

**ELISANA MARTA MACHADO**

**SENTIDOS PARTILHADOS NAS  
INTERAÇÕES EM SALA DE AULA:  
MISSÃO, TRABALHO, TRAMAS E DRAMAS**

**PUC-CAMPINAS**

**2008**

**ELISANA MARTA MACHADO**

**SENTIDOS PARTILHADOS NAS  
INTERAÇÕES EM SALA DE AULA:  
MISSÃO, TRABALHO, TRAMAS E DRAMAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Puc-Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Trevisan de Souza

**PUC-CAMPINAS**

**2008**

**ELISANA MARTA MACHADO**

**SENTIDOS PARTILHADOS NAS  
INTERAÇÕES EM SALA DE AULA:  
MISSÃO, TRABALHO, TRAMAS E DRAMAS**

Campinas, 15 de fevereiro de 2008.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Trevisan de Souza  
Presidente

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Fernando Luis González Rey

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Cardoso Brandão

---

Prof<sup>o</sup> Dr Mauro Martins AmatuZZi  
**PUC-CAMPINAS**

**Ao André, meu marido.**

*“Eu sem você. Não tenho porquê...  
Porque sem você. Não sei nem chorar...  
Sou chama sem luz. Jardim sem luar...  
Luar sem amor. Amor sem se dar...”*

**Vinícius de Moraes**

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço de forma especial,

**Ao Prof. Dr. Fernando,**

A condição institucional circunscreveu uma ruptura abrupta quando terminávamos a fase empírica. Contudo, quero registrar meus agradecimentos por você ter sido muito além de uma mente privilegiada: um coração amável, um pesquisador-gente!

Obrigada por ter conduzido de maneira tão respeitosa minhas tímidas aproximações às suas produções. Por todo carinho, por todo comprometimento, pela alegria contagiante, por ter acreditado sempre nesse trabalho e em mim. Cariño...

**À Professora Dr<sup>a</sup> Vera,**

Quem me orientou na análise das informações construídas no contato com o campo, e nas conclusões deste trabalho. Quem me ajudou a escrever qual seria a minha 'tese'...

Obrigada por ter adotado meu trabalho de verdade. Pela sua condução segura. Pela continência nos momentos de desânimo. Por ter sido a parte mais humana deste programa. Por entender minhas contingências... Você está entre as melhores descobertas deste Doutorado...

A DEUS, pelo dom da vida e por me dar coragem para lutar a cada dia.

Ao André, meu marido, por seu amor, por sua determinação que me ensina, por ser uma pessoa implicada em suas decisões. Por ser exatamente do jeito que é, e por não admitir que eu, sequer, pense em abrir mão dos meus sonhos! Você está entre as pessoas que eu mais admiro nesse mundo... Amo você!

Ao meu pai, por todo amor e cuidado. Te admiro, pai! Amo você!

À minha mãe, pelo apoio logístico fundamental na realização deste trabalho. Amo você!

À minha irmã Consola, quem nunca mediu esforços para me ajudar. Pelos sentidos que partilhamos quando em ‘trabalho de parto’: ela, parindo Maria Clara e eu, parindo a tese!!! Amo você! Ao Artur, meu cunhado, por não medir os mesmos esforços. Obrigada!!

Aos meus queridos irmãos Juvas, Daque e Lily; às cunhadas, Lê e Gi; e às sobrinhas, Talita e Júlia; por terem sido tão solidários comigo, cada um a seu modo. Lê, obrigada também pela ajuda com a tecnologia. Vocês são meus amores para sempre!

Aos amigos Jonatas & Kátia e Jenifer & Wagner, por terem sido grandes companheiros nesse percurso.

Às pessoas que manifestaram preocupação, interesse e companheirismo: D. Ruth, Judith, Anna “Banana”, Alcir, Sílvia e Raquelzinha. À querida Cacilda Favareto, quem revisou o texto.

Aos companheiros do grupo de pesquisa: Betânia; Cláudia; Franklin; István; Marcelo; Valéria; Gisele, pelas conversas virtuais; e Osmar, quem sempre me nutriu de otimismo.

À professora Silvana, com quem realizei meu estágio de docência. Pelas deliciosas conversas, a outra parte humana que encontrei na instituição.

Às professoras Maria Carmen Tacca e Raquel Souza Lobo Guzzo, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Às crianças participantes, por terem confiado em mim. Aos pais que autorizaram meu trabalho. Às professoras, por terem permitido minha entrada na sala de aula e dado todas as condições para que eu pudesse implementar esse estudo. A toda equipe escolar: direção, funcionários e demais professores pelo acolhimento.

A CAPES/MEC, pela bolsa concedida.

*"Nunca fui nada.Nunca serei nada.*

*Não posso querer ser nada.*

*À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo."*

**Fernando Pessoa**

Machado, E. M. (2008). *Sentidos partilhados nas interações em sala de aula: missão, trabalho, tramas e dramas*. Tese de Doutorado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (168 p).

## RESUMO

Esta pesquisa versa sobre os sentidos engendrados nas interações como favorecedores ou não do processo ensino-aprendizagem. Seu *locus* é a sala de aula, entendida como espaço em que se sintetizam elementos de sentido e significação procedentes de outras instâncias das experiências sociais de seus protagonistas, em um trânsito permanente de diferentes sentidos atuais dos sujeitos e dos próprios cenários educativos.

Seu objetivo é descrever e analisar as interações em sala de aula, entender a relação entre as interações empreendidas pelos alunos e professores e o processo de ensino-aprendizagem, bem como compreender de que forma as histórias singulares dos sujeitos participam de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O método utilizado insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa, e constitui-se da narração de cenas do cotidiano de duas salas de aula do Ensino Fundamental, construídas a partir de observações e gravações em áudio. A análise foi elaborada a partir do levantamento de indicadores dos sentidos partilhados nas interações, derivando agrupamentos que chamamos de núcleos de sentidos partilhados, com base no enfoque teórico de González Rey para o estudo da subjetividade. Tal enfoque constituiu-se enquanto sustentação para as interpretações formuladas ao longo da análise, que desvelou uma trama em que as singularidades de professores e alunos emergem imbricadas e partilham sentidos.

Na conclusão, são destacados elementos interpretados como mais significativos dos sentidos partilhados nos dois momentos empíricos da pesquisa, que conduziram à nossa compreensão da relação entre os sentidos, o desenvolvimento e aprendizagem. É possível dizer que os sentidos engendrados nas interações podem ser entendidos como mais favorecedores ou não da aprendizagem e do desenvolvimento a depender da maneira pela qual professores e alunos insurgem como sujeitos singulares. Tal maneira parece estar intimamente atrelada às possibilidades de significação desses sujeitos e às suas formas de enfrentamento dos obstáculos que se interpõem nas diferentes modalidades de interação – lida das professoras com seus alunos, mediada pela tarefa; lida dos alunos com a tarefa, mediada pelas professoras; e lida dos sujeitos com os demais atores em sala de aula.

**Palavras-chave:** subjetividade, sentido partilhado, relação pedagógica, ensino e aprendizagem.



Machado, E. M. (2008). *Shared senses in interactions in the classroom: task, work, plot and dramas*. Graduate Thesis. Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas (168 p).

## ABSTRACT

This research consists about the meanings engendered in the interactions as to collaborate or not in the teach-learning process. Its locus is the classroom, understood as a place, which synthesizes elements proceeding of other instances with different social backgrounds of each one in a permanent transit of the different directions of these same elements and its own educational scenery.

The objective is to describe and analysis the interactions in the classroom, to understand the relationship between the interactions undertaken by the students and teachers and the teach-learning process, as well as to understand by which ways their own singular histories participate in the development and learning process of one another.

The method undertaken inserts in the paradigm of the quality researched and constitutes in a narrative of the day by day scenes between two classes of elementary school, and started to be built based on observation and audio-recording.

The analysis was elaborated through indicative survey of the senses shared in the interactions, flowing grouping that we call “nucleous of shared senses” based on the theoretical focus of González Rey for the subjectivity study. This focus was based sustained for the interpretations elaborated during the analyze, flowing a plot which the teachers and students emerged as singular person and sharing senses.

In the conclusion, we detached interpretable elements as having more of the shared senses in the two-empiric moments of the research, which led our understanding of the relation between the senses, development and learning. It is possible to say that the senses engendered in the interactions can be understood as more favored or not of the learning process and of the development to depend on by which way teachers and students insure as subjects. This manner seems to be intimacy attached to the possibilities of meaning and senses of these subjects and their ways of facing the obstacles that interpose in the different models of interaction: dealing with their students by their teachers, arbitrate by their duties; dealing with their duties by the students, arbitrate by their teachers; and dealing of the subjects with the others actors in the classroom.

**Key words:** subjectivity, shared senses, teach-learning process.

Machado, E. M. (2008). *Sentidos compartidos en las interacciones en el aula: misión, trabajo, tramas y dramas*. Tesis de Doctorado. Campinas. Pontificia Universidad Católica de Campinas (168 p).

## RESUMEN

Esta investigación trata de los sentidos engendrados en las interacciones como favorecedores o no del proceso enseñanza – aprendizaje. El local es el aula entendida como espacio en el que se sintetizan elementos de sentido y significación procedentes de otras instancias de las experiencias sociales de sus protagonistas, en un tránsito permanente de diferentes sentidos actuales de los sujetos y de los propios escenarios educativos.

Su objetivo es describir y analizar las interacciones en el aula, entender la relación entre las interacciones emprendidas por los alumnos y profesores y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como comprender de que forma las historias singulares de los sujetos participan de su proceso de desarrollo y aprendizaje.

El método utilizado se inserta en el paradigma de la investigación cualitativa, y está constituido por la narración de escenas cotidianas de dos aulas de la Enseñanza Primaria construidas a partir de observaciones y grabaciones en audio.

El análisis fue elaborado a partir del levantamiento de indicadores de los sentidos compartidos en las interacciones, derivando agrupamientos que llamamos de núcleos de sentidos compartidos, con base en el enfoque teórico de González Rey para el estudio de la subjetividad. Tal enfoque se constituyó como sustentación para las interpretaciones formuladas a lo largo del análisis, el cual desveló una trama en que la singularidad del profesores y alumnos emergen imbricadas y comparten sentidos.

En la conclusión, se destacan elementos interpretados como los más significativos de los sentidos compartidos en los dos momentos empíricos de la investigación, los cuales nos condujeron a la comprensión de la relación entre los sentidos, el desarrollo y el aprendizaje. Es posible decir que los sentidos engendrados en las interacciones pueden ser entendidos como más favorecedores o no del aprendizaje y del desarrollo dependiendo de la manera en que profesores y alumnos emergen como sujetos. Tal manera parece estar íntimamente relacionada a las posibilidades de significación de esos sujetos singulares y a sus formas de enfrentamiento a los obstáculos que se interponen en las diferentes modalidades de interacción – lidia de las profesoras con sus alumnos, mediada por la tarea; lidia de los alumnos con la tarea, mediada por las profesoras; y lidia de los sujetos con los demás actores en el aula.

**Palabras clave:** subjetividad, sentido compartido, relación pedagógica, enseñanza – aprendizaje.

## SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 Para Aportar na Subjetividade: Superando Dicotomias	22
Capítulo 2 Para Aportar na Sala de Aula: Olhares Alhures	33
Capítulo 3 Para Aportar na Pesquisa Qualitativa: Considerações Metodológicas	45
3.1 Procedimentos de Pesquisa	50
3.1.1 Contexto da Pesquisa	50
3.1.2 Participantes da Pesquisa	51
3.1.3 Procedimentos de Construção da Informação	51
3.1.4 Procedimentos de Análise da Informação	60
3.1.4.1 Encontrando os Sujeitos na Trama e Encontrando a Trama nos Sujeitos	64
Capítulo 4 Sentidos Partilhados nas Interações em Sala de Aula	69
4.1 O Contexto: Esboçando o Cenário	69
4.2 Nos Encontros entre a Professora Dulce, a Pesquisadora e as Crianças	75
4.2.1 Núcleo I - Sala de Aula: Lugar em que a Trama Desvenda o Drama da Missão...	75
4.2.2 Núcleo II - Sala de Aula: Lugar de Dominação e Resistência	97
4.3 Nos Encontros entre a Professora Verônica, a Pesquisadora e as Crianças	113
4.3.1 Núcleo III - Sala de Aula: Lugar em que a Trama Desvenda o Drama do Trabalho...	113
4.3.2 Núcleo IV - Sala de Aula: Outrora fundo, agora figura...	137
Capítulo 5 Conclusão	149

5.2 Quando as tramas se aproximam e se distanciam_____	149
Referências_____	159
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I – Professor_____	167
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II – Pais_____	168
Anexo 3 – Completamento de Frases_____	169

## Introdução

*Começo a conhecer-me, não existo.  
Sou o intervalo entre o que desejo ser  
e os outros me fizeram.  
Ou metade deste intervalo  
porque também há vida...  
Sou isto, enfim...*

**Fernando Pessoa**

Identificar os caminhos que percorri para a elaboração das questões centrais desta pesquisa demanda o esforço de registrar para compreender, visto que ingressei no Doutorado logo que concluí o Mestrado e, à época, tateava muitos conceitos. Este esforço foi especialmente intenso porque precisei me reconciliar com minha dissertação de Mestrado e, ao final, constatar um grande benefício, pela possibilidade de gerar novas questões que constituir-se-iam no presente trabalho.

Formada no Magistério, trabalhei em duas organizações não-governamentais localizadas na periferia, e me lembro claramente como circulavam no imaginário social da instituição idéias sobre as crianças, sobre os adolescentes e sobre suas famílias. Lembro-me que me sentia inquieta com muitas colocações dos meus colegas quanto às condições de vida daquelas crianças, como se ser pobre fosse um defeito e não um desdobramento de uma sociedade desigual. Essa inquietação deveu-se, talvez, por eu ser, também, de origem humilde, nascida na cidade por conta do êxodo rural, criada em bairro periférico, neta de escravos, com pais pouco escolarizados e da classe trabalhadora.

Em uma dessas instituições em que trabalhei, certa vez, recebi a visita de uma docente da PUC com quem, mais tarde, tive a oportunidade de aprender como sua aluna e sua monitora. Ela acompanhava duas crianças do meu grupo. Lembro-me como se fosse hoje, ela olhava os materiais que havia na sala pedagógica e dizia: “*Vocês podem muito ajudar Leandro<sup>1</sup> a se*

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

*desenvolver!*” Leandro era um aluno com dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares e a visita sugeriu-me que a escola não estava conseguindo ajudá-lo. Eu acompanhava suas colocações para entender como poderia ajudar Leandro. Um tempo depois, optei pela graduação em Psicologia, com claras inclinações pelo espaço educacional.

Comumente, inquietava-me diante de muitas proposições da literatura psicológica e colocações dos meus colegas da academia e do trabalho, especialmente em relação aos determinismos e às limitações dos contextos empobrecidos, por entender que esse discurso partia de um lugar social distinto e carregava muitos preconceitos e que, para compreender a realidade das famílias pobres seria necessário mais do que grandes manuais de Psicologia.

Lembro-me que uma das instituições educacionais em que trabalhei recebia crianças e adolescentes em horário distinto daquele em que estavam na escola, e como eu insistia para efetivar uma atividade denominada ‘Reforço Escolar’, na qual os usuários poderiam ter meu auxílio para fazer as tarefas escolares. A grande maioria tinha muita resistência e a manifestava claramente, verbalizando que odiava estudar, que odiava a escola, que odiava os professores. Enquanto eu tentava convencê-los da necessidade de estudar, folheava seus cadernos e ficava assustada com os bilhetes desrespeitosos dos professores, enviados às famílias, com as atividades propostas e com os episódios que as crianças e adolescentes narravam. Definitivamente, estava certa de que acontecimentos intra-escolares se organizavam de maneira que faziam com que o papel de ‘ser escola’ se perdesse no trajeto, mas eu não sabia nomear esses eventos, nem muito menos, compreendê-los. Questionava: será que os professores tinham a mesma visão das condições de vida das crianças, considerando apenas seus aspectos limitantes?

Na graduação, com inclinação para temáticas pertinentes ao campo da Psicologia Escolar, priorizei experiências em contextos educacionais, dentre eles, o da educação formal. Nesses anos, insistiam as inquietações com os discursos tácitos que até hoje permeiam os ambientes da academia e dos espaços de cuidado da criança, como a *teoria da carência cultural* – ainda tão viva e eficiente para justificar o fracasso escolar – a *culpabilização da família* pobre ou empobrecida e a *desconsideração de formas de cuidado* parental, culturalmente diferentes daquelas implícitas no imaginário social a respeito de família ideal.

Como exemplo, ouvi queixas constantes de que as mães não participavam das reuniões da escola e, por isso, pareciam não se importar com o desenvolvimento de seus filhos quando, na

realidade, elas não compareciam à reunião porque o bilhete havia sido enviado apenas um dia antes e as mesmas não conseguiram liberação do trabalho para estar na escola de seus filhos.

Outras inúmeras situações poderiam ser citadas, como o ‘abandono’ da criança na sala de aula, sob a justificativa de que ela não iria aprender mesmo, pois, sua família era desestruturada, a mãe havia abandonado os filhos, o pai era um alcoólatra e eles ficavam à mercê dos vizinhos e parentes. Cheguei a ouvir que a criança não iria aprender porque não tinha, sequer, revistas em casa para recortar e fazer as tarefas.

Como psicóloga, trabalhei em um *site* educacional financiado pelo CNPq, cujo objetivo era disponibilizar, via *Internet*, todo conteúdo programático das séries do Ensino Fundamental e Médio para professores e alunos. Neste trabalho, pude acompanhar desde a produção dos conteúdos pela equipe de escritores até a utilização dos mesmos pelos usuários, e o que destaco dessa experiência é o fato de ter tido contato com duas realidades educacionais bastante distintas: a escola pública – onde foi iniciado o processo de ‘validação’ do projeto – e a escola privada, onde o projeto conseguiu penetrar por meio de contrato de prestação de serviço.

Notava que essas duas realidades tinham em comum uma grande dificuldade por parte dos professores em relação a outras maneiras de ensinar – além de quadro e giz<sup>2</sup> – e, principalmente, uma organização da escola em função das necessidades da direção e dos professores, considerando em segundo plano – quando não desconsiderando – o aluno e sua família.

Mas, à consciência destas constatações cheguei tempos mais tarde, ao longo do Mestrado, porque, no início, vinha olhando a realidade orientada por ‘velhos’ e ‘conhecidos’ dilemas da Psicologia: o binômio ‘hereditariedade’ *versus* ‘ambiente’ e a questão dos padrões de desenvolvimento ‘universais’ e ‘individuais’. Nessa direção, considerava bastante promissora a idéia de investigar os impactos das experiências e condições de vida no curso do desenvolvimento: fui estudar resiliência com clareza de que a pobreza deveria ser compreendida

---

<sup>2</sup> Embora a realidade e o aluno tenham mudado, o professor não mudou suas práticas, o que me leva a pensar uma escola que parece extemporânea.

para além de seus aspectos limitantes, porém, ainda estava presa a uma visão de subordinação<sup>3</sup>.

A dissertação se fundamentou na concepção ecológica de Bronfenbrenner (1996 a, b) e nas teorias sobre fatores de risco e proteção ao desenvolvimento. No entanto, foi se tornando crescente a preocupação quanto a não-linearidade, a não-universalidade e à noção de causalidade dos fatores de risco e proteção, o que alguns trabalhos que partilhavam as mesmas bases teóricas, começavam a reconhecer (ALVAREZ, MORAES & RABINOVICH, 1998; BASTOS, ALCÂNTARA & SANTOS, 2002; BASTOS & ALMEIDA FILHO, 1999; BASTOS, URPIA, PINHO & ALMEIDA FILHO, 1999; CARVALHO & LORDELO, 2002; LORDELO, 2002 A; LORDELO, 2002 B; LORDELO, FONSECA & ARAÚJO, 2000; LORDELO, BASTOS & ALCÂNTARA, 2002; MORAES & RABINOVICH, 1996; RABINOVICH, 1999).

À época, dentre estes estudos, o que mais trouxe luz ao meu entendimento, foi o de Bastos e Almeida Filho<sup>4</sup> (1999), que ao longo de cinco anos de acompanhamento de famílias de baixa renda no Nordeste, investigaram as possíveis relações entre os *eventos disruptivos*<sup>5</sup> internos e externos à família e os *modos de partilhar*<sup>6</sup>.

Os autores assinalam que é decisiva, para orientar a direção do desenvolvimento, a construção *coletiva* de significados em torno dos acontecimentos, o que é descrito como uma função do comportamento e das relações intersubjetivas de seus agentes e “*não de qualquer evento isoladamente, por mais traumático e disruptivo que ele seja*” (p.68). Sem desmerecer estas contribuições, é possível dizer que há reconhecidos avanços na consideração sobre os modos de enfrentamento intimamente relacionados aos significados atribuídos aos eventos,

---

<sup>3</sup> Hoje, concordo com Codo (1994), quando sublinhou a diferença entre determinação e subordinação, reconhecendo que o comportamento do homem está determinado pela sociedade onde vive sem, no entanto, reduzir-se a ela. Nas suas palavras, “*se o sistema gera alienação, não precisamos ter necessariamente operários alienados, porque juntamente com a alienação o sistema gera revolta*” (p. 142). A vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da *dominação* e da *revolução*, conforme sinalizou Patto (1999), nas histórias de submissão e rebeldia, nas quais explicita a concepção de que não há ‘perfeita submissão’, conceito partilhado com autores como Agnes Heller e Lefebvre.

