinha me pediu para observar com atenção um determinado aluno, deu a entender que ele seria o foco, o causador de conflitos. (Trecho do Diário de Campo 4).

[...] você vai ver muita diferença entre as turmas, mas também entre as professoras, cada uma tem uma forma de condução mesmo que os conteúdos e as atividades sejam as mesmas. (Professora Rosinha, trecho do Diário de Campo 4).

[...] a turma segue minha forma de trabalho. Eles são falantes e agitados como eu, tem um pouco do meu jeito. (Professora Magali, trecho do Diário de Campo 6).

[...] quando a docente se ausentou da sala, imediatamente um aluno se levantou e ficou ao lado da lousa anotando os nomes dos colegas que estavam em pé. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de Campo 6).

[...] Aquela forma de vigilância e penalização fazia parte da rotina da turma. Um aluno permanecia quase todo o tempo em pé ao lado da lousa e ia anotando o nome dos colegas que conversavam. Quando não havia mais espaço no seu cantinho reservado da lousa, ele apagava e começava novamente (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de Campo 6).

[Professora Mônica comentando sobre o comportamento dos alunos enquanto a ajudava a organizar as carteiras no final da aula] ... disse que levou um semestre para fazer com que ficassem daquela forma, que se sentassem nas carteiras, pois são extremamente agitados. (Trecho do Diário de Campo 8).

[...] a gente é assim, uma mais agitada, outra mais calma, é como somos, e as aulas, as turmas têm a nossa cara. (Professora Mônica, trecho do Diário de Campo 9).

[...] os alunos queriam falar, todos ao mesmo tempo, e alguns chamavam a atenção dos outros utilizando a mesma forma da professora, gritavam “olha a regra número 3”, “não pode falar todo mundo junto”. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de Campo 12).

Representações da agitação das crianças: a convivência permeada por atitudes/situações agressivas

[...] Rosinha concordou com a colega e complementou dizendo que seus alunos são mais quietos do que os das colegas, mas também em alguns momentos, acabam sendo agressivos. (Trecho do Diário de Campo 3).

[...] A docente afirmava que a turma era desigual, havia ali os que acompanhavam o conteúdo regular do 3º ano, e os que não eram alfabetizados. A professora compreendia que em alguns momentos, certos alunos não copiavam a tarefa da lousa por não terem essa habilidade e começavam a conversar, levantar das carteiras e tumultuar a sala. (Professora Mônica, trecho do Diário de Campo 6).

[...] ele é assim, mas é um bom aluno. Não tenho problemas quanto ao conteúdo, a lição, mas sim com o relacionamento dele com os colegas. (Professora Mônica, trecho do Diário de Campo 8).

[...] no final da aula a professora colocou em discussão as atitudes de um aluno, que havia brigado com colegas no recreio. Estava claro

que a docente queria mobilizar uma discussão sobre como se comportar, querendo com que as brigas se extinguissem. Entretanto a forma de condução da conversa fez com que aquilo parecesse um julgamento, me senti num tribunal. Chamavam aquilo de assembleia de classe, e o discurso era de que as tomadas de decisão eram em grupo. Mas mesmo com os alunos votando para que o colega fosse impedido de ir a um passeio, como penalidade de suas ações, a docente encerra a conversa afirmando que iria conversar individualmente com o aluno e que se ele se desculpasse e mudasse, poderia ir ao passeio (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de campo 8).

[...] Nesta turma algumas alunas chamavam constantemente a atenção de outros alunos, para que estes se sentassem, ficassem quietos, ou prestassem atenção em minha fala. Era como se as alunas assumissem o papel da professora. (Turma da professora Magali, trecho do Diário de campo 12).

O professor como mediador nas relações

[Professora Rosinha falando sobre a parceira com a psicóloga-pesquisadora] Disse que considerava isso fundamental para um bom trabalho, que é muito interessante poder conversar com alguém sobre os alunos e as aulas. Rosinha disse que gostaria de me ouvir sobre a forma com que ela aborda os alunos, disse ainda que se eu observar uma ação inadequada ou pensar em algo diferente para que ela consiga atingir um aluno que eu lhe dissesse, que ela adoraria uma troca de experiências. Disse ainda que, se envolve com essas possibilidades e gostaria de conversar e trocar emails. Mais que um discurso, isso me pareceu uma conversa franca e reveladora da postura profissional da docente. (Trecho do Diário de campo 3).