<sup>4</sup> É necessário esclarecer os autores se valeram de contribuições de Valsiner, que apresentam alguns problemas como, “*indefinição da noção de pessoa, além do pouco alcance de seu modelo teórico para explicar o processo de constituição da pessoa*” (SOUZA, 2004, p.26)

<sup>5</sup>Períodos de mudanças nas interações e no comportamento das pessoas que constituem a família. Segundo conceituação, essas mudanças não podem ser definidas apenas pela tipologia de eventos, mas devendo-se levar em conta o contexto em que ocorrem.

<sup>6</sup>Comporta descrições da experiência coletiva cotidiana do grupo familiar, incluindo a dimensão comportamental (práticas), a cognitiva (as justificativas dadas pelo adulto para a inserção da criança nessas práticas) e o contexto interativo no qual ocorre.



porém, ainda assim, persistiam questionamentos sobre o *como* se dá esse processo e, especialmente, no caso da criança, como ela se posiciona enquanto *sujeito* nessa trama.

Ainda, na ocasião, pude ponderar que, do ponto de vista teórico, as contribuições da teoria ecológica permitiram-nos avançar – mesmo que com certa imprecisão – em relação a uma perspectiva interacionista do desenvolvimento. No entanto, alguns aspectos necessitavam ser mais bem descritos, principalmente em relação à interdependência entre sujeito e contexto.

Ficou pendente na minha pesquisa de Mestrado uma questão central sobre se, de fato, nas explicitações ecológicas, havia renúncia aos elos causais entre variáveis, princípio explicitado no conceito de desenvolvimento. Daí, a urgência dessa discussão expressa no título do trabalho: “Risco e proteção: busca por uma compreensão não-linear desses constructos” (MACHADO, 2004). Ainda, o fato dos pressupostos da referida abordagem serem apresentados de forma estruturalmente organizada, parece sugerir um pensamento fundamentado em princípios de uma matriz mecanicista, sobre os quais poderia questionar: como explicar a emocionalidade do sujeito que parece não corresponder sempre às lógicas externas<sup>7</sup>?

Na busca por outros olhares, tive contato com alguns textos escritos pelo professor Fernando L. González Rey que circulavam nos congressos e encontros científicos. Ao lê-los, vivia, a um só tempo, as sensações de “exortação” e “consolo”. Exortação pelas idéias virem ao encontro de meus poucos argumentos, e consolo por concretizarem o que os avanços do meu aporte teórico sinalizava convergir, ainda sem muita propriedade. Mas, nesse momento, estava às portas da conclusão do meu trabalho e não havia como fazer uma conversão tão abrupta.

Afirma Bronfenbrenner, embora com grande imprecisão, que poucos eventos podem ter seus efeitos sobre o desenvolvimento objetivamente definidos (BRONFENBRENNER, 1996 a), sendo necessário conhecer os significados que tramitam nos ambientes. No entanto, a categoria *significado*, parece dar margem apenas à dimensão cognitiva do sujeito e penso ser um conceito limitado para dar conta da natureza indissociável de outras dimensões, como as emoções. Nesse momento do trabalho, foi que localizei um conceito que considerei mais abrangente, por integrar tal inseparabilidade e, ao mesmo em tempo, estabelecer clara distinção entre os processos

---

<sup>7</sup> A questão dos significados e dos princípios mecanicistas podemos creditar a uma influência do Modelo Positivista de ciência e da Psicologia Cognitiva, características marcantes do pensamento psicológico norte-americano.

simbólicos e as emoções, delineado por González Rey (2003), como *sentido subjetivo*, que abordarei mais adiante.

Assim, as inquietações emergentes do estudo realizado no mestrado me pareciam conduzir a um tema com o qual eu já vinha tendo contato, embora incipiente: a constituição da subjetividade nos termos apresentados por González Rey (2003). Esse conceito trouxe consigo rupturas importantes para o Doutorado, como a adoção de uma concepção de sujeito que contemplasse a complexidade do fenômeno humano, porém, sem tender a um ambientalismo, nem tampouco a um subjetivismo, sem diluir o individual no social – o oposto também é verdadeiro – e sem enclausurá-lo em conceitos apriorísticos, o que implica o fato de que, para conhecê-lo, far-se-ia necessária a segunda ruptura – a opção por uma epistemologia qualitativa de investigação, cujas implicações falarei ao longo desse trabalho.

No percurso do Mestrado, pude notar que aquelas inquietações que me acompanhavam no início persistiam – culpabilização, desconsideração das formas culturalmente distintas e família pobre como sinônimo de desestruturada – mas, agora, estava por legitimar esse discurso. Isso, talvez, se deva a uma visão implicitamente determinista e reducionista, na qual uma variável causa determinado efeito, lançando em plano secundário o sujeito e os atributos processuais e plurideterminados que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo.

O que pude concluir naquele momento foi que não se tratava de não saber mais o que é bom ou ruim para uma infância saudável, nem de negar a existência de realidades cruéis. Minha preocupação, pelo fato de meu pensamento sempre se desdobrar e convergir para a escola, era a de saber a que vieram tais visões deterministas sobre a infância e o impacto que as mesmas teriam sobre esse espaço de desenvolvimento. Tratando-se, sim, de questionar se o que é ruim o é apenas pelo distanciamento topográfico e ideológico. E, se o olhar para a criança enxergar apenas suas faltas e não seus potenciais, ela pode estar sendo privada de uma grande oportunidade de desenvolvimento porque ficou colada à sua situação de vida. Ela se tornou ‘ruim’ também, e, portanto, várias conseqüências podem advir: o ‘ruim’ não tem direitos, o ‘ruim’ é deixado de lado, e, se isso acontece, pode ser que uma chance de desenvolvimento lhe esteja sendo negada. Pensava: será isso o que acontece nas escolas?

Pelo fato de ter trabalhado com um banco de dados, senti a ausência das vozes dos pais e responsáveis – meus sujeitos – que, naquele estudo, ficaram silenciados enquanto teorizava sobre

eles. Questionei se apenas com aqueles itens fechados seria possível alcançar a complexidade da realidade em que viviam as famílias e fiquei interessada em saber suas idéias sobre a criação de filhos, sobre o cotidiano, sobre a escola, sobre a interação com a criança, sobre os próprios itens do instrumento, dentre outros. Fiquei interessada em saber da criança como ela percebia suas situações de vida, as atividades nas quais se engajava, os adultos que a cercavam, as interações que estabelecia, os espaços em que transitava.

As reflexões sobre questões metodológicas me fizeram trilhar pelo caminho da desconstrução teórico-metodológica – caminho esse que conduziu do campo da epistemologia da resposta para o da epistemologia da construção, como González Rey (2002 b) denomina a pesquisa de abordagem qualitativa no conceito mais estrito do termo.

Nesse percurso, tornou-se imperativo o retorno aos temas visceralmente mais inquietantes a que apresentei inclinação no início: pelo contexto socialmente desfavorecido e o interesse em compreender a inserção da criança nas oportunidades que esse contexto oferece, bem como o modo pelo qual ela se constitui. Tais questões sempre traziam como ‘pano de fundo’ preocupações com as experiências escolares, minha perspectiva predileta desde antes mesmo da formação em Psicologia, a qual havia sido deslocada para a família, no Mestrado.

Ao concluir meu trabalho de Mestrado, desejava retomar a escola como contexto de pesquisa, por entender a importância que esse espaço tem na promoção do desenvolvimento da criança. Tateava alguns conceitos da teoria da subjetividade de González Rey e, intuitivamente, sentia que esse seria um caminho exequível para prosseguir pensando.

De volta à escola como *locus* de investigação, fiz um esforço para retornar às inquietações mais viscerais que já descrevi um pouco aqui. Hoje entendo que o fio condutor de tais preocupações são as questões relativas ao desenvolvimento da criança<sup>8</sup> e a escola enquanto um espaço que pode facilitar, promover ou obstaculizar esse processo. Ainda, fui aproximando, cada vez mais, minhas questões-problema das bases teóricas sobre as quais estava me apropriando, buscando compreender os elementos que perpassam os processos de aprendizagem na escola.

---

<sup>8</sup> Adoto aqui a concepção vigotskiana sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a saber: os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento, isso implica que o ensino escolar, a “*agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e ao jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas*” (OLIVEIRA, 1998, p. 62; OLIVEIRA, 1997).

Em um movimento constante de ajuste, as perguntas foram sendo modificadas, condensadas, separadas, reelaboradas, reorganizadas e fui aclarando minhas inquietações. No exercício de compreensão, freqüentemente, me voltava ao nível da sociedade como um dos pólos de análise; em seguida, me convencia com as explicações individualistas e individualizantes. Nesse movimento, fui consolidando minha perspectiva, o lugar a partir do qual eu deveria olhar, sem perder a visão do todo ao olhar para o sujeito e sem perder a visão do sujeito ao olhar para o todo.

Algumas questões foram delineadas: o que acontece na escola e na sala de aula que facilita ou dificulta a aprendizagem? O que acontece na escola e na sala de aula que exacerba quadros de dificuldades em proporções alarmantes? Em que medida o professor se constitui enquanto um elemento significativo no processo de aprendizagem do aluno? Como as práticas em sala de aula impactam os alunos? Como, a despeito de tantas contradições e dificuldades, alguns alunos ‘sobrevivem’ ao processo de escolarização?

Caminhei mais um pouco e reuni coragem para escrever o escopo desse trabalho: o de dar visibilidade e descortinar outros fenômenos em sala de aula, para além de quadro verde e giz, e iluminá-los para permitir a emergência dos sujeitos, das singularidades, das relações, das inter-relações, dos sentidos, dos processos, das contradições, do mistério.

Desse modo, este estudo tem como questão central conhecer os múltiplos sentidos engendrados nas interações face a face e verificar como eles se tornam produtores de novos sentidos em sala de aula que se configurem de modo a facilitar ou dificultar a atividade de ensinar e aprender.

Norteados por esta questão, este estudo tem por objetivos:

- Descrever e analisar as interações em sala de aula;
- Entender a relação entre as interações empreendidas pelos alunos e professores e o processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender de que forma as histórias singulares dos sujeitos participam de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; e
- Oferecer uma perspectiva de leitura dos fenômenos educacionais que contemple a complexidade característica dos espaços educacionais.

No campo teórico-conceitual, estava posto o desafio do estudo da subjetividade como um macroconceito no espaço educacional: o de superação e enfraquecimento de uma dicotomia entre a Psicologia e a Educação, na qual a primeira se orienta ao estudo dos indivíduos e, a segunda, ao estudo dos processos didáticos da prática de ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2001; 2005 a).

Além disso, se, como psicóloga escolar me assento, também, nas principais contribuições dos trabalhos críticos da área, especialmente aqueles que equacionam as questões ideológicas e hegemônicas das classes dominantes, entendi que a pesquisa orientada da maneira aqui indicada caminha na direção de uma necessidade já apresentada por Patto (1999, p. 197 e 198), quando reconhece a *“necessidade, mas não suficiência de conceitos marxistas como modo de produção, classes e lutas de classes na análise da reprodução e transformação das sociedades de classes”*, é preciso *“examiná-la na trama miúda da vida na escola”*. Gratificante foi constatar que esse ponto de vista faz todo *sentido* para mim, conforme aquilo que pude compartilhar um pouco da minha história pessoal nesse tópico.

Assim, no primeiro capítulo deste estudo, são apresentados os pressupostos de González Rey na sua concepção da subjetividade, a partir de conceitos como: sujeito, sentido subjetivo e configuração subjetiva. O segundo capítulo se dedica a abordar alguns desdobramentos das contribuições da proposta da subjetividade para a compreensão da escola enquanto produtora de sentidos.

O terceiro capítulo trata das opções metodológicas para a realização deste estudo fundamentadas, também, na contribuição de González Rey sobre a pesquisa de epistemologia qualitativa. Nesse tópico, estão indicados os procedimentos de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos de construção e análise das informações.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos sentidos partilhados nas interações em sala de aula, sendo apresentados os núcleos de sentidos construídos a partir dos encontros entre as professoras, a pesquisadora e as crianças.

Por último, as conclusões, onde se articulam os principais resultados do trabalho pela explicitação das relações entre os sentidos partilhados pelos diferentes atores da escola e sua relação com o ensino e aprendizagem.

## Capítulo 1 Para Aportar na Subjetividade: Superando Dicotomias

*Basta uma folha da árvore para lermos nela  
todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero;  
mas um homem não pode jamais representar  
ou expressar a essência da humanidade.*

**Agnes Heller**

As concepções de González Rey (1997, 2002 a, 2002 b, 2003, 2004 a, 2004 b, 2005 a, 2005 b) são fundamentadas em uma tradição histórico-cultural de pesquisa, cuja marca tem sido identificada como assumindo um forte compromisso ontológico no sentido de romper com definições transcendentais ou universais da psique humana, buscando afirmar uma psique sensível a múltiplas formas de registros sociais e culturais.

González Rey (2004 a, p.9) afirma que, no histórico da Psicologia como ciência, houve uma desvalorização da psique como fenômeno subjetivo, que veio acompanhada por uma visão naturalista e individualista que *“ignorou a condição social da psique e a forma específica em que a cultura é constituinte da psique humana, o que implica uma diferença qualitativa com a psique animal”*.

O autor aborda os períodos do desenvolvimento da Psicologia, como seu surgimento com ênfase empirista, seguido das ramificações da Psicologia européia e as versões norte-americanas desta ciência, percurso através do qual ele argumenta a necessidade de uma compreensão que contemple o caráter social e histórico e a natureza complexa do fenômeno humano, não redutível a nenhum substrato externo à sua condição ontológica, cuja referência trata-se do *“registro da psique como forma da realidade qualitativamente diferente de outras formas de realidade, e não ao conceito de essência última do fenômeno”* (2003, p. 74).

Se fosse o objetivo deste capítulo abordar, pormenorizadamente, o caminho da construção do pensamento psicológico, deveria me deter nas influências de cada teoria enquanto geradora daquilo que González Rey (2003) denominou novas *zonas de sentido* sobre o objeto de estudo da

Psicologia. Se assim o fosse, teria por tarefa abordar as contribuições da psicanálise, bem como dos dissidentes de Freud; das Teorias Humanistas; da Fenomenologia; dentre outras.

No entanto, o escopo desse tópico consiste em apenas marcar os caminhos e descaminhos da ciência psicológica, na trajetória que permitiu compreensões outras sobre o psiquismo, e aportar na compreensão da subjetividade como uma proposta para a superação de dicotomias – como o individual–social, intra-subjetivo–intersubjetivo, interno–externo –, “*articulando dialeticamente ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo*” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005). Dessa feita, entendo que, talvez, a expressão mais adequada seja ‘descaminhos e caminhos’ da ciência psicológica, uma vez que, contraditoriamente, as visões reducionistas consistiram em terreno profícuo para outros olhares, como o enfoque histórico–cultural do psiquismo.

Bock e Gonçalves (2005) afirmam que ocorreram dois movimentos na produção de teoria sobre a subjetividade: sua desconsideração e sua supervalorização<sup>9</sup> - aspecto destacado, também, por Madureira & Branco (2005) – os quais resultaram em uma naturalização tanto dos aspectos subjetivos quanto objetivos, oriunda da dicotomia entre objetividade e subjetividade, como se fossem independentes, afastando a possibilidade de compreender a subjetividade como uma organização complexa do sujeito, imbricada por suas vivências no mundo social e cultural.

Para Bock e Gonçalves (2005), a Psicologia histórico-cultural se distancia de visões dicotômicas na medida em que concebe a produção do psiquismo não como um retrato ou carimbo do mundo social no sujeito, mas como uma produção histórica, que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações. Há que se marcar que, a tradição ‘marxiana’ contribuiu de modo amplo, visto que inaugurou um campo teórico e se constituiu enquanto um verdadeiro divisor de águas para a compreensão do humano.

A teoria da subjetividade proposta por González Rey busca dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa a psique e pode ser considerada como uma expressão

---

<sup>9</sup> D’Angelo Hernández (2005) afirma que, no âmbito epistemológico, a questão da ‘subjetividade *versus* objetividade’ pode ser vista como uma das formas de reação paradigmática nas versões de correntes fenomenológicas (Husserl) e existencialistas, sociológicas (alguns representantes do interacionismo simbólico, do construtivismo social, etc) e psicológicas (ênfase subjetivista do humanismo abstrato e de outras correntes).

do paradigma da complexidade<sup>10</sup> na Psicologia, com gênese no pensamento dialético expresso nas bases fundantes do enfoque histórico-cultural, o qual teve em Marx e Hegel suas principais influências (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

A concepção ‘marxiana’ apresenta o materialismo como pressuposto ontológico – se refere ao homem enquanto indivíduo determinado pelas relações de produção, pela atividade produtiva e por relações sociais e políticas também determinadas – e a dialética como perspectiva para a compreensão do real e para a construção do conhecimento, por isso, uma perspectiva materialista dialética, sob a qual propõe a compreensão da realidade, da sociedade e do homem (ROSA & ANDRIANI, 2002).

Para Marx, a base da sociedade e a característica fundamental do homem estão centradas no trabalho, por meio do qual o ser humano se constrói como homem e constrói a sociedade, transformando-a e fazendo história (ROSA & ANDRIANI, 2002; GONÇALVES, 2002). Nesse sentido, na concepção materialista, a base de toda a sociedade e de sua formação, de seus valores e idéias, até mesmo, de suas transformações está, pois, nas condições materiais.

Ter esses pressupostos em mente é fundamental para compreender como a Psicologia histórico-cultural foi se constituindo. Conforme nos lembra Tuleski (2002), para compreender a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky<sup>11</sup> – cujas idéias começaram a ser elaboradas no início do século XX na União Soviética – é necessário considerá-lo como alguém historicamente datado e comprometido com os acontecimentos de sua época. Desse modo, adverte que as leituras contemporâneas têm desprovido a perspectiva vygotskyana de seu caráter revolucionário e prossegue afirmando que o desejo desse autor era abordar o estudo da mente utilizando-se do método de Marx, *“opondo-se frontalmente à utilização de citações e junções ecléticas entre os clássicos marxistas e as teorias psicológicas ocidentais, como tentativa de construção de uma psicologia marxista”* (p.16).

---

<sup>10</sup> Conforme esclarece Mitjans Martínez (2005), o desenvolvimento das ciências naturais no século XX, por sua vez, contribuiu de forma significativa para a noção filosófica e epistemológica da complexidade sob diferentes enfoques, que constituíram diferentes grupos de teorias, como a Teoria do Caos, dos Fractais, das Catástrofes e dos Conjuntos Difusos, dentre outras.

<sup>11</sup> Lembra Tuleski (2002) que Vygotsky não elaborou sozinho a teoria Sócio-histórica, estiveram presentes Aléxis Leontiev e Alexander Romanovich Luria. No entanto, no Brasil, os escritos de Vygotsky, são mais divulgados, lidos e pesquisados pelos educadores. Na proposta de González Rey, Vygotsky foi marcadamente o mais influente.



Tanto na produção marxista como na teoria histórico-cultural, os fenômenos são constituídos e transformados a partir de múltiplas determinações que lhe são constitutivas, as quais são determinadas e fazem parte de outras relações, buscando superar concepções elementaristas (negação da consciência), subjetivistas (desvinculação da consciência das condições materiais que a constituem) e dualistas (objetividade *versus* subjetividade, mundo externo *versus* mundo interno), além da negação a qualquer concepção de natureza humana universal e imutável (ROSA & ANDRIANI, 2002).

Em sua obra, Vygotsky representa a *psique* como um sistema, tendo sido primeiramente identificada com o *desenvolvimento* e definida enquanto unidade constitutiva, a *vivência*; em posterior, foram desenvolvidos a *consciência* e o *significado*, respectivamente; e, por fim, abordou o sentido enquanto unidade, mas não chegou a desenvolver o sistema dentro do qual estaria inserido (GONZÁLEZ REY, 2005 b). Desse modo, González Rey (2005 b; 2004 b) afirma que o sistema que ‘daria conta’ deste último seria a subjetividade, pelo fato de ser dotado de todas as características de um sistema complexo.

A definição de subjetividade reconhece uma especificidade ontológica do homem enquanto uma instância qualitativamente diferente daquela do legado da construção do pensamento psicológico: o lugar outorgado à cultura como equivalente àquele lugar da psique animal. Na compreensão da subjetividade desde esse ponto de vista, há que se considerar a cultura humana tanto como seu elemento constitutivo como seu elemento gerador, uma vez que a subjetividade não aparece somente no nível individual. Para alcançar a amplitude dessa definição, é necessário superar o modo mecanicista de ver a cultura, o sujeito e a subjetividade como fenômenos estanques ou dicotômicos, e reconceitualizá-los como ‘entidades’ que se integram e se relacionam “*como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.78).

A proposta de González Rey, conforme o próprio autor definiu como um sistema aberto em constante expansão vem sendo construída a partir dos pilares citados acima, porém, tem se distanciado da visão marxista do contexto social enquanto uma ‘superestrutura’<sup>12</sup> e se constituído

---

<sup>12</sup> Talvez porque essa concepção não abra espaço suficiente para se considerar pessoas, individualidades, sujeitos ou subjetividades (GATTI, 2001).

como uma importante ruptura em relação ao processo de objetivação crescente que vem sofrendo o pensamento psicológico soviético após a morte de Vygotsky (GONZÁLEZ REY, 2005 b).

González Rey (2003) defende a *subjetividade* como um conceito através do qual seja possível considerar a complexidade e a plurideterminação sistêmica do psiquismo, por ser “*afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social*” (p.ix).

Em suas palavras (2003):

o desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova concepção complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade (p.75).

Tendo como referência o objetivo deste estudo, busco apresentar como os conceitos da proposta de González Rey permitem aproximações a tal objetivo, abordando, para isso, as principais categorias deste *corpus* teórico, a saber: o conceito de subjetividade, sujeito e sentido subjetivo.

A partir dos escritos do autor, é possível traduzir a definição de *subjetividade* como a constituição da *psique* no sujeito individual, que integra os processos e estados característicos desse sujeito nos momentos de ação social, os quais são inseparáveis dos sentidos subjetivos que tais processos e momentos terão para ele. A constituição da subjetividade individual é um processo singular, que se define na complexa unidade dialética entre o sujeito e seu meio, na qual confluem as ações desse sujeito, sua história e esse meio, mediante processos simultâneos e inter-relacionados, sem que essa construção ocorra em termos isomórficos (GONZÁLEZ REY, 1997).

A subjetividade “*é a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua*” (GONZÁLEZ REY *apud* MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.15), o que não deve ser confundido como equivalente ao psicológico, uma vez que há processos, como os processos de atenção involuntários, que não se enquadram nesse conceito (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

Na concepção de subjetividade tal qual propõe González Rey, se reconhecem tanto as formas diversas por meio das quais se expressa e se constitui o psicológico sem que a relevância de um seja entendida fora de sua relação com outros, quanto a presença da contradição em que coexistem formas opostas, como moral e imoral, agressivo e sensível, a depender dos sentidos subjetivos constituídos na história de vida do sujeito e dos momentos atuais (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.16). A *subjetividade* é concebida como um “*sistema não fundado sobre invariantes universais que tem como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida*” (GONZÁLEZ REY, 2003. p.35).

O *sujeito* é *ativo* e, portanto, não é puro reflexo do social, mas é a partir da confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva que são gerados novos sentidos que, por sua vez, modificam as configurações atuais, bem como suas práticas, em um movimento que freqüentemente insere novos elementos, os quais se modificam mutuamente, gerando outros estados subjetivos em uma relação de recursividade (GONZÁLEZ REY, 2003).

Reconhecer que um sujeito é ativo é admitir sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação ou produções de *sentido* – espinha-dorsal da teoria – o que dista da idéia de que esse processo seja meramente um exercício da razão, mas, simultaneamente, uma ação suscetível à intencionalidade e reflexão – o que também não significa assumir que o sentido seja definido pura e simplesmente a partir de sua representação ou intenção – embora cada um desses processos esteja subjetivamente e, ao mesmo tempo, constituído sobre configurações de elementos não-conscientes, que nutrem o sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003). Assim, “*consciência e inconsciência não formam uma dicotomia, mas sim momentos diferentes da experiência subjetiva que se constituem dentro de uma nova unidade, que são os sentidos subjetivos*” (p.226).

A maneira pela qual a subjetividade é expressa, o autor denominou *sentido subjetivo*, concebido como “*uma unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema [...] a integração de elementos de sentido que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida, denominamos configurações subjetivas*”, cuja organização exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-

emocionais produzidas e essencialmente constituídas pela história do sujeito e dos contextos sociais (GONZÁLEZ REY, 2003, p.127).

Aqui cabe uma explanação sobre o papel das emoções, visto que essa questão pareceu pouco explorada nas concepções ecológicas do Mestrado. Para González Rey (2005 b), pensar que a emoção é uma conseqüência dos significados é uma reminiscência do racionalismo, e, portanto, na sua concepção, a emoção se associa a registros simbólicos e, a partir dessa integração se organiza um sistema psíquico que ele caracteriza como qualitativamente diferente e por ele denominado *sentido subjetivo*.

#### Os *sentidos subjetivos*

representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas. Os sentidos são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta (p.41) [...] Tais aspectos simbólicos e emocionais se integram recursivamente na delimitação do sentido subjetivo, no qual um evoca o outro sem que um seja causa do outro. [...] durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra em inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para os que com ele convivem [...]. Um mesmo sentido pode ser, de forma simultânea, parte de diferentes configurações e estar associado à produção de novos sentidos em cada uma delas, em um processo que sempre escapa à consciência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005 b, p.44).

É possível afirmar que o *sentido subjetivo* é o momento em que esses elementos essenciais se convertem em uma configuração pessoal e, utilizando as palavras de Mitjans Martínez (2005), sinaliza para as “*formas complexas e altamente diferenciadas em que se integram o simbólico e o emocional na experiência e na psique humana, algumas das quais fogem de todo tipo de racionalidade [...] das possibilidades de predição, inclusive de explicação*” (p.22).

A elaboração da categoria *sentido subjetivo*, segundo o autor, permite a representação de “*cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo*” (op. cit., p.252). Dessa forma, fica contemplada a grande versatilidade; a variabilidade; a impossibilidade de preditibilidade; o trânsito e a associação a aspectos racionais e inconscientes do sujeito de forma, inclusive, contraditória; e a não-subordinação da produção de sentido a uma lógica racional externa.

Nesse movimento, a personalidade do sujeito é vista como “*sistema no qual se expressa a organização das configurações subjetivas de pessoa [...] e tem uma capacidade geradora que se expressa [...] em forma de sentido subjetivo*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.256).

E, na personalidade, segundo o mesmo autor,

aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p.256).

Intentando romper com a idéia de que a subjetividade seja um fenômeno individual, o autor introduziu na sua visão de subjetividade uma categoria denominada *subjetividade social*, a qual vem clarificar o primeiro conceito enquanto uma produção complexa e simultânea no nível social e individual, o que não impede de reconhecer sua gênese histórico-social, porém, enfatiza que a subjetividade não está associada a apenas um desses dois níveis, de modo desconexo (GONZÁLEZ REY, 2001; 2003).

Assim, parece legítimo um dos objetivos propostos por González Rey (2003) ao introduzir a concepção de sujeito e subjetividade: a de que a referida visão seja “*capaz de romper com toda a reificação essencialista do fenômeno psicológico [e enfatizar] a complexidade da organização simultânea e contraditória dos espaços sociais e individuais na compreensão da configuração da subjetividade*” (p.x).

Orientada por estas perspectivas, compreendo o sujeito como sujeito do pensamento – aqui entendido não apenas como uma tarefa cognitiva – que, por meio deste produz sentidos que implicam também emoções e significações, cuja expressão é construída pelo sujeito mediante delineamentos intencionais e conscientes, complexos e inesgotáveis em seu aspecto subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse processo, a linguagem

não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como um momento de um processo de subjetivação dentro do qual adquire sentido e, por sua vez, se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participaram na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p.236).

A fim de facilitar a compreensão da processualidade das concepções norteadoras desse trabalho, poderia esclarecer, ainda, que de modo bastante sintetizado, que a relação entre subjetividade social, sujeito e personalidade representa um processo permanente, próprio do desenvolvimento da subjetividade como sistema, e que tal processo tem conseqüências diferentes para cada uma dessas instâncias, as quais seguem sendo constantemente interpenetradas e constituintes entre si, em diferentes contextos e conjunturas do desenvolvimento desses sistemas (GONZÁLEZ REY, 2003).

Marcadamente, nessa concepção de subjetividade, estão postas algumas subversões ao paradigma da ciência clássica, a primeira que considero mais pertinente para o momento é a perspectiva anti-determinista – uma vez que a concepção implica o reconhecimento das formas diversas, singulares e complexamente configuradas, como configurações de sentidos e significados constituídos a partir de múltiplos elementos em relações – o que implica a impossibilidade de estabelecer relações lineares entre elementos e conseqüências, além da perda da possibilidade de padronização na sua construção teórica.

A segunda, refere-se à visão anti-reducionista do psiquismo, cuja decorrência se faz traduzida na constante busca por uma identidade do conjunto e não apenas por uma descrição ou redução aos elementos que o constituem – o que pode ser traduzido com o conceito de *configuração* (MITJÁNS MARTINEZ, 2005).

que é a tentativa de organizar e significar uma realidade em movimento, que não encaixa em nenhuma lógica que a anteceda, em que o pensamento é obrigado a produzir e organizar o mundo na forma diferenciada e única em que se apresenta ao investigar num determinado momento. Isto não quer dizer que todos os fenômenos do mundo tenham essas características, mas sim a têm aqueles fenômenos que estão de forma simultânea implicados no curso e cruzamento de diferentes sistemas que, em sua colisão ou integração, dão lugar a novas e inesperadas qualidades, como ocorre no nível da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, p.99).

À guisa de conclusão, tendo em conta o foco do presente capítulo, é importante destacar a amplitude que esses conceitos tocam intelectualmente e influenciam na compreensão do humano. As postulações da noção de sujeito, sucintamente aqui apresentadas, remetem à conclusão de que, por conta da plasticidade dos conceitos implicados na concepção daquele, a produção de sentidos e subjetividade escapa a atribuições lineares de causalidade entre eventos objetivamente e universalmente definidos e comportamentos.

Especificamente falando do contexto acadêmico, mantenho o diálogo com o próprio autor, quando escreve que os comportamentos de um aluno estão relacionados entre si pelo sentido que a sala de aula tem para ele, em uma plurideterminação que envolve, também, elementos relacionados à sua condição social e de vida fora da sala de aula (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY, 2005 b).

Ainda, pelo fato de as subjetividades social e individual constituírem-se mutuamente, há que se considerar a subjetividade de um espaço social sempre de modo vinculado à subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, na busca por compreender a constituição da subjetividade individual, faz-se necessário considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Por fim, apresento uma contribuição oferecida por D'Angelo Hernández (2005), quando aborda os processos de construção e transformação individual e social, muito aproximada à de González Rey, com a qual concordo:

inspirando-nos na concepção original marxista, poderíamos afirmar que a subjetividade dos indivíduos se elabora e se aciona no conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e das produções culturais que conformam a subjetividade social. A partir disso não se deduz, no entanto, uma linha de determinações (p.83). [...] o indivíduo 'chega ao mundo' já construído e há que se apropriar dessa realidade, processo no qual, o indivíduo estabelece suas próprias diferenças e transformações possíveis, bem como constrói e contribui com sua autonomia (p.88).

Neubern (2005), qualificando a emergência do estudo da subjetividade que, de acordo com a história da Psicologia fora excluído como objeto inteligível, destaca algumas contribuições da perspectiva aqui apresentada. A primeira, reside no fato de que a mesma se aproxima das noções de sistemas complexos e se distancia das noções monolíticas de objeto, tão marcadamente presentes na construção teórica dessa ciência.

A outra, se refere à possibilidade de inserir o contraditório como forma de compreender os processos e as rupturas humanas em uma tentativa de abordar a gama de questões presentes no sujeito cotidiano e conceber seus processos subjetivos, articulando múltiplas dimensões opostas, que os constituem e são por elas constituídos – como, o histórico-atual, a determinação-livre-

arbítrio, a autonomia-dependência, o individual-social, o interno-externo, a cognição-emoção, entre outros – sem que implique a construção de um conhecimento pouco confiável.

Acrescentam, Madureira e Branco (2005), que a proposta de González Rey é coerente com uma perspectiva que assegura o espaço ontológico do sujeito ao longo do tempo, em que o ‘essencial’ é compreendido como constitutivo, não como entidade supra-histórica e

é justamente a partir da dialética entre o constitutivo (a história do sujeito resultante das interações entre fatores biológicos, culturais e ontogenéticos) e o construído (a dinâmica dos processos de construção e reconstrução permanente do sujeito no aqui e agora) que a constituição da subjetividade se torna possível (p.134).

Em um momento de profundas indagações e crises de paradigma científico, o estudo da subjetividade traz a contradição camuflada por seu teor herético: a ciência como construção humana. As implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas a constituem não apenas enquanto um conceito ou categoria nova, mas *“remete a um conjunto de modificações radicalmente distinto do conhecimento científico e psicológico, constituindo-se em um eixo fundamental”* de um novo paradigma, embora ainda nebuloso e incerto (NEUBERN, 2005, p.75).

Assim, tomo o desafio apresentado por Bock e Gonçalves (2005): compreender a construção dessa subjetividade na relação dialética que mantém com o mundo objetivo, o qual está em construção e em permanente movimento, dependendo das ações do sujeito que o fazem, cotidianamente. Desse modo, prossigo clarificando a perspectiva que me orienta o olhar sobre o contexto da pesquisa: a escola.



## Capítulo 2 Para Aportar na Sala de Aula: Olhares Alhures

*"Os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos com que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida com que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os esportes em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas estas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido".*

**Maugham, W. Somerset**

O espaço educacional do Ensino Regular é, sem dúvida, uma das principais vias de socialização e formação nas sociedades industriais. No Brasil, a Educação Básica realiza-se por intermédio de três processos de escolarização sucessivos e independentes, compondo um período que totaliza dezessete anos (MACEDO, 2005). Por ele, passa a grande maioria das crianças e adolescentes – legalmente, deveriam passar todas –, cuja permanência se dá, pelo menos, durante a metade do seu período de vigília.

Como disse, tenho estado fortemente inclinada a compreender questões relativas ao espaço educacional e suas influências na trajetória acadêmica do sujeito que aprende. Venho me sentindo permanentemente desafiada diante de verbalizações de estudantes sobre as situações do ambiente escolar e o modo pelo qual essa percepção vem influenciando a subjetividade desses alunos, principalmente, no que tange às configurações de sentido de escola, de aprender e de conhecimento, intimamente ligadas à construção do percurso acadêmico dos mesmos.

A escola, enquanto espaço institucional complexo vem sendo largamente estudada por várias vias de compreensão. Aqui, marco sua concepção enquanto um sistema integrante de uma realidade econômica, política e social, porém, potencialmente capaz de (re) produzir e/ ou transformar as contradições do nível macro. Nessa trama, atuam personagens do cenário acadêmico, compreendidos não como meros atores com um *script*, mas como sujeitos capazes de criar novas formas de subjetivação e sentido às práticas pedagógicas (COLAÇO, 2004).

Ao propor-me a investigar a escola e a sala de aula, deparei-me com a necessidade de buscar compreender a maneira pela qual o percurso histórico dessa instituição vem sendo construído no contexto brasileiro. A literatura referente à história da educação, da infância e da família no Brasil<sup>13</sup> apresenta alguns meandros característicos do então adquirido ‘direito à educação’, também constituído de uma série de controvérsias, contradições, ranços e avanços com os quais se debatem diversos estudiosos da área, o que nos leva a concordar com Del Priore (1999) quando afirma que a história brasileira, certamente marcada pela injustiça na distribuição de suas riquezas, pela desigualdade no acesso à educação e pelos reflexos do escravismo, gerou distorções até hoje presentes.

Não se trata de narrar ‘passo a passo’ as modificações ocorridas no cenário brasileiro no que tange às políticas relativas à educação, mesmo porque os sinais dessas tentativas remontam às práticas jesuíticas, compõem cinco séculos de história e transcendem os limites deste trabalho.

No entanto, sem pretender realizar uma revisão bibliográfica completa, nem um exaustivo levantamento de títulos e autores, gostaria apenas de chamar a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira e registrar a constatação daquilo que Patto (1999), com cautela para não sucumbir à análise de apenas um dos ângulos da construção social – a classe dominante – chamou de *sotaque liberal*, o qual é claramente audível na definição dos objetivos educacionais, dentre eles: a qualificação para o trabalho.

Desdobramentos outros foram apresentados pela autora, como o forte discurso racionalista e burocrático, fomentado na medida em que o país avançava no processo de industrialização, urbanização e fortalecimento da máquina estatal, o qual, dentre outros, possibilitou a criação do primeiro Ministério da Educação em 1930, sob um claro enfoque burocratizador das relações escolares nos anos subseqüentes.

Além disso, considero mais relevante aqui, dar condições para que seja possível compreender uma constatação que parece óbvia, mas que, no cotidiano, acaba sendo esquecida: a idéia de que as condições, tais como encontramos nas escolas públicas não são ‘dadas’ e,

---

<sup>13</sup> Aos interessados em aprofundamento, consultar as seguintes obras: Freitas, M. C. org (1997). *História social da infância no Brasil*, 3ª edição. São Paulo: Cortez; Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec; Del Priore, M. (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto; e Sousa, S. M. G. org. (2001). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cãnone; Saviani, D. (1978) Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: W. E. Garcia (Org), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGrawHill/MEC.

portanto, não devem ser entendidas de modo natural e acabado e, sim, enquanto social e historicamente construídas.

Assim, recorro à história como ‘pano de fundo’ – com ênfase nas séries iniciais ou ‘Ensino Fundamental I’ - que colaborou para que a escola assumisse esses contornos que se apresentam hoje, a partir do seguinte recorte: como foi se modificando a concepção dos sujeitos nela envolvidos.

Aqueles que já visitaram os arquivos da história da educação no Brasil podem se lembrar o quanto é inegável que a sociedade forjada desde o início neste país tem seus alicerces firmados no capitalismo enquanto um sistema sócio-econômico-político-cultural que se foi desenvolvendo a partir de princípios europeus e, mais tarde, norte-americanos. Reconhecem, igualmente, que a demanda educacional surgiu de uma necessidade de ‘saber ler e escrever’, imposta a um grande contingente, em virtude de um crescimento industrial que trouxe consigo a inversão da distribuição populacional, que passou a ser majoritariamente urbana no início do século XX; além da ocorrência das duas grandes guerras; a construção paulatina da fração industrial de classe burguesa e de classe operária; o surgimento de algumas formas de luta e resistência socialistas e comunistas; a participação de intelectuais, industriais, profissionais liberais; as greves; dentre outras conseqüências ao longo do referido século (RIBEIRO, 1994; XAVIER, 1994).

É preciso ter em mente que, em conseqüência da intensidade com que os grupos lutavam por seus interesses, foram esses, momentos de confrontos bastante violentos e acabaram por ser interrompidos por períodos ditatoriais: o de 1937 a 1945 e o de 1964 a 1984 (RIBEIRO, 1994).

No contexto educacional, a história registrada sinaliza um crescimento constante da organização escolar entre 1910 e 1960, muito fortemente marcada por mecanismos internos de diferenciação entre aqueles que conseguem e os que não conseguem ingressar na escola, entre os que nela permanecem por um tempo significativo e os que vão sendo expulsos aos poucos e, entre os que permanecem pela via teórica ou pela via da profissionalização – uma vez que, conforme declarado de maneira explícita na Constituição de 1937, artigo 129, a preocupação era a de que às classes menos favorecidas fosse destinado o ensino profissional (RIBEIRO, 1994).

Com o final da Primeira Grande Guerra Mundial (1918), a Inglaterra foi sendo substituída pelos Estados Unidos como centro de grande influência sobre o Brasil e, como dito

anteriormente sobre a participação dos intelectuais liberais, esses, preocupados – dentre outros temas, com a questão educacional, vista como causadora dos problemas sociais existentes, como, por exemplo, a criminalidade – vão aos EUA e entram em contato com o movimento Escola Nova e passam a divulgar suas idéias, criando na mesma época a Associação Brasileira de Educação, que durante vários anos leva a cabo várias reformas no ensino elementar (RIBEIRO, 1994).

Uma reforma de grande impacto sobre a escola foi a ‘Capanema’, fortemente influenciada pelos ideais escolanovistas, que culminou com o fato de que o ‘Primário’ recebesse atenção do governo federal. As marchas e contra-marchas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 2.024/61 – acabaram por gerar uma significativa campanha em favor da escola pública e, ao mesmo tempo, favoreceu a organização da rede particular de ensino, que se dedicou predominantemente à educação da elite (RIBEIRO, 1994).

Nesse contexto, no Brasil, o movimento denominado ‘Escola Nova’ logra níveis de maior organização, fortemente influenciado pela perspectiva médica em detrimento da antropológica nos meios educacionais. Esse momento constituiu-se enquanto contraditório em suas implicações porque, se por um lado se converteu em um modelo de compreensão quanto ao que essa nova escola deveria ser, por outro, contribuiu para a cristalização de concepções hegemônicas – como o determinismo biológico – ao mesmo passo em que silenciou outras não-hegemônicas (NUNES, 1998).

Nesse momento é que surgiram as baterias de testes escolares como, por exemplo, os de Lourenço Filho, que se constituíram enquanto verdadeiras coqueluches dos educadores brasileiros nas escolas públicas e privadas. O objetivo dos testes era oferecer um diagnóstico individual com relação à maturidade para a aprendizagem e realizar diversos estudos estatísticos subseqüentes com o propósito de estabelecer comparações entre alunos, realizar triagem e prognóstico, com vistas a um trabalho corretivo em âmbito médico e/ou pedagógico. Nota-se, aqui, uma perspectiva individualizante (NUNES, 1998), porém, sem se caracterizar enquanto uma aproximação à singularidade do sujeito que aprende.