[...] Rosinha comentou que o número de matriculados e a frequência nas aulas são instáveis. Citou que neste mês (agosto) já saíram de sua sala em torno de três alunos e entraram cinco. Disse que nesta escola, a grande ocorrência de alunos matriculados e transferidos diz

respeito às mudanças de endereço das famílias, seja por separação dos pais ou a prisão dos mesmos; por programas de desalojamento por interdição de área, ou ainda pelo benefício em programas de habitação. Magali acrescentou que além da variabilidade no número de alunos em sala, há aqueles que possuem múltiplas deficiências. Falou sobre um aluno matriculado em sua sala que frequenta a aula esporadicamente, tendo comparecido, neste mês, apenas quatro vezes. Disse que quando este aluno está presente a dinâmica da aula se modifica, os alunos querem conversar com ele, ajudá-lo em algumas atividades [...] Magali disse ainda que não tem muitas atividades para dar para esse aluno, que ele realiza jogos de encaixe, fica circulando pela sala, tateando-a, fica abraçado com ela (a professora) enquanto escreve algo na lousa, e quando fica agitado sai para passear no pátio, acompanhado de algum colega. Disse ainda que em alguns momentos a professora de educação especial o retira da sala e faz algumas atividades com ele, atividades estas que ela não sabe quais são e depois o leva para a sala novamente. (Trechos do Diário de Campo 3).

[falando com a pesquisadora após esta pedir que avise quando não tiver aula] ... trabalho numa escola particular à tarde e parece que toda escola é assim, mas aqui fica muito mais evidente. Parece que eles – a gestão – definem as coisas de um dia para o outro, imprimem os comunicados e mandam entregar na sala de aula. As professoras ficam sabendo junto com os alunos quando vai ter reunião, não há um calendário, tempo pra você organizar o que abordar na reunião. Nessa última reunião, eles entregaram o aviso depois do intervalo, eu já tinha ido embora, os alunos estavam com o professor de Educação Física. Por sorte eu havia levado as provas para corrigir em casa e estava trazendo elas de volta para a escola. Foi assim que cheguei aqui cedo e vi os pais que vieram para reunião. Falei com eles sobre as notas, perguntei se tinham algo a falar ou questionar, e chamei alguns para conversar em particular sobre os comportamentos dos filhos. Eu realmente não sabia da reunião, por isso não te avisei, e fiquei imaginando mesmo que você veio até aqui e voltou embora. Agora pensa como eu me senti vendo os pais ali, e que sorte foi ter as provas corrigidas no meu carro. (Trecho do Diário de Campo 6).

[...] algumas alunas me mostravam orgulhosas as capas do caderno. Pensei que o ponto principal eram os diversos personagens da capa,

na verdade queriam que observasse as estrelinhas de papel que estavam ali coladas. Perguntei do que se tratava e responderam ser os prêmios por copiar a lição, fazer o dever de casa e se comportar em aula. (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de campo 7).

[...] no final da aula a professora colocou em discussão as atitudes de um aluno, que havia brigado com colegas no recreio. Estava claro que a docente queria mobilizar uma discussão sobre como se comportar, querendo com que as brigas se extinguissem. Entretanto a forma de condução da conversa fez com que aquilo parecesse um julgamento, me senti num tribunal. Chamavam aquilo de assembleia de classe, e o discurso era de que as tomadas de decisão eram em grupo. Mas mesmo com os alunos votando para que o colega fosse impedido de ir a um passeio, como penalidade de suas ações, a docente encerra a conversa afirmando que iria conversar individualmente com o aluno e que se ele se desculpasse e mudasse, poderia ir ao passeio (Turma da professora Mônica, trecho do Diário de campo 8).

[conversando com a pesquisadora durante o intervalo dos alunos] ...percebo que a escola funciona na base da ameaça, os pais pressionam os gestores, que nos pressionam e isso acaba voltando para os alunos. (Trecho do Diário de Campo 9).