No caso brasileiro – segundo Saviani (2002), o mesmo ocorreu com países capitalistas mais avançados, desde o século XIX, em que a educação nacional ganhou contornos que avançaram para uma educação de orientação burguesa e fortalecedora do próprio Estado, sendo que as

reformas educacionais vieram em resposta às transformações amplas, seja do econômico ou do social – a educação pública veio impulsionada pelo interesse em construir o cidadão-trabalhador, pela via da inserção no regulado e controlado mundo do trabalho, moldar seus hábitos higiênicos por meio de valores fundamentados na idéia de segurança nacional, que foi a tônica dos anos 30 e 40 do século XX. Nessa elaboração, fica clara a questão da exclusão e dos limites de uma efetiva participação dos cidadãos. Outrossim, esses cidadãos eram compreendidos como dotados de hábitos indesejáveis, que deveriam ser modificados para que se tornassem compatíveis com a situação de recém-superação do Estado Novo (DUARTE, 2000).

Impossível passar por esse momento sem mencionar a influência que as idéias higienistas e eugenistas exerceram sobre a educação, principalmente por meio da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923. A ‘LBHM’ se identificou com o ideal eugênico, norteou os passos da psiquiatria infantil e influenciou grande número de educadores, juristas, psiquiatras, políticos e psicólogos, enfatizando a necessidade de prevenção das doenças mentais, de orientação familiar, de aperfeiçoamento moral do cidadão – com destaque, inicialmente, para os doentes mentais e depois para indivíduos considerados normais, mas com propensões a algum desvio ou vício (SILVA, 2003), tornando-se mais preocupados, óbvia e principalmente, com a criança (RIBEIRO, 2003; SILVA, 2003).

Assim, *“era caso de aplicar os conhecimentos científicos na prevenção das perturbações, atuando junto a populações nas quais a prevenção poderia trazer benefícios não só individuais, mas também coletivos”* (SILVA, 2003, p.139). Conforme complementa Silva (2003), o Higienismo se fundamentava na Eugenia e

parece-nos correto afirmar que esses intelectuais percebiam as conseqüências nefastas das condições sociais, econômicas e políticas de uma época e entendiam a higiene mental como uma tentativa de colaborar na resolução dos problemas advindos de uma sociedade em mudanças, que provocava ansiedades, inseguranças e revolta em seus indivíduos, notadamente nos mais pobres. *Por outro lado, esse mesmo movimento higienista entendia que fatores intrínsecos aos indivíduos, tais como as características constitucionais de ordem física e psíquica determinadas pela herança genética, estariam contribuindo na formação de uma sociedade, sobretudo, com gente portadora de qualidades consideradas ‘inferiores’ [...] não era possível fazer uma grande nação com uma raça inferior, oriunda da mestiçagem, como eram os brasileiros [...] de acordo com essa corrente de pensamento, tais fatores fizeram o povo brasileiro preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente* (p.143, grifos meus).

Além disso, os higienistas mentais começaram a dispor de teorias que enfatizavam a influência do meio familiar e ambiental nas características do indivíduo adulto e a escola se constituiu enquanto instituição estratégica para a divulgação, a prática e o ensino dos conhecimentos higienistas, com o “*objetivo de desenvolver alunos saudáveis, amáveis e conscientes do seu dever para com uma sociedade ordeira, equilibrada e harmoniosa*” e, desse modo, a contribuição da Psicologia foi de colaborar com o projeto ideológico de manter “*a sociedade sobre os cânones capitalistas através de teorias e práticas que imputavam ao indivíduo a responsabilidade pelas suas dificuldades na luta pela vida*” (SILVA, 2003, p.147).

Essas idéias se enfraqueceram ao final da Segunda Guerra Mundial – 1945 – quando o Brasil se ‘filhou’ aos Estados Unidos após a derrota alemã. Caiu a ditadura Vargas, as eleições livres foram realizadas e o país mudou, trazendo reflexos na ciência, na cultura e na tecnologia. Outros rumos para a área médica, para a educação e para a psicologia podem ser percebidos, como a imposição crescente da psicanálise, a descoberta da criança pela Psicologia, embora ainda marcada por um enfoque clínico (RIBEIRO, 2003).

Conforme lembra Cunha (2005), por volta dos anos 80, houve um crescente aumento no interesse em entender os fenômenos educacionais de uma maneira que avançasse a perspectiva puramente técnica e concebesse a escola como um sistema, fato esse constatado pelos enfoques dados às pesquisas, cuja emergência deveu-se, principalmente, ao desenvolvimento das teorias críticas da educação, as quais, embora tenham denunciado elementos ‘extra muros escolares’ que interferem no cotidiano escolar não avançaram suficientemente na consideração de outros fatores que não somente aqueles referentes ao poder econômico e político, secundarizando as possibilidades do sujeito e assujeitando o professor como figura alienada e produtora de alienação.

Nesse sentido, prossegue Cunha (2005) dizendo que as teorias críticas parecem contribuir para um certo obscurecimento da visão ‘intramuros escolares’, dificultando o acesso ao cotidiano e ao professor, implicando a dificuldade em reconhecer o professor como sujeito de sua prática, nem ‘mocinho’, nem ‘bandido’, mas **produtor** que, “*no seu dia-a-dia pensa, age e tem seus*

*motivos para fazê-lo*” (*op. cit.*, p.195) e, ao mesmo tempo, produz a si próprio na sua prática educativa, em função de relações que estabelece principalmente com seus alunos<sup>14</sup>.

Orientada pela perspectiva histórico-cultural – e sob o prisma das relações inter-intra-subjetivas em um complexo processo dialético, no qual também as particularidades de cada sujeito são elementos constituintes e constitutivos –, Cunha (2005) apresenta na sua consideração sobre a educação alguns elementos com os quais concordo:

a educação é um empreendimento histórico e, como tal, se constitui de acordo com a configuração de múltiplos fatores; é importante ressaltar que tal configuração não obedece leis ou regras previamente determinadas, *mas resulta da interação entre pessoas e situações* [...] por isso são socialmente construídos e historicamente regulados [...] e as dimensões social e individual, embora diferentes, são constitutivas uma da outra e ambas constituem o sujeito (p.193, grifos meus).

Nesse olhar, a sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com processos de ensinar e aprender, mas, também, onde se sintetizam elementos de sentido e significação procedentes de outras instâncias das experiências sociais de seus protagonistas, em um trânsito permanente de diferentes sentidos sociais atuais dos sujeitos e dos próprios cenários educativos – o que nos leva a abandonar a naturalização da educação e conceber o espaço educativo como um espaço de convergência, divergência e contradição social (GONZÁLEZ REY, 2001).

No entanto, há que se atentar para o fato de que no contexto de sala de aula cada sujeito recebe, vivencia e significa as mensagens comunicadas de maneiras distintas – salvaguardado o fato de haver alguma convergência, por parte do grupo, do significado mais amplo da mensagem – e a força dos impactos dessas mensagens só poderá ser avaliada seguramente pelo próprio sujeito<sup>15</sup>, bem como não se pode garantir a direção para qual os mesmos se encaminharão (TACCA, 2005).

Buscando mergulhar na compreensão da escola enquanto ambiente gerador de subjetividade, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos a partir do mesmo enfoque adotado para o presente estudo. Dentre eles, o de Teles e Loyola (1999) que, em pesquisa sobre o espaço

<sup>14</sup> Lembra González Rey (2001) que, na pesquisa em educação, apesar das mudanças que têm sido apresentadas nos últimos dez anos, atualmente é dominante uma tendência ‘objetivo-analítica’, mais direcionada para o estudo de “*funções pontuais do que para a construção de modelos teóricos que permitam apreender os processos de subjetivação implicados nos processos educativos em toda a sua complexidade*”.

<sup>15</sup> Ou por alguém que tenha estado tempo suficiente para entender as nuances e os conteúdos implícitos e explícitos (TACCA, 2005).

educacional, empresta as idéias sobre subjetividade social para desvendar um universo do ambiente escolar em que presentifica aspectos das instâncias sociais que são (re) elaborados em cada indivíduo concreto quando atuam nesse cenário e definem as ‘marcas definidoras’ constitutivas próprias a cada instituição.

O trabalho de Gomes (2005), interessado em analisar o processo de configuração de sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão, nos demonstra a força que os conteúdos oriundos da subjetividade social podem exercer nas configurações subjetivas individuais, se constituindo enquanto obstáculos para um processo efetivo de inclusão desses alunos.

Tratando especificamente da sala de aula, Colaço (2004), partindo de pressupostos histórico-culturais e da teoria da linguagem de Bakhtin, realizou um estudo observando interações entre crianças e nos sinaliza a complexidade inerente a esse contexto, uma vez que nele, têm força e lugar não apenas as relações que se estabelecem entre professor e aluno, mas, também as relações entre os pares. Então, a autora conclui que *“nessa dinâmica interpsicológica de negociações e interposições de papéis, de intercâmbio de conhecimentos, os processos de subjetivação e apropriação de conhecimentos são desenvolvidos mediados pela linguagem”* (p. 339).

Para o entendimento do lugar do ‘outro’ na constituição da subjetividade, apresento o conceito de desenvolvimento, no qual a cultura é concebida enquanto influenciando a pessoa em toda a sua complexidade e não apenas em um determinado aspecto (GONZÁLEZ REY, 2004 b), a saber:

processo integral do sujeito que compromete, de forma simultânea, diferentes formações da personalidade em configurações de sentido que implicam o crescimento da pessoa em variadas esferas de sua vida [...] e influenciam amplamente a personalidade (p.20). [e, portanto] Não deve ser compreendido como um conjunto de aquisições ordenadas, mas como um processo vivo e contraditório (GONZÁLEZ REY, 2001, p.11, colchetes meus).

Partindo desse entendimento, na perspectiva aqui adotada:

- ◆ O ‘outro’ aparece como um momento de produção emocional da pessoa *“que não decorre apenas do tipo de expressão simbólica ou do comportamento que esse outro*



*expressa como reação às expressões daquela pessoa implicada na relação com ele” (op. cit, p.4);*

- ◆ A relação entre a ‘pessoa’ e o ‘outro’ ocorre por meio de uma comunicação rica e de *“múltiplos canais entre a criança e os outros, principalmente entre ela e os adultos que a integram no mundo da cultura” (op. cit, p.5);*
- ◆ O ‘outro’ como sujeito concreto, que existe para a criança *“dentro de sistemas históricos e complexos de atividades e comunicação” (op. cit, p.7);*
- ◆ O ‘outro’ não existe como um acidente comportamental, mas em uma seqüência histórica de relação que se transforma em um sistema de sentido, a partir do qual esse ‘outro’ *“passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha em espaços de sentido”<sup>16</sup> (op. cit, p.7 e 8)* que se tornam sensíveis para novas aquisições do desenvolvimento – ‘unidades subjetivas do desenvolvimento’ que, na realidade são ‘configurações subjetivas’ com a capacidade de *“integrar e estimular um conjunto de aquisições em determinados momentos da vida da pessoa” (op. cit, p.18);*
- ◆ O ‘outro’ é constituído no nível dos sentidos subjetivos da história de relacionamento dele com a criança, e é essa condição que privilegia a influência sobre a criança de uns e não de outros presentes no seu espaço cotidiano;
- ◆ O ‘outro’ é significativo no desenvolvimento da pessoa somente *“quando se converte em um sentido subjetivo, que está associado à emocionalidade” (op. cit, p.10)*, caso contrário esse ‘outro’ não será uma figura significativa para o desenvolvimento.

Desse modo, conclui o autor que *“nenhuma demanda externa é inerente ao meio, mas é determinada pela produção de sentido do sujeito no seu enfrentamento” (op. cit, p.15)* e *“não existe nenhuma organização ou elemento que a priori determine a expressão do sujeito em uma situação concreta [...] o curso que tomará “representa uma configuração complexa de processos e elementos em que o resultado se definirá dentro do mesmo processo” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.22).*

---

<sup>16</sup> espaços institucionais onde ocorrem as relações.

Essas premissas ganham certa visibilidade com os trabalhos de Cardinali (2005) e Campos (2005). O trabalho de Cardinali (2005) buscou analisar a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares e ficou demonstrado que os aspectos subjetivos estão, a todo o momento, influenciando no posicionamento do aluno frente aos obstáculos que atravessam a aprendizagem, o que pode ser, ao mesmo tempo, uma maneira de potencializar o processo educativo, caso educadores se atentem para a subjetividade e para a produção de sentidos de seus alunos e, principalmente – aqui apresento minha visão – se perceberem enquanto ‘outro’ e, ao mesmo tempo, enquanto ‘sujeitos’ dessa produção.

Campos (2005), cuja preocupação foi o aluno em situação de fracasso escolar<sup>17</sup> – objetivando dar-lhe voz a fim de tentar compreender como essa situação se torna geradora de sentidos subjetivos que participam e constituem a configuração da personalidade do sujeito – concluiu sobre o papel do professor no processo de produção de sentidos subjetivos relacionados às situações escolares: naquele aluno que conseguiu enfrentar com mais sucesso suas dificuldades, notou-se uma relação com o professor através da qual foi possível o estabelecimento de uma comunicação personalizada, o desenvolvimento e integração de determinados recursos psicológicos facilitadores de um melhor enfrentamento da situação de fracasso; o oposto aconteceu com aquele aluno que não vivenciou uma relação da mesma natureza com seu professor.

Interessante foi que as situações estudadas por Campos (2005) se deram num mesmo ambiente de sala de aula, com o mesmo professor, o que leva a admitir o caráter singular da produção de sentidos, denominado por González Rey (2003) como *‘a forma essencial dos processos de subjetivação’*, cuja configuração presentifica um sistema de inúmeras outras influências de ordens e naturezas distintas, e, como o próprio autor acrescenta, em uma dolorosa constatação para qualquer pesquisador de formação positivista: tal complexidade *“separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa”* (p.ix).

---

<sup>17</sup> Loyola (2002) traz uma contribuição interessante a partir da perspectiva aqui adotada. Em sua concepção, o fenômeno do fracasso escolar é entendido como um fenômeno intersubjetivo – relacional – que não representa *“falência de nenhum dos lados nele envolvidos, mas sim nódulos que ocorrem na complexidade da relação, do ‘entre’”* (p.121). Ela amplia esse conceito quando se refere tanto ao aluno que não consegue aprender como àquele que tira boas notas, entretanto apenas cumpre as tarefas escolares, estabelecendo uma relação pouco saudável com seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o trabalho de Campos (2005) corrobora com as premissas apresentadas anteriormente, dentre as quais destaco o fato de o professor ter significação para o desenvolvimento só quando consegue estabelecer um relacionamento carregado de sentido. Esses apontamentos levam ao questionamento: como e quais elementos poderiam estar envolvidos nos processos interativos entre professor e aluno de modo a facilitar ou a dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Orientado por essa mesma inquietação, assumindo que professores são igualmente produtores de seus próprios sentidos, o trabalho de Scoz (2004) impetrou compreender a percepção que professores tinham sobre suas produções de sentidos, de suas próprias subjetividades e identidades em construção e, a partir daí, quais novos sentidos iam produzindo em seus processos de aprender e ensinar. Nessa investigação, amplamente balizada pelas concepções de subjetividade, tal qual assumida aqui, ficou demonstrada a necessidade de uma visão de complexidade imbricada na reconceitualização de realidades individuais e sociais em sua complexa processualidade na construção de subjetividades e identidades no fluxo de aprender e ensinar.

Fica claro que a imersão no espaço de sala de aula desde uma perspectiva histórico-cultural requer um exercício constante entre o particular-singular e o cultural-social em um movimento de aproximação e distanciamento. González Rey (2003) compreende essas instâncias da seguinte maneira:

trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade (p.78).

Assim, o desafio que se coloca é o de dar visibilidade à experiência humana que se constitui na articulação entre o social e o individual e, para tanto, pretendo investigar os sujeitos, suas ações e relações (CUNHA, 2005), em uma perspectiva que desvende as formas pelas quais esses sujeitos se constituem subjetivamente e se metamorfoseiam.

Desse modo, reafirmo o objeto dessa investigação: conhecer os múltiplos sentidos engendrados nas interações face a face e verificar como eles se tornam produtores de novos sentidos em sala de aula que se configurem de modo a facilitar ou dificultar a atividade de ensinar e aprender.

Norteados por esta questão, este estudo tem por objetivos:

- Descrever e analisar as interações em sala de aula;
- Entender a relação entre as interações empreendidas pelos alunos e professores e o processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender de que forma as histórias singulares dos sujeitos participam de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; e
- Oferecer uma perspectiva de leitura dos fenômenos educacionais que contemple a complexidade característica dos espaços educacionais.

## Capítulo 3 Para Aportar na Pesquisa Qualitativa: Considerações Metodológicas

*Salvem-nos dos cães metodológicos.*  
**Bourdieu**

*Fazer ciência é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador*

**Fernando González Rey**

Desde o início, a Psicologia como ciência esteve balizada pela noção de objetividade do conhecimento, a qual se constituía enquanto principal marca da ciência moderna, fundada em princípios do Racionalismo, a saber: a universalidade, a isenção e o apoio na experiência sensível; parâmetros que buscavam a objetividade do conhecimento, por meio de recursos metodológicos que deveriam neutralizar a subjetividade do sujeito (BOCK & GONÇALVES, 2005).

Alguns historiadores positivistas afirmam que a criação da psicologia científica nos moldes do Positivismo foi o que outorgou à Psicologia o *status* de ciência<sup>18</sup>, e os mesmos indicam Augusto Comte como o pai da Psicologia, e não Wundt, cuja postura anti-reducionista fundou uma forma de pesquisa em sua raiz e essência enquanto ciência natural e social. Mas, as contribuições de Wundt sofreram equívocos nas apropriações norte-americanas, no momento em que iam concretizando a substituição da *psique* pelo *organismo* como foco da atenção, um passo preliminar importante no processo de se considerar a Psicologia toda como um ramo das ciências naturais, marcando a transição da Filosofia – que começou a parecer algo não seguro e não

---

<sup>18</sup> O que Turato (2003) denominou como o ‘erro’ do Positivismo.

prático para atender às necessidades dos homens<sup>19</sup> (AMATUZZI, 2001) – para a Biologia como disciplina-mãe<sup>20</sup> (FARR, 2004).

As opções desta ciência foram se delineando, seus efeitos podem ser mencionados como tendo sido uma demasiada preocupação com o método – que colaborou para o desenvolvimento de uma ciência a-ontológica e desprovida do ‘qualitativo do singular’ – e a delimitação do objeto da Psicologia como passível de descrição e experimentação; ações que foram produzindo um dogmatismo que encerrou construções teóricas em verdades absolutas, imutáveis e universais (GONZÁLEZ REY, 2003) que ainda impactam o seu desenvolvimento; conforme Koch (1983), a maior preocupação da Psicologia, mesmo nesse início de século, é a manutenção deste *status* de ciência.

Na história registrada da Psicologia, tornar-se ciência implicou necessariamente mutilar seu objeto de estudo por meio de perspectivas atomísticas, reducionistas e deterministas, cegamente apegadas à ordem – culto à objetividade (D’ANGELO HERNÁNDEZ, 2005) –, posto que a pretensão de um conhecimento legitimado em sua confiabilidade era incompatível com a imensa gama de processos subjetivos. Assim, toda a complexidade, envolvendo fenômenos, como as emoções, era descaracterizada em favor de uma busca por unidades passíveis de isolamento, mensuração e objetividade, processo esse que fez com que “*o homem do cotidiano, com seus momentos irregulares, contraditórios e irreversíveis*” (NEUBERN, 2005, p.59) fosse expulso dessa ciência – tido como fonte de erro dentro desta perspectiva (MADUREIRA & BRANCO, 2005) – e cedesse lugar a uma noção transcendente e impessoal de indivíduo e, concomitantemente, abrisse caminho a um “*constructo individualista, impessoal, determinado e universal*”, para o qual noções como ação, construção, história e cultura fossem aparências irrelevantes (NEUBERN, 2005, p.59).

---

<sup>19</sup> O “*pensamento não tinha um juiz que decidisse sobre seu acerto ou erro. Foi assim que apareceram os fatos*” (AMATUZZI, 2001, p.46).

<sup>20</sup> Farr (2004), tratando da história da Psicologia Social entre os anos de 1872 a 1954, destacou, também, prejuízos que o paradigma cartesiano imprimiu, historicamente, no desenvolvimento desta ciência. Já nos advertia Capra (1996) que, além das influências das dicotomias enrijecidas por Descartes, as três ‘correntes’ fundantes do pensamento psicológico nas primeiras décadas do século XX – os estruturalistas ‘wundtianos’, o behaviorismo e a psicanálise – surgiram em uma época em que o pensamento científico era dominado pelo modelo mecânico newtoniano de realidade, ou seja, pela Física Clássica, cujos efeitos puderam ser percebidos na eminência de rigor e objetividade científicos.

A Psicologia Positivista, ao expulsar a noção de sujeito de suas investigações, privou de inteligibilidade várias dimensões do humano, dentre elas, a constituição mútua e relativa autonomia entre o sujeito e seu contexto histórico-cultural (MADUREIRA & BRANCO, 2005).

Conforme indicou AmatuZZi (2001), paulatinamente, começou um movimento que reivindicava aquilo que é próprio do humano<sup>21</sup>, as ciências humanas foram nascendo e iniciava a crítica ao discurso simples de uma ciência una e à relação proposta pelas ciências naturais – sujeito-objeto. Da visão não reificada do mundo como sendo uma coisa ‘em si’ para a concepção de um mundo experienciado e abundante em significados – entendidos como *fenômenos* humanos, o que substituiu os  *fatos* – emergiu uma relação do tipo sujeito-sujeito, contemplando o objeto como sujeito e considerando o que brota do relacionamento entre ambos. A pesquisa deste cunho denominou-se ‘fenomenológico-hermenêutica’, ‘existencial ou humanista’ e, também, ‘qualitativas’ por se oporem às ‘quantitativas’. Porém, lembra-nos o mesmo autor a distinção entre *análise* qualitativa e *pesquisa* qualitativa: a primeira, pode-se dar como parte do procedimento convencional de ciência, e a segunda refere-se a outro modo de fazer ciência e não apenas aos procedimentos técnicos. Esse outro modo é o que pretendi implementar neste trabalho. Passo, então, a detalhar suas principais características.

González Rey (2005 a), preocupado em distinguir *pesquisa* qualitativa, reforça que é preciso manter em mente que a diferença entre o ‘qualitativo’ e o ‘quantitativo’ é essencialmente epistemológica e não simplesmente metodológica, uma vez que há estudos qualitativos epistemologicamente positivistas, razão pela qual González Rey (2005 a) optou pelo termo *epistemologia qualitativa* ao se referir ao tipo de investigação em questão.

O mesmo autor (1997) constatou que o desenvolvimento do conceito de subjetividade conduz a reelaborações epistemológicas e metodológicas e, nesse sentido, uma *epistemologia qualitativa* de investigação se torna importante para o avanço em novas zonas de conhecimento e se constitui enquanto uma estratégia profícua quando olhamos para o histórico da Psicologia, cujas marcas têm sido os prejuízos produzidos pelas restrições do pensamento científico tradicional.

---

<sup>21</sup> Os pressupostos positivistas foram questionados por vários cientistas e filósofos da ciência, com inúmeras repercussões no âmbito das ciências sociais. Importante ressaltar a crítica aos aspectos ideológicos desenvolvida pelos autores da chamada ‘Escola de Frankfurt’, com profundo impacto na pesquisa, especialmente nos países da América Latina (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999). Para aprofundamento quanto às outras repercussões, consultar referência.

Se, neste trabalho, assumo as noções de sujeito e de subjetividade, cujos pressupostos ontológicos fundamentam-se a partir de uma perspectiva dialética, dialógica e complexa, não poderia deixar de perseguir estes mesmos pressupostos ao investigar tais constructos. Se me remeto à condição do homem como sujeito ativo, devo aliar esta concepção às opções metodológicas e teóricas (BOCK & GONÇALVES, 2005).

Conforme explicitarei, uma das restrições, sinalizada pela história registrada do desenvolvimento da ciência psicológica, se refere a uma ênfase no método – o empirismo e o instrumentalismo característicos da epistemologia positivista – em detrimento a uma maior especificidade ontológica do humano, e a mesma história revela a dificuldade de superação de determinados paradigmas em determinados momentos históricos, por isso, classifico como pertinente a necessidade apontada por González Rey (2002), quando destaca a produção teórica como atributo essencial na produção do conhecimento e na elaboração de novas epistemologias

capazes de sustentar mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimento nas ciências sociais [o que] requer a construção de representações teóricas que permitam aos pesquisadores ter acesso a novas ‘zonas de sentido’<sup>22</sup> sobre o assunto estudado, impossíveis de serem construídas pelas vias tradicionais (GONZÁLEZ REY, 2002, p.7, colchetes meus)

Assim, aqui defino epistemologia qualitativa como um processo essencialmente dialógico, que implica colocar-se em **posição de sujeitos** tanto o pesquisador – cujas idéias são ressaltadas como importantes para a produção do conhecimento – como as pessoas que são participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002 b), tendo claro que nenhuma construção teórica que se faça na pesquisa pode representar a realidade, mas é parte do processo de construção da mesma.

Desse modo, sou levada a clarificar, então, qual é o objetivo da pesquisa de epistemologia qualitativa: nela, não há expectativa de se conhecer a realidade como uma verdade indiscutível, mas de gerar inteligibilidade e ‘novas zonas de sentido’ sobre o real (GONZÁLEZ REY, 2005 a), uma vez que

---

<sup>22</sup> Este conceito refere-se àquelas zonas do real que encontram significado na produção teórica, inesgotáveis nos momentos de produção teórico-científica (GONZÁLEZ REY 2002 b e 1997).



em termos de conhecimento, é impossível isolar o fenômeno estudado dos processos implicados na produção do conhecimento, o que, de forma alguma, significa que a delimitação do espaço da realidade construído pela teoria não participe do próprio processo de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2003, p.xi).

Segundo o mesmo autor (2005 a), a pesquisa qualitativa é uma via essencial para a produção de teoria, ou seja, de modelos teóricos capazes de gerar novas zonas de sentido, que representam sempre **uma forma** de inteligibilidade sobre a realidade, no estudo de sistemas não passíveis de serem diretamente acessíveis à observação externa. Lembra González Rey (2005 a) que *“toda pesquisa abre um campo de informações e idéias mais rico que qualquer teoria”* (p.35) e que essa inteligibilidade *“é possível porque a construção teórica é capaz de entrar em contato com atributos da realidade que ‘dão vida’, em termos de conhecimento, a uma determinada peça teórica, o que não significa ser essa peça um reflexo do conhecido”* (GONZÁLEZ REY, 2005 b).

Nesse processo de conhecimento, há que se reconhecer a necessidade de emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do pesquisado, considerando os seguintes aspectos: facilitação da expressão autêntica dos estudados, a participação ativa do pesquisador ao confrontar os modelos teóricos, os fenômenos como via para novas produções e o delineamento de situações nas quais seja possível estabelecer um processo de construção de informações (GONZÁLEZ REY, 2005 a).

Na pesquisa de epistemologia qualitativa, a preocupação quanto à ‘validade e confiabilidade’ é substituída pela **‘congruência e continuidade’** da informação produzida na construção teórica sobre os sujeitos estudados; há a consideração do caráter cognoscível e ontológico da subjetividade sem que essa compreensão redunde em um processo de apreensão da realidade de uma forma linear e imediata, formatada em categorias estanques e, sim, enquanto um processo de construção, no qual os ‘momentos de encontro’ entre a realidade e o conhecimento se produzem de formas bastante diversas. À **teoria** – em seus dois níveis macro e local – cabe especificar as características ontológicas e epistemológicas do estudado, **como um sistema aberto** sempre em confrontação com os fatos, e a relevância da pesquisa se dá exatamente quando avança na direção de ampliar a contribuição heurística do modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2002 b; 2005 a).

Tendo em mente estes apontamentos relacionados aos limites e às possibilidades da produção de conhecimento assumidos na pesquisa de epistemologia qualitativa em contornos, ao mesmo tempo, modestos e ousados – gerar novas zonas de sentido que não têm a pretensão de esgotar a realidade e nem se constituírem enquanto um reflexo dela, mas de produzir inteligibilidade sobre o estudado, ampliando e confrontando com o modelo teórico – e pressupostos referentes ao papel do pesquisador e dos sujeitos – ativo no processo de construção da informação –, passo a relatar os desdobramentos metodológicos que implementei neste estudo.

### **3.1 Procedimentos de Pesquisa**

#### **3.1.1 Contexto da Pesquisa**

Os critérios para a escolha da escola em que realizei a pesquisa foram bastante modestos: uma unidade que atendesse a crianças de classes populares e de pequeno porte para que pudesse conhecer o corpo docente, a direção e os funcionários, com maior propriedade, bem como suas peculiaridades institucionais. Aliei a isso, meu interesse em investigar a escola pública e optei por uma escola municipal, por esta esfera ser identificada pelos munícipes como a que busca maior qualidade no ensino, principalmente por contar com apoio de técnicos no trabalho pedagógico (como orientadoras pedagógicas, professoras itinerantes<sup>23</sup>) e com maior assiduidade dos professores. Pretendia examinar essas questões mais de perto.

Lembrei-me que, em 1999, acompanhei uma criança com queixas escolares – na disciplina ‘Estágio Supervisionado em Atendimento Psicopedagógico’ –, aluna em uma escola municipal de um bairro popular localizado na mesma região da cidade em que eu residia no momento em que programava a etapa empírica deste estudo; circunstância que entendi como facilitadora de maior envolvimento meu com a instituição, com o entorno, com as famílias e com as crianças.

---

<sup>23</sup> Essa função se refere ao profissional que se encarrega de auxiliar o professor no atendimento aos alunos com dificuldades, os chamados alunos de ‘classe especial’, desde que a rede aderiu à proposta da inclusão.

Assim, este estudo realizou-se em duas salas de aula do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campinas, cujas informações encontram-se mais detalhadas no capítulo seguinte.

### 3.1.2 Participantes da Pesquisa

São participantes desta pesquisa duas docentes – uma da 2ª e uma da 3ª<sup>24</sup> séries – do Ensino Fundamental I e suas respectivas turmas de alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas. Explicito que, sempre que se fizer necessário assinalar distinção entre as duas turmas, à pesquisa realizada na turma da professora Dulce<sup>25</sup> – 2ª série, ano de 2006 – chamarei de *primeira incursão*; e à experiência relatada com a turma da professora Verônica – 3ª série, ano de 2007 – chamarei de *segunda incursão*.

### 3.1.3 Procedimentos de Construção da Informação<sup>26</sup>

Nas leituras iniciais sobre a pesquisa de epistemologia qualitativa, vinham à mente, com frequência, alguns desconfortos certamente próprios da formação positivista que tive. À primeira vista, a *processualidade construtivo-interpretativa*, movimento contínuo entre a atividade reflexiva e seus inúmeros desdobramentos e opções que constituem o que González Rey denominou '*lógica configuracional*' (1997, 2002 b, 2005 a), me pareceu um modo de pesquisar descomprometido, diluído, *laisse faire*, um certo 'vale tudo'. Com as leituras adicionais, essas censuras internas foram cedendo às argumentações, e me propus, então, a planejar a pesquisa, uma vez que estava convencida do quanto seria profícua ao voltar os olhares para minhas inquietações teóricas.

---

<sup>24</sup> Ou 3º ano do Primeiro ciclo e 1º ano do Segundo ciclo, respectivamente, na escola organizada em ciclos. Para facilitar o entendimento, utilizarei a nomenclatura da escola seriada.

<sup>25</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>26</sup> Substituí a expressão 'coleta de dados', menos afinada com a perspectiva qualitativa que persegui neste trabalho.

Mas, foi na etapa de planejamento que percebi claramente que, a impressão antes vinda à minha mente, preconceituosamente, sobre a pesquisa de epistemologia qualitativa, estava equivocada. Nesse momento de ‘insegurança’ diante do novo é que ‘o canto da sereia positivista’ me pareceu demasiadamente sedutor, uma vez que a tentação de ser guiada por regras externas e padronizadas – a definição das variáveis, os instrumentos que as medem e as análises desses resultados –, pareceu-me dar uma maior sensação de segurança. Uma das incertezas se referia à questão do planejamento da pesquisa em que, também, encontra-se impressa uma *processualidade construtivo-interpretativa*: os recursos potencialmente mais capazes de produzir informação podem ser descobertos ao longo do processo de construção da mesma, ao passo em que o pesquisador se relaciona com o campo, o que não deve implicar impossibilidade de prever algumas maneiras de acessar a realidade (GONZÁLEZ REY, 2005 a).

Começava, então, a compreender que, ao contrário da impressão descomprometida, na realidade, para se implementar esse tipo de investigação, é necessária uma intensa implicação pessoal, a começar pela configuração do cenário de pesquisa.

Quanto a este aspecto, González Rey (2005 a) apresenta o conceito de ‘cenário social’ “*em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele*” (p.81), o amplia quando propõe a inserção do pesquisador e nomeia essa etapa por ‘construção do cenário de pesquisa’ e assim a define como a “*fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado para promover o envolvimento dos participantes*” (p.83), o que representa uma condição motivacional importante para o favorecimento da expressão e da implicação dos sujeitos.

Minha inserção no campo se deu logo após a obtenção da aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do programa<sup>27</sup> – segundo semestre de 2006. Ao contrário do que tinha visto e ouvido de colegas pesquisadores da área educacional, não encontrei nenhuma dificuldade inicial em obter a adesão da diretora – Maria do Carmo – quem prontamente sugeriu apresentar a proposta aos professores na reunião que teriam ainda naquela semana.

Esclareci que pretendia pesquisar uma das salas da 2ª série. Na ocasião, desconhecida a implantação da escola em ciclos na rede municipal e optei por investigar esta série por entender

---

<sup>27</sup> Ressalto que a presente pesquisa atendeu às diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução CNS número 196/96 e suas complementares, bem como à Resolução CFP número 016/2000 sobre pesquisa em Psicologia com seres humanos.

que os primeiros anos de escolarização da criança lançam os fundamentos para os anos seguintes: a língua escrita vai se tornando uma ferramenta para o desenvolvimento acadêmico do aluno, e as habilidades cognitivas para a solução de problemas matemáticos necessitam ganhar maior complexidade para obter ‘sucesso’ nas tarefas que vai enfrentar.

Pode-se dizer que, a essa altura de sua escolarização, a criança se depara com os desafios próprios do processo de aquisição do código escrito e das principais operações matemáticas, em uma expectativa de maior elaboração por parte do aluno e do professor.

Imaginei, também, que alunos com mais tempo na escola teriam menos facilidade em sinalizar as contradições, as dificuldades, ou até mesmo como desejariam que ela fosse. Por estar há algum tempo nesse contexto, a criança pode já ter naturalizado o que acontece no interior dele e, nos anos iniciais é que poderiam ser percebidas as maiores dificuldades de adaptação do aluno às demandas escolares.

Ao inserir-me na escola, me deparei com uma forte justificativa para minha pesquisa: a rede havia, recentemente, aderido à proposta da organização da escola em ciclos, que fez com que a passagem da 1ª para a 2ª série permanecesse continuada – do 2º ao 3º ano do Primeiro ciclo –, porém, a passagem da 2ª série para a 3ª – do 3º ano do Primeiro ciclo ao 1º ano do Segundo ciclo – ficaria subordinada às produções da criança e à avaliação do docente e do Conselho de Escola<sup>28</sup>, o que, ao meu ver, poderia gerar desdobramentos nas relações professor-aluno, aluno-conhecimento, família-escola, família-aluno, aluno-aluno, etc.

No encontro de devolutiva quanto à adesão ou não do docente, soube pela diretora que as duas professoras da 2ª série manifestaram interesse em participar da pesquisa e haviam combinado com Maria do Carmo que resolveriam entre si. Assim, fui encaminhada a conversar com elas, que estavam na sala dos professores atualizando seus diários de classe. As duas professoras – Dulce e Marli – me receberam de maneira afetuosa e interessada, tão logo me apresentei como a psicóloga-pesquisadora. Em seguida, de modo espontâneo, disseram que resolveram no ‘par-ou-ímpar’ quem me receberia em sua sala, ficando definido que seria a professora Dulce, a quem passei a oferecer maiores esclarecimentos quanto aos objetivos do estudo e quanto às questões éticas e seus trâmites necessários.

---

<sup>28</sup> A explicação dada pela escola é a de que, nesse momento, ocorre a mudança de ciclo.

Nas duas *incursões* que relato nesse trabalho – segundo semestre de 2006 e primeiro semestre de 2007 –, obtive, primeiramente, a assinatura do professor no ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I’, em anexo, seguido de um planejamento com a docente e com a direção a respeito do procedimento para a obtenção do consentimento dos pais ou responsáveis pela criança – ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II’, em anexo.

Por algumas razões, as quais analisarei detidamente no capítulo referente aos resultados, na *primeira incursão*, a instituição mostrou-se bastante temerosa quanto ao meu contato direto com os pais, por isso, Maria do Carmo me propôs que enviasse o ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II’ via criança e escrevesse um bilhete adicional me disponibilizando para sanar qualquer dúvida, caso houvesse<sup>29</sup>. Já na *segunda incursão*, Maria do Carmo permitiu-me um encontro com os pais das crianças que participariam do grupo – uma metodologia que implementei ao longo do meu envolvimento com o campo – a fim de obter a autorização dos mesmos para que os alunos participassem de uma atividade da pesquisa após o horário das aulas, o que foi feito apenas via comunicado por escrito, enviado aos pais na *primeira incursão*. Este encontro, bem como os demais contatos que pude realizar com os pais e responsáveis, foram convertidos em informações que busquei articular com as demais que emergiram do meu contato com o campo.

No início dos dois momentos empíricos, acordei com as professoras os dias e os horários em que freqüentaria a classe, sendo, em ambas, três vezes por semana, desde o horário da entrada até a saída dos alunos. Nestes encontros com o campo, utilizei a técnica denominada *observação-participante*, a qual me permitiu, além de manter-me atenta aos eventos da sala de aula, engajar-me nas atividades; estabelecer, fortalecer e manter vínculos com os sujeitos; e iniciar e sustentar diálogos com eles na direção daquilo que González Rey (2005 a) definiu como dinâmicas conversacionais<sup>30</sup>. Constantemente, me dispunha a auxiliar a professora em tarefas simples, como na distribuição de materiais e, em inúmeras oportunidades, atendia algum aluno que manifestava alguma dificuldade e, diante dela, solicitava ajuda.

---

<sup>29</sup> Neste bilhete que enviei aos pais, esclareci que enviaria uma cópia do termo após ter sido assinado por eles, e assim o fiz.

<sup>30</sup> A conversação objetivou conduzir o sujeito estudado a campos significativos de sua experiência pessoal de forma a levá-lo a expressar suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo que envolve emoções, as quais facilitam o surgimento de “*novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos*” (p.126).

Nestes momentos, sentia-me nos ‘bastidores’ da sala de aula porque ia acompanhando as verbalizações da criança, seus comentários, seus comportamentos, seus pensamentos, suas atitudes diante das tarefas, e isso foi importante para que começasse a ver aquele contexto do ponto de vista dela. Em momentos como estes, não era importante manter minhas concepções sobre educação, sobre o papel do professor, sobre as relações em sala de aula, entre outras. Precisava ‘me despir’ destas para dar espaço àquelas. Embora tivesse minhas impressões e opiniões *a priori*, deveria deixá-las em segundo plano por um momento, e acessar o que a criança estava sinalizando, informando.

Em situações em que o professor não estava presente, precisei administrar conflitos entre alunos, de forma a minimizar agressões verbais e físicas. Nas duas *incursões*, participei da atividade denominada ‘Recreio Dirigido’ – dirigido pelos professores das turmas –, envolvendo-me com as crianças nas brincadeiras e nos jogos. Após a obtenção dos consentimentos da professora e dos pais, iniciei o procedimento de obtenção do consentimento da criança para a investigação em sua sala de aula, uma vez que concordei com a orientação do Comitê de Ética quando sugeri esta necessidade. Assim, planejei juntamente com as docentes um momento em que explicitarei aos alunos os objetivos do trabalho a ser desenvolvido, bem como sobre a não identificação dos sujeitos e a utilização das informações para fins estritamente de pesquisa. Imediatamente após, em *entrevista individual*, verifiquei com a criança o seu consentimento ou não em participar.

Ao final desta etapa, verifiquei que obtive a totalidade dos consentimentos das crianças, cujas assinaturas foram feitas logo abaixo da assinatura do pai ou responsável. Nos encontros subseqüentes com o campo, observei que os alunos mostravam-se motivados com a minha presença na sala e curiosos quanto ao prosseguimento da pesquisa, na direção daquilo que González Rey concebeu como uma *processualidade* que envolve uma dinâmica conversacional capaz de produzir um tecido de informação de maneira autêntica e natural, na qual o pesquisador atua como facilitador<sup>31</sup> (1997, 2002 b, 2005 a).

---

<sup>31</sup> Elas demonstravam, constantemente, interesse e espontaneidade em falar sobre suas opiniões, sobre seus sentimentos, em colaborar com a pesquisa. Algumas vezes, ouvi as crianças esclarecerem entre elas o fato de que seus nomes verdadeiros estavam sendo omitidos e que cada uma tinha o que elas mesmas denominaram de ‘nome científico’.

Após a realização dos procedimentos éticos, meu envolvimento com o campo foi se intensificando gradativamente, uma vez que a identificação de algumas barreiras operacionais provindas da instituição, me sinalizava a necessidade de respeitar dinâmicas internas. À medida que percebia abertura por parte da direção e professores, fui me inserindo, também, em *espaços formais e informais* da instituição. Como observadora, freqüentei em torno de quinze reuniões de HTC – Hora de Trabalho Coletivo – que aconteciam semanalmente após as aulas, conduzidas na *primeira incursão* pela diretora Maria do Carmo e, na *segunda* por Thelma<sup>32</sup>. Embora, na *segunda incursão*, eu tenha tido maior abertura institucional, o horário das reuniões coincidia com o horário dos encontros do grupo, para os quais não haveria outro momento por conta do Reforço Escolar de que algumas crianças participavam e que, também, ocorria após o horário das aulas.