[Início do Diário de Campo 10] Entrando na escola observei que todas as turmas já estavam nas salas exceto o 3ºA, que se mantinha na fila. Pensei que a professora Magali estivesse atrasada novamente, mas ao me aproximar da turma fiquei surpresa com a reação das crianças: as meninas, que costumam vir correndo e me abraçar, fizeram mais que isso, começaram a pedir ajuda, algumas pareciam que iam chorar, imploravam para que eu não deixasse a professora Magali ir embora, estavam angustiadas, aflitas, desesperadas. Pedi para que todos se acalmassem e que alguém me explicasse o que estava acontecendo, uma das meninas disse que a professora Magali ia embora e que viria outra para o seu lugar.

[...] questionei as crianças o porquê de estarem sozinhas no pátio, se poderíamos ir para sala, e elas disseram que a professora Magali estava lá conversando com a nova professora. Nesse instante uma funcionária da secretaria se aproximou da turma e me questionou se eu era a nova professora, neguei e disse que era psicóloga. Aquela senhora fez uma expressão de surpresa e disse à turma que logo a nova

professora viria para levá-los a sala. Perguntei a senhora onde a nova professora estava, ela disse que na sala dos gestores. Comentei que gostaria de levar a turma para a sala, mas que eles disseram que a professora Magali estava lá com a nova professora, a mulher me fitou com os olhos e disse que não era para contar pros alunos que a professora Magali estava na escola. Achei estranha a posição e fala daquela senhora, como se as crianças já não soubessem ou tivessem visto a professora na escola, e pior, como se quisessem fazer com que a professora sumisse da vida deles, saísse escondida. O vice-diretor se aproximou da turma e disse para acompanhá-lo, iríamos para a sala de aula. Chegando lá todos os alunos se sentaram e o vice-diretor disse para aguardarem que a nova professora já estava vindo. Os alunos começaram a se movimentar nas carteiras e como se fossem falar/reclamar, e imediatamente o vice-diretor começou a falar num tom de voz calmo e baixo, O Coordenador já falou com vocês ontem, vocês têm alguma dúvida? A turma ficou em silêncio, Já foi explicado pra vocês que a professora Magali é uma professora adjunta, e o que é isso, uma professora que substitui outras, esse é o cargo dela. Como vocês sabem nós tivemos professores que foram embora, que se aposentaram e por isso não tínhamos outros professores para os terceiros anos, que ficaram então com as professoras adjuntas. Agora tivemos um concurso para professores, e eles estão entregando a documentação e assumindo as salas. A professora Magali vai continuar na escola, vai encaminhar as coisas de vocês pra nova professora, e se algum professor faltar ela vai substituir, vocês vão continuar vendo ela nos intervalos. Alguém tem alguma dúvida? Uma das alunas levantou a mão e quando o vice-diretor apontou para ela, foi questionado se isso iria acontecer com os outros terceiros. Ele disse que sim, que era uma questão de tempo para que as novas professoras viessem à escola e entregassem a documentação necessária para assumir as salas, e assim que tivesse tudo certo elas substituiriam as professoras Rosinha e Mônica. Outra aluna levantou a mão e disse que seus pais ficaram tristes quando ela contou que iria trocar de professora. O vice-diretor disse que todos ficaram tristes, que a gestão não achava bom trocar de professor no final do ano, pois as crianças já estavam acostumadas com as professoras, mas elas não eram de fato as efetivas das salas, e a prefeitura estava contratando docentes para essas turmas. A sala manteve-se em silêncio e o vice-diretor saiu da sala. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...] Rosinha chamou a atenção da turma para que guardassem o material e prestassem atenção na atividade que iria propor, buscamos