Além destas oportunidades, estive como *observadora* nas reuniões de pais e professores: duas reuniões em cada uma das incursões. Participei de um encontro para capacitação de docentes promovido pela Secretaria da Educação do Município, que tratou da Escola de Ciclos e, ao final de 2006, participei também da reunião do Conselho de Escola.

Pelo fato de pretender conhecer as peculiaridades e o cotidiano da instituição, acompanhei as classes em que realizei este estudo em alguns espaços *informais* de interação, como no horário do recreio de alunos e professores, no passeio realizado na *primeira incursão* ao zoológico e nas festas comemorativas – dia da criança, do professor, festa Junina – nestes, buscava estabelecer diálogos com as crianças, com os professores, com os funcionários, com os familiares de maneira também *informal*, objetivando obter uma expressão mais espontânea.

Ao passo em que foi se intensificando meu envolvimento com o campo e com os sujeitos, foi se tornando mais fortalecido o vínculo com os participantes. Na *segunda incursão*, frequentemente, ao término das aulas, saía conversando com as crianças e as acompanhava até suas casas, oportunidades nas quais pude conhecer um pouco sobre suas famílias, suas atividades fora da escola, e dialogar com alguns cuidadores, como a avó de Daniel e a mãe de Fabiano<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Ao final do semestre referente à *segunda incursão*, houve uma reunião com todos os professores, conduzida por Maria do Carmo, da qual também participei.

<sup>33</sup> Em uma das saídas da escola, realizei uma visita à casa da aluna Jennifer, por ocasião do falecimento do companheiro de sua avó – responsável por ela –, quem fora assassinado brutal e misteriosamente no bairro.



Nessas oportunidades, eu soube que Daniel, Fabiano e Natalício treinavam futebol em um campo que havia no entorno e disputavam alguns campeonatos entre os bairros da região. Então, fui assistir a um destes jogos, realizado em um bairro próximo, o que estreitou ainda mais nosso vínculo. Isto aumentou a curiosidade de alguns alunos de outras séries que participavam deste campeonato e que insistiam para que eu fosse à sala de aula deles também. Dentre estes alunos, estava Wesley, quem, por indisciplina, foi transferido para a turma da professora Verônica e tornou-se participante deste estudo<sup>34</sup>.

Quando realizava minha *segunda incursão*, continuei a encontrar nos espaços coletivos de convivência da escola alguns alunos da *primeira incursão* que haviam sido retidos e permaneceram com a professora Dulce, ou que foram agrupados na outra 3ª série. No início, eles queixavam-se e questionavam as razões pelas quais eu não freqüentava mais a sala de aula onde eles estavam. Aos poucos, foram se acostumando com o contato comigo apenas nos horários de intervalo e de saída. Porém, Gustavo e Denise, que haviam permanecido com a professora Dulce, insistentemente pediam que eu fosse até a sala deles. Então, nos últimos dois meses da *segunda incursão*, decidi e me programei para estar com eles por um período de uma hora em um dos dias em que visitava a escola – o que foi acolhido por Dulce.

Em ambas as incursões, acompanhei as turmas, também, na totalidade de, aproximadamente, quinze atividades, distribuídas em aulas realizadas no Laboratório de Informática, com suas respectivas professoras – Dulce e Verônica; aulas de Educação Física, com o professor Marcus; e de Educação Artística, com a professora Sofia<sup>35</sup>. Nestas oportunidades, me mantive como *observadora-participante*, a exemplo de como se deu minha participação em sala de aula.

Como *observadora-participante* em sala de aula, tive a oportunidade de conhecer o trabalho de Luci, a professora itinerante, quem, freqüentemente, visitou a sala, tanto na *primeira incursão* como na *segunda*. Especialmente na *primeira*, além de acompanhar o desenvolvimento de algumas crianças, sentando-se ao lado e auxiliando-as nas tarefas, ela preparou atividades para os alunos, que foram conduzidas tanto por ela mesma – com o grupo todo ou individualmente – como pela professora Dulce. Tais atividades se referiam a alguns filmes que

---

<sup>34</sup> Para o qual, também, obtive seu consentimento por escrito.

<sup>35</sup> Consentiram em participar mediante a assinatura do ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’.

exibiu e a histórias que contou para a classe, em momentos acordados em conjunto com a professora.

Conforme disse na explicitação dos objetivos desta pesquisa, era meu interesse investigar como o professor participa da/na construção dos sentidos dos alunos. De acordo com o cronograma desta pesquisa, pretendia permanecer em campo ao longo de um ano, porém, por ter sido iniciada a atividade empírica no segundo semestre do ano de 2006, ficaria apenas um semestre acompanhando a sala. Por isso, tracei uma estratégia de acompanhar o grupo-classe na passagem para a 3ª série – o que deixei claro desde o início, mas que deveria conter minha ansiedade e aguardar o momento oportuno para concretizar ou não essa intenção, uma vez que a atribuição de salas só aconteceria no final do ano letivo<sup>36</sup>.

Ao longo do segundo semestre do ano de 2006, acompanhei a sala de aula da professora Dulce e, nesse tempo, observei que algumas crianças se destacavam por terem uma participação mais significativa na direção dos objetivos do meu estudo – conforme orientou González Rey (2005 a) –, as quais considerei mais proficuas para me ajudar na tessitura da informação, por algumas atitudes em relação aos colegas e aos professores, além de demonstrarem boa capacidade de comunicação e de terem sido capazes de estabelecer um bom vínculo comigo. Por isso, convidei estas oito crianças para participarem de um grupo no qual pudesse acompanhá-las mais proximamente por meio de encontros após o horário das aulas, com periodicidade semanal.

No momento em que o grupo foi constituído, não tinha a intenção de que fosse fechado a novas participações ao longo no semestre seguinte, por isso, na *segunda incursão*, permiti a entrada dos alunos Gabriel, Natalício, Maria Clara e Leandro, os quais me pediram para participar e permiti porque atendiam aos critérios de inclusão. Nos primeiros encontros do grupo na *segunda incursão*, Fabrício disse que não queria mais participar e não quis justificar seu pedido. Assim, o grupo ficou composto por onze crianças até o final da etapa empírica.

A estratégia do *grupo* teve por objetivo possibilitar uma construção de informação verticalizada que me proporcionasse visualizar progressivamente o sistema estudado – sem a pretensão de esgotá-lo –, e não apenas realizar uma descrição horizontal dos elementos que envolviam meu problema de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005 a). Imaginei que tal descrição já

---

<sup>36</sup> Assim que soube quem seria a docente da turma no ano letivo de 2007 – professora Verônica, já no final de 2006 – conversei com a mesma e ela se mostrou favorável à realização do estudo e, no início das atividades acadêmicas do ano de 2007, realizei os procedimentos éticos de maneira semelhante ao ano anterior.

seria possível a partir da atuação como *observadora-participante* dos eventos em sala de aula, pelo fato de ser um lugar no qual não deveria inquirir constantemente pelo receio de ser interpretada pelos docentes como um obstáculo para a aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento de seu trabalho<sup>37</sup>.

Na pesquisa com o grupo, busquei “*envolver os sujeitos estudados na expressão de trechos de informação comprometidos com sua vida e história*” (GONZÁLEZ REY, 2005 a, p.70), embasada na concepção da epistemologia qualitativa em que se concede **legitimação ao singular** como instância de produção de conhecimento, uma vez que a individualidade e a singularidade – conceitos próprios do estudo da subjetividade – têm lugar essencialmente qualitativo. Nessa direção, o trabalho com o grupo constituiu-se a partir das minhas necessidades de pesquisa e não por qualquer exigência – amostral, por exemplo – externa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002 b, 2005 a).

Mesmo que, em 2006, esta estratégia tenha se efetivado em número bastante reduzido em relação a 2007, por conta de algumas barreiras institucionais<sup>38</sup>, a professora Dulce, voluntariamente, se empenhou em manter as crianças do ‘grupo’ na mesma turma, no ano seguinte. Assim, em 2007, pude realizar, aproximadamente, dez encontros com as crianças do grupo – com duração de cinquenta minutos –, nos quais utilizei técnicas e instrumentos que não se constituíram enquanto um ‘fim em si mesmos’, mas como **indutores** de informação com a finalidade comum de facilitar a expressão dos participantes em várias vias, como: completamento de frases, redações – as quais abandonei cedo por conta das dificuldades da escrita – jogos pedagógicos, brincadeiras, desenhos, recorte e colagem, filmes e dinâmicas grupais.

Exceto quando exibi filmes, os encontros com o grupo de alunos aconteceram, na sua maioria, na sala de aula. Não raras vezes, as professoras Dulce e Verônica, permaneciam no mesmo ambiente organizando materiais e até expressaram-se verbalmente, dirigindo-se às atividades do grupo. De início, pareceu que iria gerar certa inibição dos alunos de se expressar, mas não notei esse constrangimento e as interrupções acabaram por me informar aspectos significativos da dinâmica do relacionamento entre professores e alunos.

---

<sup>37</sup> Falarei mais demoradamente no capítulo seguinte sobre algumas reações que observei por parte das professoras em relação à minha presença na sala de aula.

<sup>38</sup> Falarei sobre tais barreiras no capítulo referente aos resultados.

Nas duas incursões, registrei no *diário de campo* as impressões, as dúvidas, as interpretações, os eventos que considerei mais significativos e as opiniões que emergiram dos momentos empíricos. Na *segunda incursão*, senti a necessidade de informar nas minhas construções as verbalizações dos sujeitos por meio da transcrição literal de suas falas, por isso, consultei a professora Verônica solicitando sua autorização para o uso do *gravador* e da *filmadora*. Sendo atendida, então, iniciei o registro em *áudio e vídeo* e, logo constatei que este último recurso – a *filmagem* – me privava de interagir com os participantes. Por isso, nos encontros subseqüentes, realizei apenas gravações em *áudio*, totalizando, aproximadamente, vinte momentos registrados incluindo encontros com o grupo e com a sala de aula.

Importante dizer que ficou acertado com Maria do Carmo que após os trâmites acadêmicos, farei uma devolutiva dos resultados deste trabalho em formato de uma palestra sobre a produção de sentidos na escola. Ainda, acordei com as duas docentes deste estudo que lhes será entregue um relatório-síntese com os principais resultados deste estudo e, em seguida, conversaremos individualmente sobre o mesmo.

### **3.1.4 Procedimentos de Análise da Informação**

Conforme explicitou González Rey (2002 b, p.118), a “*construção intelectual sobre um problema é um processo constante, contraditório e variável, sobretudo nos problemas complexos*”, tal complexidade leva a “*enfoques alternativos, complementares e contraditórios, que dão lugar a momentos mais integradores do conhecimento*”.

Como tenho enfatizado, a perspectiva qualitativa a partir da qual oriento esse trabalho, pressupõe uma participação do pesquisador para além de uma orientação meramente descritiva, em direção a uma atitude ativa em que o “*problema não consiste só em registrar eventos relevantes no campo, mas em segui-los por meio das idéias e construções do pesquisador geradas por sua presença no campo*”, o que dista radicalmente do conceito de ‘coleta de dados’, no qual há uma preocupação com o acúmulo de informação a ser trabalhada *a posteriori* (GONZÁLEZ REY, 2002 b, p. 96).

Na tentativa de distinguir a concepção positivista do termo ‘dado’, González Rey elaborou o conceito de ‘indicador’, um constructo para superar a correspondência biunívoca entre conceitos e dados, no curso de uma investigação. Na visão qualitativa, o referido autor se distancia da conotação objetiva que o termo *dado* traz em sua definição, embora aceite o conceito “*para aqueles elementos que adquirem significação teórica, e que são identificáveis como elementos concretos do campo de pesquisa*” (op. cit., p. 112). Buscando delimitar essa diferença marcante, o autor introduziu o conceito de ‘indicador’ e o define como elementos ou um conjunto de “*elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador*” (op. cit., p. 112).

Para esclarecer os procedimentos de análise da informação é necessário resgatar alguns aspectos teóricos. Conforme tenho explicitado, González Rey (1997) define *subjetividade* como a constituição da *psique* no sujeito individual, que integra os processos e estados característicos deste sujeito, nos momentos de ação social, inseparáveis dos *sentidos subjetivos* que tais momentos têm para ele. E *sentido subjetivo*, uma unidade teórica específica e espinha dorsal da teoria, é compreendido como um processo singular, que se define na complexa unidade dialética entre o **sujeito** e seu **meio**, na qual confluem as ações desse sujeito, sua história e este meio, mediante processos simultâneos e inter-relacionados, sem que essa construção ocorra em termos isomórficos (GONZÁLEZ REY, 1997).

O *sentido subjetivo* é a maneira pela qual a subjetividade é expressa, constituindo-se em “*uma unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.127), os quais “*estão associados a diferentes esferas e momentos da vida [...] e são capazes de reorganizar-se diante dos tipos de emoções e de processos simbólicos produzidos pelo sujeito em uma atividade concreta*” (GONZÁLEZ REY, 2005 b, p.41).

O *sentido subjetivo*, então, é a **integração** de uma emocionalidade de origens diversas que, por sua vez, se **integra** a formas simbólicas na delimitação de um espaço de experiência do sujeito, que **integram**, também, tanto a diversidade do **social** quanto a do próprio **sujeito**, em todas as suas dimensões (GONZÁLEZ REY, 2004).

Um cuidadoso exame da proposta de González Rey (2004 b) aponta para a necessidade de cautela ao utilizar este conceito e uma distinção se faz imprescindível para esse momento. Parece haver certa banalização do termo, sendo associado a toda produção subjetiva do sujeito. Ocorre

que, para o autor, o conceito refere-se a “*uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele [sujeito concreto], instituições, pais, grupos informais, etc.*” (p. 17, colchetes meus), “*que define o posicionamento da pessoa como sujeito*” (p. 23), cujo momento inseparável é o fato de a “*pessoa converter-se ou não em sujeito do seu desenvolvimento*” (p. 21).

Para entender essa nuance, é necessário compreender o histórico do desenvolvimento da categoria. Em sua obra, González Rey intenta avançar na direção inaugurada por Vygostky de representar “*a mente humana como um sistema complexo que, mesmo tendo uma gênese histórico-cultural, tem uma especificidade ontológica que a converte em um sistema com capacidade autogeradora*” (GONZÁLEZ REY, 2004 b, p. 12).

Tal intenção o levou ao desenvolvimento das categorias sujeito, subjetividade e personalidade, as quais conduziram à definição de uma outra categoria, unidade subjetiva de desenvolvimento, que trouxe consigo as demais: sentido subjetivo e configurações subjetivas.

Então, o que são unidades subjetivas de desenvolvimento? Nas suas palavras, “*o que definimos como unidades subjetivas do desenvolvimento são, na realidade, configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa*” (p. 18).

O autor se interessa pela relação subjetividade e desenvolvimento, então propõe uma íntima relação entre as unidades subjetivas do desenvolvimento e os sentidos subjetivos, a qual pretendemos aclarar através de um exemplo que ele mesmo utiliza: “*para um jovem para quem a prática do esporte constitui um sentido subjetivo, essa atividade pode virar uma unidade subjetiva do desenvolvimento*” (*op cit.*, p. 14). Eis a relação mútua e íntima:

Afirmar o esporte como unidade subjetiva do desenvolvimento de um adolescente [...] implica que, através de sua prática, o jovem vá amadurecendo valores, comportamentos e formas de relação que vão formar sentidos subjetivos que levarão ao desenvolvimento de todo o sistema com conseqüências para o comportamento do jovem [...] se o esporte vira um sentido subjetivo para o jovem, sua prática envolve, por exemplo, a configuração de sentidos subjetivos em relação aos valores e comportamentos associados a um posicionamento pessoal ante o esporte [...] o que levaria à formação de uma unidade subjetiva de desenvolvimento a respeito do esporte (p. 15).

Fica patente nessa citação que sentido subjetivo não é uma produção qualquer, e sim, uma produção na qual implique certa relevância para o sujeito daquele ‘objeto’ a que se refere o sentido subjetivo. Desse modo, é possível estender tal compreensão para a sala de aula? Para a escola? Qual a contribuição destas categorias para melhor entendimento do processo de desenvolvimento na escola? Segundo o autor, faz-se essencial para este espaço a capacidade para “*produzir sentidos e para estender essa produção de sentido a outros aspectos psíquicos que se transformarão em novas aquisições do desenvolvimento*” (p. 18) e o outro – mais competente no aspecto instrumental ou não – será significativo para o desenvolvimento apenas quando for um outro portador de *sentido subjetivo* (p. 18).

Se *sentido subjetivo* é, “*um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade*” (p. 17), como se denominam as demais produções subjetivas? Se o sujeito pode não ser sujeito em todo o tempo, como se denominam aqueles sentidos que não lhe conferem essa qualidade? Ou aquelas produções que não se auto-organizaram, que se apresentam, a princípio, desconectadas uma das outras, esvaziadas de *sentido subjetivo*?

Minha preocupação em enfatizar o delineamento da categoria *sentido subjetivo* está orientada à necessidade de não cometer equívocos com a obra de González Rey, uma vez que, o próprio autor, em publicação anterior (2003) diferencia sentido subjetivo das demais produções do sujeito:

Reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a um exercício da razão [...] a partir de nossa compreensão da subjetividade, as construções da consciência são produções de sentido [...] O contato do homem com a realidade não se expressa somente no nível simbólico, mas no nível das emoções [...] relacionadas com registros de sentido [...] e se integra dentro de um registro diferente, o dos sentidos subjetivos (p. 228 e 229).

Desse modo, aqui me refiro ao termo *sentido*, em uma compreensão ampla do termo. Quero dizer por *sentido* aquelas informações que interpretei como indicadoras do produzido subjetivamente e manifestado nas interações em formato de ações, práticas, verbalizações ou

discursos, sendo esvaziado ou parte constitutiva do *sentido subjetivo*<sup>39</sup>, na definição de González Rey, cuja contribuição deu-se essencialmente na possibilidade de distinção entre ambos os conceitos.

### 3.1.4.1 Encontrando os Sujeitos na Trama e Encontrando a Trama nos sujeitos

O exercício de apresentar os resultados do trabalho impôs a necessidade de organizá-los de maneira a considerar outras reivindicações apresentadas na proposta de González Rey. A partir das cenas do cotidiano de duas salas de aula, fui desvelando uma trama em que professores e alunos estão imbricados, e, desta trama, emergiram *sujeitos que produziam e partilhavam sentidos*. Por isso, optei por construir uma análise na qual pudesse ficar explicitada a idéia de constituição mútua, em que os sentidos das professoras e dos alunos nascem embrenhados.

A primeira das reivindicações refere-se à superação da dicotomia entre o *social* e o *individual*. O próprio autor sinaliza que tal superação se torna possível apenas a partir de uma relação dialética “*em que ambos fazem parte do mesmo sistema e [...] relacionam-se de forma contraditória dentro dele [...] o social e o individual atuam de forma recíproca como constituintes do outro, e são simultaneamente constituídos pelo outro*” (2003, p.95).

A outra se refere à crítica de González Rey (2004), quando considera o direcionamento dado no tratamento do ‘social’ na ‘Psicologia Social’, a qual na

construção de seu objeto,[...] tenta também delimitar sua especificidade, dedicando-se mais a certos tipos de problemas concretos considerados como sociais que [...] vão desde o comportamento em situação de relação, até processos socialmente produzidos, onde **a visualização dos sujeitos** que se expressam nele **aparece mais como um resultado do que como um elemento constituinte** desses processos, como a comunicação, a ideologia e as representações sociais (p. 81, grifos meus)<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> Entre os *sentidos* e os *sentidos subjetivos*, a diferença é que ambos são de natureza qualitativamente diferente. Os sentidos podem estar esvaziados de sentidos subjetivos, mas podem, também, ser elementos dos sentidos subjetivos. A profundidade das interpretações do pesquisador, a meu ver, dependerá das informações que ele foi capaz de construir no contato com o campo.

<sup>40</sup> Nessa seção, o autor anuncia a crítica, também, à separação da Psicologia Escolar e da Psicologia Social como áreas de campos epistêmicos diferentes, quando, na verdade, as questões podem ser tratadas simultaneamente como problemas destas duas áreas da Psicologia.



Posto o desafio de organizar as informações sobre os momentos empíricos, busquei seguir a orientação qualitativa na perspectiva de González Rey (2005 a, 2002 b): a produção de hipóteses mediante identificação de indicadores e elaboração de categorias a fim de possibilitar que tais informações adquiram sentido, oferecendo visibilidade e facilitando o acompanhamento e a confrontação dos processos envolvidos em uma compreensão que ele denominou *lógica configuracional*.

A *lógica configuracional*, um conceito em desenvolvimento, apresenta como uma das suas características mais relevantes a orientação interna conduzida pelas necessidades intelectuais do pesquisador diante da realidade complexa que constrói, na qual se admite a não-linearidade da construção do conhecimento, em que o investigador, “*de forma criativa, organiza a diversidade do estudado e de suas idéias, em ‘eixos’ de produção teórica que encontram continuidade na construção teórica do assunto estudado*” (*op. cit.* p. 132).

Para ele, *indicadores* são “*unidades identificáveis de um momento empírico, mas cujo valor para a investigação é inseparável da interpretação do investigador*” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 269) e são elementos que constituem aquilo que González Rey (2005 a) denominou *núcleos ou eixos de sentido*, os quais, por sua vez, são elementos constitutivos das configurações subjetivas. Os núcleos ou eixos de sentido são termos utilizados para expressar conteúdos portadores de sentido subjetivo, sem, no entanto, poder representar sua organização mais complexa, como as configurações de sentido<sup>41</sup>.

Assim, a partir de interpretações hipotéticas com base nos materiais empíricos produzidos – registros do *diário de campo*, produções do *grupo*, *gravações* em áudio<sup>42</sup> – realizei um levantamento único de indicadores dos *sentidos* de cada um dos momentos empíricos, inserindo em um dos dois grupos dos atores: das professoras ou dos alunos, a fim de nomear as formas indiretas e diretas das manifestações dos sujeitos em seus diversos tipos de expressão. Em seguida, aproximei aqueles indicadores carregados de sentidos complementares ou similares em núcleos ou eixos de sentido, seguindo a experiência de Stangherlim (2007).

---

<sup>41</sup> Se as configurações subjetivas são uma organização mais complexa dos sentidos subjetivos, o alcance deste estudo permite apenas sinalizar possibilidades.

<sup>42</sup> Foram consideradas para análise apenas as gravações em áudio, devido à baixa qualidade da gravação em vídeo, em termos tecnológicos: baixa resolutividade.

A complexidade dos sistemas que envolviam o presente estudo e as inúmeras possibilidades de organização, constantemente ameaçavam a construção de um relato fluido e congruente com as inquietações teóricas deste estudo. Por isso, para proceder à construção da informação e permitir o acompanhamento do leitor quanto às idéias surgidas a partir do momento empírico, estes núcleos ou eixos de sentido deram origem à elaboração de uma categoria ampla, que denominei núcleo de *sentidos partilhados*.

Contudo, aqui chamarei de *sentidos partilhados* a representação que resultou da síntese dos *núcleos de sentidos* das professoras e dos alunos, os quais considerei como unidades *representativas e integradoras* daqueles elementos – indicadores – que interpretei como constituintes de tais *núcleos*, parte das configurações subjetivas que caracterizam as interações dos sujeitos, nos distintos momentos empíricos, como tendo um ‘arranjo’, uma ‘organização’ ou constituição peculiar.

Importa, também, esclarecer que a denominação *sentidos partilhados*, não se confunde com sentidos comungados ou concordantes pelos sujeitos participantes da interação, indicando uma correspondência, mas refere-se aos sentidos que, uma vez produzidos nas interações, se convertem em atuações dos sujeitos – discursos, práticas, ações – e que por isso, deixam de corresponder apenas ao **sujeito produtor** e passam a ser **do grupo e das interações** que se estabelecem entre os envolvidos, as quais ‘detonam’ e ‘desdobram-se’ em outros sentidos, que disparam outros, em uma produção ilimitada. Conforme esclarece González Rey (2003), a partir da confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, são gerados novos sentidos que modificam as configurações atuais, bem como suas práticas, em um movimento que, freqüentemente, insere novos elementos que se modificam mutuamente, gerando outros estados subjetivos, em uma relação de recursividade.

Minha intenção foi tentar ‘congelar’ alguns elementos destes *sentidos partilhados* – quando encontrei os indicadores – e dar-lhes certa **congruência** e **continuidade** – quando nomeei os *núcleos* –, a fim de extrair deles aquilo que considerei como sendo mais significativo e representativo, na direção de caracterizar o movimento que pudesse ser legitimado como peculiar de cada um dos dois espaços sociais, ainda que **entre** eles haja semelhanças e que **neles** transite um ‘sem número’ de outros *sentidos partilhados*, os quais não tenho a pretensão de esgotar.

Embora a análise dos *sentidos partilhados* se ancore na concepção anunciada sobre a confluência entre o social e o individual, busco identificar nela os sujeitos que as produzem – os protagonistas –, uma vez que “*a categoria de sentido está sempre associada ao sujeito, em suas posições, em suas tensões e nas conseqüências de suas ações e relações*” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 138).

Outra questão que se interpõe ao estudo da subjetividade trata-se da multiplicidade de processos e elementos considerados no bojo de suas concepções, os quais desafiam a compreensão e a explicação, desafio conseqüente da própria definição do macroconceito da subjetividade, que:

foi capaz de estender e compreender a produção de sentidos a todos os processos e formas de organização da atividade humana, dos **processos macrossociais** até os **microssociais** e **individuais**. [...] Ela representa uma produção de sentidos inseparável do **contexto** e das formas complexas de organização social que estão por trás dos vários **espaços de ação social**. A subjetividade é um sistema permanentemente em processo, mas com formas de organização que são difíceis de descrever e que, portanto, epistemologicamente, não são acessíveis à descrição [...] é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é **permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos** dentro dos diversos cenários sociais em que atuam (GONZÁLEZ REY, 2004, p.126, grifos meus).

O alcance das informações construídas no campo – interações em sala de aula – impôs uma condição para a análise: a de deter-me nas relações face-a-face, ou seja, nos **processos microssociais**, considerando a “*dinâmica das interações professor x aluno como princípio balizador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento*” (TACCA, 2004, p. 101). Informo ao leitor no intuito de marcar a ênfase da referida análise e não de anular os processos **macrossociais**, pois “*a subjetividade se produz de forma simultânea em todos os espaços da vida social do homem [...] em outras esferas da vida dos sujeitos*” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.127) nas quais, também, têm lugar questões referentes a particularidades institucionais, sociais, dentre outras. Ocorreu que tais espaços, esferas e questões não se constituíram enquanto *locus* das minhas principais inquietações e sim “*os processos diários de produção de relações*” (SOUZA, 2006, p. 232).

Assim, por meio de várias leituras dos registros construídos ao longo da pesquisa, levantei indicadores que me permitiram aportar nos *sentidos partilhados*, conforme apresentados nas

tabelas que seguem, e neles fundei a análise ora apresentada, a partir da qual, presumo que seja possível aclarar tal conceito e sustentar sua plausibilidade.

As análises são apresentadas na ordem cronológica dos dois momentos empíricos: são discutidas, em primeiro momento, as informações referentes à *primeira incursão* – professora Dulce – e, em seguida, as relacionadas à *segunda incursão* – professora Verônica. Porém, haverá momentos em que uma análise se ancora em informações de outra incursão; quando ocorrer, sinalizarei ao leitor.

Antes, porém, optei por introduzir o leitor oferecendo informações mais detalhadas sobre o contexto – a instituição e o seu entorno –, o que chamei de *cenário*. Informo, ainda, que o desejo de destacar a natureza das informações provenientes do diário de campo, levou-me a apresentá-las de maneira distinta daquela utilizada nas citações literais. Conforme verá o leitor, utilizo a letra denominada Comic Sans MS, tamanho 9, parágrafo 1.5, com recuo nas margens da direita e da esquerda para apresentar as informações provenientes do diário de campo.

## Capítulo 4 Sentidos Partilhados nas Interações em Sala de Aula

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural,  
nada deve parecer impossível de mudar.*

**Bertold Brecht**

### 4.1 O contexto: Esboçando o Cenário...

A escola em que realizei esse estudo, localiza-se há menos de dez quilômetros do centro da cidade de Campinas, em um bairro que chamarei de Morro Bonito, o qual é constituído por duas áreas distintas, duas realidades vizinhas que se contrastam: uma mais ampla, com ruas pavimentadas e a outra acidentada e pouco urbanizada, em que se concentram as moradias de uma favela onde, a exemplo da maioria das favelas urbanas, encontram-se casas em estado de *eterna construção*, conforme expressão de Patto (1999), denunciando sua precariedade com tijolos aparentes ou materiais de origem diversas, adaptados como paredes.

Na favela do Morro Bonito, vivem, aproximadamente, quinhentas famílias. Os primeiros moradores do local vieram das regiões sudeste e nordeste do país, em busca de oportunidades de trabalho, há pouco mais de trinta anos, como tantos outros à procura de melhores condições de vida. A favela se organizou às margens de um córrego a céu aberto, que se transformou em um lixão, e em local de despejo do esgoto de algumas moradias, que não dispõem de sistema de saneamento básico, porém, a maioria das residências conta com rede de água e esgoto. Há iluminação e coleta de lixo nas vias públicas. As vias de maior circulação são pavimentadas, no

entanto, há áreas em que fica bastante dificultoso transitar com automóvel, pela característica irregular do terreno.

Os moradores do Morro Bonito encontram-se afetados pelo desemprego. Ouvi alguns relatos de crianças que me informaram a inatividade profissional de alguns dos pais ou responsáveis, por período de até quatro anos. Aqueles que conseguem manter-se como empregados possuem uma faixa salarial em torno de um a dois salários mínimos – de R\$ 380,00 a R\$ 760,00 – e são, em sua maioria, do ramo da prestação de serviços, com ou sem vínculo empregatício, como domésticas, diaristas, faxineiras em empresas terceirizadas, cozinheiras, pedreiros, mecânicos, pintores, eletricitas, encanadores, vigias e ajudantes de carga e descarga do ramo de transportes. Poucos foram os que me informaram estarem empregados em atividades administrativas ou de escritório<sup>43</sup>.

Devido ao fato de ter se organizado às margens do córrego, a favela possui o formato de um ‘bolsão’, que facilita a ação do crime organizado – mais marcadamente, furtos de veículos, assaltos a residências e tráfico de drogas –, o que faz com que a área seja evitada por transeuntes e motoristas. Além disso, sua topografia é caracterizada por pequenos guetos, o que possibilita o acesso a determinados locais apenas a pedestres.

A favela do bairro Morro Bonito é considerada como uma das mais violentas da cidade, cuja marca da ação criminosa tem uma peculiaridade que a distingue da ação dos outros locais: abordagem direta, portando-se arma, o que faz com que haja certa hierarquia entre os criminosos do bairro e os dos demais bairros da região. No bairro, há, também, uma organização não-governamental, que atende boa parte dos alunos da escola em que realizei a pesquisa, oferecendo atividades educacionais e refeições.

A escola em que realizei este estudo recebe, em sua maioria, crianças que residem na favela do bairro Morro Bonito – a duas quadras da escola. A escola tem vinte e seis anos de funcionamento e atende a trezentos e quarenta e um alunos, nos níveis Fundamental I e II de Ensino, nos períodos matutino e vespertino. O corpo pedagógico é composto por uma diretora, uma vice-diretora, duas orientadoras pedagógicas, vinte e cinco professores e uma professora itinerante.

---

<sup>43</sup> Não forneço informações mais precisas em termos quantitativos por não ter sido esse o enfoque de meus contatos com as famílias, tais afirmações têm origem em algumas verbalizações dos sujeitos no campo e, também, por conhecer um pouco a realidade desse local, por residir em bairro vizinho.

Treze profissionais compõem o quadro de funcionários, sendo: três cozinheiras, duas delas terceirizadas; um inspetor de alunos; dois guardas, um terceirizado; quatro serventes, dois terceirizados; na secretaria da escola, dois secretários, em horários alternados; e uma estagiária.

O espaço físico da instituição encontra-se em condições de limpeza e manutenção satisfatórias, sendo composto por sete salas de aula; um laboratório de informática; uma pequena biblioteca; uma sala denominada ‘multiuso’, onde há aparelhos de televisão, DVD e vídeo; um refeitório; uma quadra adaptada em um espaço cimentado; uma outra quadra de esportes; um campo de futebol<sup>44</sup>; uma sala para os professores; uma pequena área interna para estacionamento; uma sala da direção, um local reservado para secretaria e uma recepção, onde há uma máquina copiadora que atende à comunidade interna e externa. Ao lado da escola, separada por um alambrado, há uma unidade municipal de Educação Infantil.

No período da manhã, estão em funcionamento sete classes distribuídas da seguinte maneira: duas turmas de primeiro e segundo ano do **Primeiro Ciclo de Alfabetização – PP –**, duas terceiras séries e uma quarta série<sup>45</sup>. Nesta escola, a exemplo das demais da rede municipal, até o final do ano de 2007, não havia ainda sido implantada a *política de ciclos* na totalidade<sup>46</sup>, atendendo apenas os dois primeiros anos do Primeiro Ciclo.

---

<sup>44</sup> Há dificuldades para se utilizar a quadra de esportes e o campo. A quadra localiza-se em uma área descoberta e os alunos ficam expostos ao sol intenso. O campo, geralmente, encontra-se sem poda dos matos e pelo fato de, anteriormente, ficarem ali cavalos da vizinhança, a febre maculosa tornou-se uma preocupação constante dos pais e professores.

<sup>45</sup> Duas leis federais, recentemente, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira delas derivou da Lei nº 11.114/05, que alterou a idade obrigatória para o ingresso no Ensino Fundamental, a saber: 6 anos completos ou a ser completados no início do ano letivo, o que implicou obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – a *Escola de Nove Anos* –, com prazo de até 2010, para que os sistemas de ensino se adaptem – Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). A *Educação Básica* passou a ser compreendida como englobando a Educação Infantil, de 0 a 3 anos; a pré-escola, de 4 a 5; o Ensino Fundamental, 6-14; e o Ensino Médio, de 15 a 17 anos, totalizando dezessete anos de escolarização. A pré-escola foi incorporada ao *Ensino Fundamental*, instaurando uma política de ciclos que trouxe consigo alterações profundas nas concepções educacionais e rearranjos nas questões de reprovação e aprovação (FERNANDES, 2007). A *pré-escola* passou a ser denominada *primeiro ano do Primeiro Ciclo* ou *Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização*; a antes denominada *primeira série* passou a ser chamada de *segundo ano do Primeiro Ciclo*; e a *segunda série*, mudou para *terceiro ano do Primeiro Ciclo*. A antes *terceira série* passou a ser o *primeiro ano do Segundo Ciclo*, e assim por diante – Resolução nº 3, CNE/CEB (BRASIL, 2006).

<sup>46</sup> O Departamento Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas, em fevereiro de 2006, deu os primeiros passos em relação à implantação da proposta, em princípio, apenas dos três períodos do primeiro ciclo – ou Bloco Inicial de Alfabetização (CAMPINAS, 2006). O referido departamento espera que as escolas discutam coletivamente a proposta e incorporem esses pressupostos em seus projetos político-pedagógicos, para isso, no decorrer do ano de 2006, promoveu encontros nos quais foram debatidas questões relativas à proposta junto a gestores e demais profissionais da educação.

No período da manhã – período em que freqüentei a escola – o corpo docente estava, timidamente, se familiarizando com a proposta da Escola de Nove Anos, porém, sem nenhuma alteração visível em suas práticas. Os professores trabalhavam em uma perspectiva mais afinada com a abordagem ‘tradicional’ de ensino, tendo a maioria deles, mais de uma década de docência. No período da tarde, as turmas estavam organizadas em séries, da quinta à oitava, sendo duas classes para cada uma delas.

Em relação à implantação da Escola de Nove Anos, percebi bastante resistência dos professores do período da manhã. Nas reuniões, notei verbalizações que enfatizavam as defasagens dos alunos, além de mostrarem preocupações com os desdobramentos operacionais interpretados como mais trabalho e mais cobranças; talvez, por conta das muitas dúvidas que o tema suscita, os professores estivessem bastante confusos em relação ao seu papel, ao trabalho coletivo, aos agrupamentos e à avaliação dos alunos.

O tema da Escola de Nove Anos trouxe uma possibilidade de pensar em uma outra forma de ser escola, de refletir sobre currículo, sobre a organização atual das unidades de ensino, sobre as concepções das práticas pedagógicas, sobre o envolvimento da família e sobre a política de formação de profissionais da rede. Porém, algumas resistências, talvez, devam-se a experiências fracassadas anteriormente, como a Escola de Cinco Horas, cuja tentativa de implementação em caráter experimental havia sido realizada em 2006 na escola. Nesse projeto, estava prevista a contratação de professores que trabalhariam com oficinas, na hora adicional. No entanto, esta parte do projeto não foi cumprida pela prefeitura, resultando na permanência do professor por mais uma hora na escola, sem uma proposta diferenciada e sem remuneração, gerando bastante indignação, o que resultou no abandono do projeto por meio de uma decisão coletiva da escola<sup>47</sup>.

Como diretora da escola, atua Maria do Carmo. Nas breves e objetivas conversas que mantive com ela – por estar sempre muito atarefada, imbuída do caráter burocrático, centralizador e controlador de sua função – perduravam dúvidas quanto à compreensão que ela tinha do meu trabalho, freqüentemente checava: “*Você é psicóloga? Já é formada?*” e, depois da

---

<sup>47</sup> Apesar de concordar com a necessidade de alterações intensas nas formas de ser escola, entendo ser a Escola de Nove Anos uma proposta que visa concretizar mudanças em uma radicalidade substancial – entendo, também, que um debate mais exaustivo não cabe aqui – e, por isso, imagino que tais mudanças podem ser efêmeras, superficiais, ou até mesmo mais empobrecedoras do ambiente educacional se vierem do exterior apenas, de forma unilateral, sem considerar forças outras em curso no ambiente escolar. Assim, me identifiquei com atitudes de alguns dos professores que caminharam na direção da crítica não ingênua, buscando saber a que vieram tais mudanças.



explicação, algumas vezes, referia-se ao meu trabalho por meio do termo *estágio*, dizia: “*Olha, você vai embora, mas eu quero que você me mande mais estagiárias assim como você, eu assino direitinho!*”

Sentia que havia nela grande insegurança quanto à minha competência e, depois, fui percebendo que essa preocupação era generalizada a todo o corpo docente, como na interpretação que Souza (2004) faz das relações de poder na escola, em que a autoridade se encontra mais a serviço do ‘mando-obediência’, do que da construção da autonomia, nas suas palavras, “*as interações têm como conteúdo o mando-medo-obediência, que favorece a manutenção da heteronomia dos atores em relação*” (p. 230).

Souza (2004) também encontrou uma relação entre a percepção que a coordenação pedagógica tinha da capacidade dos professores e a orientação das ações na direção de dar-lhes ou negar-lhes autonomia para o trabalho. Visualizei esse processo por diversas vezes – na figura da direção – até porque fui alvo, também, dessas percepções, como na ocasião em que Maria do Carmo pretendia ter uma breve conversa com os professores e pediu-me que permanecesse, nesse tempo, com uma das séries. Ocorreu que quando estava na sala dos professores, colando um dado de papel que utilizaria em uma brincadeira com as crianças, Maria do Carmo me perguntou desconfiada: “*Você vai fazer isso com eles? Não vai dar certo porque é muito complicado para eles fazerem!*”

Quanto ao clima da escola, percebi uma tonalidade cordial no relacionamento entre as pessoas – e comigo também – porém, com certa tensão entre direção, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos e famílias, caracterizando uma relação com poder e hierarquia bem demarcados. Soube que, no início de 2006, houve uma ruptura entre Maria do Carmo e Thelma – Orientadora Pedagógica – que culminou na saída desta última para outra unidade escolar. Ocorreu que, em 2007, Thelma retomou sua função e daí decorreu um clima de tensão que colaborou para uma maior cisão da equipe, polarizada por ambas, o que comprometeu a realização de um trabalho integrado no primeiro semestre, quando eu ainda estava na escola.

A dinâmica da escola pareceu-me muito próxima do jogo de opressão e poder característico de estruturas verticalizadas, como constatou Patto (1999): um mecanismo de atribuição de responsabilidade aos que lhe são subordinados e, na interface da relação entre professores e equipe de direção, a responsabilização mútua por conta de que, “*imersas na*

*cotidianidade que toma conta da vida na escola, não podem apreender criticamente a totalidade social da qual fazem parte”* (p. 227).

Nas reuniões de que participei, notei Maria do Carmo bastante afinada com a legislação e procedimentos legais de seu trabalho, perseguindo, constantemente, um desempenho eficiente, a fim de evitar qualquer problema ‘fora de ordem’. Isso, talvez, pela mesma razão que encontrou Souza (2004), quando constatou a atribuição de responsabilidade aos que lhe são subordinados – primeiro movimento de que falou Patto (1999) – na cadeia hierárquica, que também oprime aos gestores das escolas, por meio de regimentos, cobranças, portarias, normas, entre outros.

Na interface com as crianças, notei, principalmente nos momentos do intervalo do primeiro semestre em que estive na escola, uma conduta coercitiva dos profissionais que as assistiam, ora exigindo que os alunos nem mesmo estabelecessem diálogos com os colegas da mesma mesa em que se alimentavam, ora interrompendo o serviço freqüentemente e ordenando que os alunos cruzassem os braços e parassem de se alimentar. A ação para obtenção do silêncio absoluto desejado demorava tanto tempo quanto fosse necessário, tendo, algumas vezes, levado à redução do período em que as crianças poderiam tomar suas refeições. Notei que, no segundo semestre, houve uma condução mais apropriada do momento do intervalo, dirigida pela Orientadora Pedagógica Thelma, que permitia interações entre as crianças e procurava mantê-las em uma dimensão tolerável.

Quanto ao modo de ser escola, encontrei nos substantivos de Souza (2004), algumas coincidências: pouco investimento no outro, falta de clareza das regras, falta de espaços para a manifestação dos afetos, julgamentos freqüentes das ações e pessoas de maneira depreciativa, além da falta de ideais e projetos.