(professora e eu) organizar a roda, Rosinha chamava a atenção dos meninos que se aglomeraram num pequeno espaço enquanto do outro lado havia uma lacuna na roda. Esta docente é a única que auxilia e participa ativamente de minhas atividades. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...] Os alunos iam levantando a mão e contando suas peripécias, essa turma gerencia muito bem a fala e escuta das histórias, e quando se agitam muito a professora Rosinha coordena a turma. Foram poucos momentos em as falas quase se tornaram uma bagunça, eles ficavam mais motivados com alguma coisa e começavam a falar todos ao mesmo tempo, mas sempre era algo pertinente a discussão, mesmo nas conversas paralelas. Em alguns instantes a professora Rosinha pedia a eles que falassem um por vez, sempre num tom de voz baixo e calmo. Quando muitos queriam falar ela os lembrava de levantar a mão e ia direcionando as falas, citando os nomes numa ordem. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...] É muito prazeroso contar histórias e discutir/conversar com essa turma. São participativos, atenciosos, e a posição da professora, de sentar na roda, conversar junto faz com que sejamos um grande grupo unido. A forma não autoritária que ela mantém a ordem e conduz a conversa é muito agradável, me deixa confortável durante a atividade, me dá segurança quando a conversa se aquece e todos se agitam. Ela toma pra si o papel de organizadora e/ou mantenedora da ordem, assim a bagunça parece uma grande conversa e não algo a ser controlado, rechaçado, controlado, principalmente por mim que não tenho habilidade e treino para tal. Outro ponto diferencial da participação dessa professora é quando muitos dos alunos querem falar e se organizam levantando as mãos, é que ela direciona a ordem das falas, os chama pelo nome, lista os próximos a falar, isso torna a atividade fluída, organizada e produtiva. Chamar os alunos pelo nome me agrada muito, infelizmente ainda não aprendi todos os nomes. (Trecho do Diário de Campo 10).

[...] Hoje pela manhã recebi uma ligação, ao retornar descobri que era a profa. Rosinha... me informou ter ligado para me avisar da troca de professoras. Disse o nome da nova professora de sua turma (Minnie), afirmou que já a conhecia e que é uma boa profissional e pôs-se a narrar os eventos. Contou que diferente do acontecido com a professora Magali, que foi pega de surpresa com a nova professora na

porta, Rosinha já havia conversado com a sala na quinta-feira (após nosso encontro). Disse que os alunos voltaram apavorados do intervalo, pois a turma do 3ºA chorava e reclamava a troca de professoras, e que os colegas contavam que isso iria acontecer com todos os terceiros anos. Foi então que Rosinha conversou sobre a troca com a turma, essa conversa para Rosinha foi muito importante, pois possibilitou a troca de professoras de maneira menos sofrida nesta turma. (Trechos do Diário de Campo 11).

[...] No dia seguinte, sexta-feira, Rosinha foi chamada na sala da gestão e informada da troca e apresentada à nova professora. Rosinha conta que elas conversaram, ela falou sobre a turma, o plano de aula, os alunos, as atividades, inclusive sobre meu trabalho. Rosinha destaca que a professora parece ter compreendido e aprovado a proposta e que isso garantiria sua participação nas atividades. Após essa conversa, a professora Rosinha convidou a professora Minnie a caminhar pela escola comentando que os alunos estariam em intervalo e posteriormente na aula de Educação Física. Durante o intervalo, Rosinha ia mostrando e apresentando a escola e os alunos à nova professora. [...] Um fato que desagradou muito a Rosinha foi quando ela saía da escola na sexta-feira, no mesmo momento em que os alunos saíam da sala para aula de Educação Física e foi surpreendida com a reação deles ao redor do seu carro, eles estavam chorando e pedindo para que ela não fosse embora. A professora disse que conversara com eles e ficou magoada com a atitude do professor de Educação Física, narrada pelos alunos. Disseram eles que estavam tristes por sua saída e o professor comentou que não adiantava ficar triste por estar perdendo algo, que só estavam dando valor naquele momento, que eles deveriam ter se comportado melhor ao longo do ano. Rosinha afirma ter conversado com os alunos e amenizado a situação, mostrou-se indignada com a atitude do professor e ainda comentou como poderia um professor ter uma atitude dessas e colocar em risco todo o trabalho que ela vinha desenvolvendo para amenizar sua saída e a entrada da nova professora. (Trechos do Diário de Campo 11).

[...] Nesta turma algumas alunas chamavam constantemente a atenção de outros alunos, para que estes se sentassem, ficassem quietos, ou prestassem atenção em minha fala. Era como se as alunas assumissem o papel da professora. (Turma da professora Magali, trecho do Diário de campo 12).