A escola se organiza no esquema ‘cada um por si’ e ‘matar o leão do dia’, em detrimento da ação coletiva e reflexiva, uma vez que “*os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade*” (HELLER, 1979, p.33). As ações são planejadas no sentido de corresponderem a uma necessidade interna; as ações ditas coletivas são elaboradas e organizadas por um pequeno grupo de professoras que têm maior afinidade com Maria do Carmo, os pais e a família não estão incluídos nesses planejamentos e não visualizei projetos que se consolidariam a partir de uma perspectiva temporal.

As informações que apresentei tiveram como intuito situar o leitor na escola onde realizei a pesquisa; a seguir, passo a apresentar uma análise realizada a partir da minha permanência na sala de aula das professoras Dulce e Verônica.

## **4.2 Nos Encontros entre a Professora Dulce, a Pesquisadora e as Crianças.**

*“Vocês dizem: ‘Cansa-nos ter de privar com crianças’.  
Têm razão. Vocês dizem ainda: ‘Cansa-nos porque precisamos  
descer ao seu nível de compreensão’. Descer, rebaixar, inclinar-se,  
ficar curvado. Estão equivocados. Não é isto o que nos cansa, e sim,  
o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível de sentimentos das  
crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,  
estender a mão. Para não machucá-las”.*



**Janucz Korczak**

### **4.2.1 Núcleo I – Sala de Aula: Lugar em que a Trama Desvenda o Drama da Missão Possível/Impossível**

Para a apresentação da análise já anunciada, me oriento pelos indicadores levantados a partir das informações contidas no diário de campo, que deram origem aos possíveis *sentidos partilhados* na sala de aula da professora Dulce. Tais indicadores podem ser visualizados na tabela que segue:

## NÚCLEO DE SENTIDOS PARTILHADOS I:

*“Sala de aula: lugar em que a trama desvenda o drama da missão possível/impossível”*

Indicadores da professora	Indicadores dos alunos
<p>fé baseada em princípios religiosos quanto à missão de ajudar seus alunos;</p> <p>avaliação negativa das potencialidades da classe;</p> <p>prática pedagógica marcadamente baseada em princípios do <i>raciocínio dedutivo</i> – fazer conforme modelo –, <i>mecânico</i> – pintar, recortar, colar, guardar – e <i>reprodutivista</i> – copiar;</p> <p>consciência do ‘não saber como’ fazer um trabalho em torno dos interesses dos alunos;</p> <p>sinalização de obstáculos para alterar suas práticas pedagógicas na direção das demandas dos alunos e extrapolar esquemas pré-estabelecidos;</p> <p>tentativas de alterar seus esquemas pré-estabelecidos;</p> <p>negação das necessidades de mediação apresentadas pelos alunos;</p> <p>desconsideração das tentativas de participação dos alunos;</p> <p>dificuldade em direcionar o desenvolvimento de crianças com lacunas na sua escolarização;</p> <p>concepções maturacionistas sobre o desenvolvimento;</p> <p>impaciência para atender às solicitações das crianças.</p>	<p>tentativas de ocultar as dificuldades omitindo e mentindo quanto à aprendizagem, copiando do colega ou aguardando a correção na lousa;</p> <p>desinteresse pelas atividades propostas (agitação, desatenção, desânimo, alheamento, lentidão, recusa);</p> <p>dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, lacunas na escolarização;</p> <p>tentativas de participar da aula;</p> <p>comportamentos que se enquadram no desejado pela professora;</p> <p>comportamentos que não se enquadram no desejado pela professora;</p> <p>hierarquia entre as crianças que aprendem e não aprendem;</p> <p>emocionalidade em formato de vergonha, medo ansiedade e resignação;</p>
 <b>Ensinar: missão possível/impossível</b>	 <b>Aprender: missão possível/impossível</b>

A professora Dulce, quem assim chamei inicialmente por conta do significado do vocábulo em espanhol – doce – poderia ser também chamada do nome hebreu Mara – amarga. Dulce é, ao mesmo tempo, doce e amarga: quando se apresenta doce, esconde a amargura e quando se apresenta amarga, esconde a doçura. Amargura e doçura a constituem e negam-se mutuamente. Por isso, mantenho seu nome, pois foi a primeira impressão que tive e me sinto mais à vontade em lidar com ela desta maneira, pois reconheço o esforço que a mobiliza todos os

dias, a manter-se na condição de **docente sobrevivente** do que ela denominaria ‘seu caos diário’, ainda que, para isso, tenha que se tornar uma pessoa amarga e, depois, experimentar do próprio amargor.

Dulce se empenhou em manter-me na escola, esforçou-se para deixar os alunos que agrupei para a pesquisa na mesma série, no ano seguinte. Mostrou-se solícita em todo o tempo. Dulce abriu sua sala de aula para mim. Ela abriu sua sala de aula e abriu, também, seu armário, suas preocupações, suas dúvidas, suas inquietações, abriu segredos<sup>48</sup>, desculpou-se, justificou-se, fechou-se, abriu-se novamente, agradeceu, reclamou, gritou, calou-se, animou-se, irou-se, arrependeu-se, tentou, desistiu, esboçou sorrisos, ruborizou, quase chorou, enfrentou, recuou, acusou, adoeceu, admitiu, negou, ameaçou, afastou, aproximou, racionalizou, explicou, confundiu, bateu seu carro, viajou com o marido, teve ‘tensão pré-menstrual’... Lembro, Dulce é pessoa.

Dulce tem quarenta e quatro anos de idade e vinte e cinco anos de docência. Logo nos primeiros dias em que estive no campo, ela me disse, com resignação, que após mudanças nas regras da aposentadoria, terá que trabalhar por mais cinco anos ou se aposentar aos cinquenta anos de idade. Pedagoga de formação, casada pela segunda vez, mãe de dois filhos – um garoto cursando Ensino Fundamental e uma jovem, recém-casada, com grau universitário. Sua família lhe traz muitas alegrias, mas, também é fonte de preocupações e tensões constantes. Lembro, Dulce é mulher.

Ela, freqüentemente, se cobra quanto ao seu desempenho como mãe, como esposa e como professora. Na condição de mãe, relatou-me, muitas vezes, as freqüentes idas a médicos por conta de um problema que a filha apresenta na visão, com a possibilidade de recorrer a transplante<sup>49</sup>; contou-me, também, do hábito de sentar-se com o filho, após a aula, para fazer as tarefas, por achar-se na obrigação de ajudá-lo e por entender-se como mais paciente e continente que o marido. Na condição de esposa, narra-se, freqüentemente, detalhista, paciente, acolhedora, organizada e companheira.

---

<sup>48</sup> Alguns destes, não poderei abrir para o leitor, por conta do sigilo que Dulce me pediu.

<sup>49</sup> No semestre seguinte, Dulce me disse que a filha já aguardava na lista de espera para o transplante.

Além destas demandas, Dulce queixa-se de um problema gastrintestinal, que lhe impõe uma dieta quase impraticável e, não seguiu-la, traz-lhe desconfortos durante a noite, que a fazem perder o sono e chegar à escola com cansaço aparente.

Dulce apresenta-se como “*uma pessoa muito religiosa*”. Em um dos passeios da escola, contou-me, longamente, sobre as atividades e alguns ritos da sua religião, contexto este em que conheceu seu segundo marido e casou sua filha e que sustenta uma das razões para suportar as amarguras destes anos finais da docência – além da necessidade de ter que suportar mesmo – conforme revela sua fala, registrada no trecho abaixo:

Dulce veio falar comigo sobre o novo aluno. Segundo informações da diretora, ele é hiperativo e, além disso, estava sendo 'avião' - entregando drogas - em um bairro conhecido como o maior ponto de tráfico de drogas da cidade. Dulce contou que nada sabe de sua mãe e da família, mas que Luis Carlos agora está com uma tia. Comentou que ele já chegou xingando os colegas. Depois, me disse, sorrindo, que é muito religiosa e completou: “Se a criança chegou à minha mão é porque eu posso ajudar essa criança!” (Diário de campo).

A fê fundamentada em princípios religiosos quanto à missão de ajudar seus alunos sustenta uma justificativa racional de que ela consegue ajudar a “essa criança”. Dulce se nutre desta idéia e a reforça quando apresenta a sala para mim, no meu primeiro dia de observação:

A professora Dulce me disse que, dos 22 alunos, 6 já têm diagnósticos confirmados de hiperatividade e dificuldades de aprendizagem. Disse-me, também, que não iria me falar quais seriam para que eu mesma fosse descobrindo. Ela destaca que outros alunos estavam sendo avaliados e estavam por confirmar seus diagnósticos (Diário de campo).

Racionalmente, estaria equacionado o dilema: alguém que se nomeia como capaz de ajudar – quando ela diz “*eu posso*” – que tem, diante de si, oportunidades de fazê-lo – como ela apresenta seus alunos. No entanto, conforme esclarece González Rey (2004 a), a organização e desenvolvimento da subjetividade, não “*estão subordinados à razão humana, embora se*

*expressem nela e sejam influenciados por ela [...] A razão está subordinada a uma produção histórica de sentidos e não o contrário” (p.130).*

Não sei como Dulce atuou em anos anteriores. Não sei como, historicamente, sua subjetividade foi sendo produzida. Não sei ao menos como foi Dulce no primeiro semestre, em que há uma expectativa quanto à nova turma, quanto ao novo ano. Conheci Dulce no segundo semestre do ano de 2006, já cansada. Contudo, em primeiríssimo momento, Dulce me pareceu uma pessoa combativa, como observei naquele primeiro dia:

Senti aqui que a professora não estava destacando os problemas dos alunos, ela estava destacando sua 'bravura', sua competência em trabalhar com tantos alunos com dificuldade (Diário de campo).

No entanto, lentamente, ao abrir das cortinas, a sala de aula foi se tornando **um lugar em que a trama desvenda o drama**. Drama da professora Dulce, no qual coexistiram e alternaram-se as personagens ‘doce/combativa’ e ‘amarga/resignada’, revelando o sentido paradoxal de sua atividade docente – **ensinar: missão possível/impossível**.

Lugar em que a trama desvenda os dramas dos alunos, os quais, também riram, choraram, chuparam o polegar, ocultaram, desafiaram, omitiram, revelaram, xingaram, gritaram, bateram, apanharam, desculparam-se, tentaram, desistiram, copiaram, aguardaram, guardaram, pintaram, recortaram, tiveram dúvidas, tiveram dificuldades, participaram, interessaram-se, desinteressaram-se, contaram, queixaram-se, iraram-se, desligaram-se, agrediram, abraçaram, beijaram, brincaram... Lembro: eles são crianças. Alunos da professora Dulce, os quais sinalizaram o sentido, também contraditório que configuraram como a outra versão do drama – **aprender: missão possível/ impossível<sup>50</sup>**.

No desenrolar da trama, no mês seguinte, comecei a ver a face ‘amarga/resignada’ de Dulce:

---

<sup>50</sup> Os sentidos não são unidades padronizadas da experiência humana. A generalização da representação dos sentidos dos alunos é uma construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2005 b).

Ela veio me contar quais alunos, provavelmente, seriam retidos: Gustavo, Denise e Felipe, crianças que têm apresentado dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, eles não conseguirão acompanhar a 3ª série. Desabafou, com cólera, sobre o comportamento de Felipe, que, segundo ela, às vezes dá uns 'chiliques' na sala. Ela disse que ele precisava ser medicado, ir ao psiquiatra, mas a mãe não o leva. (Diário de campo).

Interessante foi notar que estes 'chiliques' aconteciam quando Felipe estava diante de uma tarefa além do seu nível de desenvolvimento real, para a qual ele precisava de ajuda – zona de desenvolvimento proximal<sup>51</sup> –, como aconteceu quando

Dulce retomou seu trabalho com a classe e, naquele dia, ela havia planejado trabalhar com Matemática. A partir do anúncio da atividade - efetuar contas de adição e multiplicação -, Felipe começou a agitar-se, a manifestar total desinteresse, e disse: "Eu não gosto de Matemática!" E batia na carteira, derrubando seu material. Em seguida, permaneceu um período parado diante da tarefa e, depois, ele me pediu para ajudá-lo. Verifiquei que Felipe estava atrasado com a tarefa. Ele ainda estava em um exercício anterior. Percebi que Felipe não conseguia, sozinho, dizer a seqüência dos números após o 10 e a atividade lhe pedia que escrevesse os números de 500 a 560. Ele 'chutava' os números aleatoriamente e tentei explicar-lhe, Felipe foi tentando fazer e, simultaneamente, disfarçava suas dificuldades (Diário de campo).

Mais à frente, observei que Felipe atuou de outra maneira:

Dulce distribuiu uma tarefa em que os alunos deveriam formar frases sobre os desenhos. Para essa atividade, Felipe me pediu para pegar uma cadeira e me sentar ao lado dele. Permaneci com ele por um tempo e observei que ele conseguiu concentrar-se na tarefa e que é muito mais competente em Português do que em Matemática (Diário de campo).

---

<sup>51</sup> Entendo a zona de desenvolvimento proximal como um domínio em constante transformação – aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizagem, a qual desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas no sujeito (OLIVEIRA, 1997).



A lousa estava repleta de atividades de Português, solicitando que os alunos formassem palavras com as sílabas e que separassem as sílabas das palavras apresentadas. Havia uma atividade um pouco mais elaborada, que apresentava várias sílabas classificadas por números e os alunos deveriam formar as palavras a partir da soma das mesmas, por exemplo: mu=4, si=10 e ca=5,  $4+10+5=$  música. Quando foi apresentada essa atividade, Felipe verbalizou entusiasmado: "Ah! Que dá hora!" (sic) (Diário de campo).

Nas aulas de Educação Artística, notei:

A professora Sofia pediu que as crianças desenhassem flores, por conta da Primavera. Felipe manteve-se concentrado fazendo seu desenho e fiquei surpresa quando ele mostrou seu trabalho. Ele fez três flores grandes, cheias de detalhes, muito bem desenhadas, bastante díspares das produções dos demais, os quais fizeram com pouco interesse. Era de saltar os olhos!! Elogiei-o bastante e disse-lhe que era um artista. Era compensador ver sua alegria ao ser elogiado. Porém, Daniel e William ficaram menosprezando o trabalho de Felipe e disseram que desenhar flor era "coisa de mulherzinha" (sic) (Diário de campo).

Acabou o horário da aula de Educação Artística e Felipe continuou fazendo um outro desenho de flor e, nessa atividade, ficou por alguns minutos avançando na aula da professora Dulce, que não se importou com isso e até o incentivou que continuasse fazendo (Diário de campo).

Interessantes esses episódios. Intrigante Dulce contar-me que ele tem 'chiliques' e não ventilar a hipótese de que tais reações possam indicar alguma dificuldade circunscrita à sala de aula. Será que, por isso, sua mãe não o leva ao psiquiatra? Quando Dulce disse que Felipe precisa ser medicado, vejo indícios daquele 'processo perverso de patologização' de que falaram Collares & Moysés (1996), marcado pela visão medicalizada e pelo determinismo biológico infiltrados pela entrada da Medicina nos meios educacionais, através do Movimento da 'Escola Nova', como descreveu Nunes (1998).

Não pretendo negar que há situações em que crianças podem necessitar de uma atenção médica especializada. Mas, este parece não ser o caso de Felipe e falar nestes termos do drama

dele significa justificar as suas “*dificuldades escolares de forma naturalizante*”, negando as “*múltiplas determinações presentes neste processo*” (MEIRA, 2003).

Dulce parece não investir em Felipe. Será que é mobilizada por um possível transtorno de ordem psiquiátrica que suspeita que ele tenha? Será possível ensinar alguém que tenha transtornos psiquiátricos? Para ele, aprender matemática seria uma empreitada impossível? Com obstáculos intransponíveis? Ou a forma como Dulce lida com Felipe consiste em uma tentativa de se livrar do sentimento de impotência por não conseguir ensiná-lo? Ou ainda livrar-se da contradição do ensinar: missão possível/impossível? Como é Dulce com os outros alunos?

Acompanhei como aconteciam outras interações na sala:

Quando cheguei à sala, tinha tarefa de matemática na lousa. Denise estava copiando a tarefa da amiga Mirela, e ficou feliz quando a professora pediu para Mirela sentar-se ao lado dela, pois, então, podia copiar tranqüilamente. Gustavo estava copiando o enunciado lentamente, como se quisesse evitar a hora de chegar aos exercícios. Mas, ele estava lá, mudo. Felipe estava agitado. Fui ajudá-lo e ele tentava ocultar o que escrevia. Depois de copiar, ele me deixou ajudá-lo. As contas eram de subtração e eu lhe perguntei se sabia o que era 'continha de menos' e ele disse que não (Diário de campo).

Denise praticamente não executou as tarefas solicitadas pela professora. Então, Dulce chamou sua atenção e a mudou de lugar (Diário de campo).

No reforço - T.D.I. - Stefany chegou perto da professora e disse: “Eu não sei ler!!” A professora a mandou sentar-se com Mirela, pedindo que ela ajudasse Stefany a ler. Elas trabalharam por algum tempo sozinhas e depois deste período, a professora disse: “Não falei!? Stefany falou que não sabe ler, mas é manha!” Depois disso, fui fazer algumas perguntas sobre o texto que elas leram e nenhuma delas soube interpretá-lo (Diário de campo).

Em seguida, alguém me chamou do outro lado da classe e eu fui até lá. Fabiano estava chorando e dizendo: “Eu não sei fazer conta, dona!” Sentei-me ao lado dele e fui lhe explicando,

utilizando uma abordagem concreta com os materiais dele. Durante essa tarefa, percebi que os conceitos parecem distantes e a professora Dulce também (Diário de campo).

Nos trechos acima, narrei algumas cenas do cotidiano daquele semestre, destacando a demanda dos alunos e a ação docente conseqüente. Por que Dulce delegou à Mirela a tarefa de direcionar a aprendizagem de Stefany e Denise? Por que não atuou na direção da necessidade sinalizada por Stefany? Por que será que Dulce se manteve distante do ‘grito’ de socorro de Fabiano?

Nos episódios, é possível observar que as crianças se sentem inseguras em relação às tarefas que têm de realizar e pouco recorrem à professora para auxiliá-las. Frequentemente, solicitavam minha ajuda e pareciam querer esconder da professora o seu não saber, visto estar implícito nos sentidos de ensinar e aprender da professora que eles já deveriam saber.

Logo, ao mesmo tempo em que esses sentidos são partilhados, pois os alunos tentavam dissimular suas ações para não revelar seus não-saberes, foi ficando evidente que os sentidos de ensinar da professora, no compartilhamento com os alunos na interação mediada pela tarefa a executar, são configurados pelos alunos de forma singular, de acordo com suas possibilidades de significação. É nessa direção que entendo que os sentidos são partilhados, pois atuam nas configurações de ambos os atores envolvidos na interação. Contudo, eles não são vividos do mesmo modo pela professora e pelos alunos, gerando configurações singulares.

Segundo a proposta de González Rey (2005 a), configurações subjetivas são representações mais complexas da subjetividade, as quais integram “*elementos de sentido que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida*” (2003, p.127); a maneira pela qual as diversas configurações subjetivas do sujeito se organizam, constituem o que o autor definiu como personalidade (2005 a). Pelo fato de que os conceitos estão em pleno desenvolvimento, distinguir configurações subjetivas e sentidos subjetivos tem sido uma preocupação do autor, que tenta esclarecer da seguinte maneira:

Quando uma criança vive uma situação de violência doméstica, em que seu pai agride a mãe, *ela pode integrar emoções de medo, de ódio, de cólera e de insegurança* que, na simultaneidade, *desencadeiam outras emoções*, as quais, por sua vez, *associam-se a processos simbólicos como produção de imagens, idéias, fantasias e conceitos que definem um sentido subjetivo suscetível de*

*inúmeros desdobramentos* em diferentes atividades e espaços de vida da pessoa. [...] Assim, *os sentidos subjetivos derivados dessa experiência podem expressar-se em configurações subjetivas muito diversas*. [...] *Os entrelaçamentos e os desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos*. Um mesmo sentido subjetivo pode ser, de forma simultânea, *parte de diferentes configurações* ( GONZÁLEZ REY, 2005 b, p. 44, grifos meus).

Pensando nas interações analisadas, quê imagens, idéias e fantasias terão essas crianças configurado naquele contexto? Quais desdobramentos estas configurações terão nas diferentes instâncias e atividades das vidas dessas crianças? Contudo, não pretendo analisar as configurações subjetivas dos alunos e da professora, mas busco evidenciar processos mais imediatos: as emoções evocadas nas interações e nas atividades naqueles momentos, além das atuações que emergem e sugerem sentidos<sup>52</sup>. Por isso, escolhi o termo *sentidos partilhados*, tentando justificar o limite da análise – delimitando seu alcance – e por acreditar que seu desvelamento permite repensar as práticas em sala de aula com foco na constituição dos sujeitos que dela tomam parte.

Quando observei a prática da professora Dulce, notei que ela apresentava a tarefa, explicava o enunciado e pedia que os alunos trabalhassem. Parecia ser este o sentido de ensinar para ela, pois quando surgiam as dificuldades, ela tentava ignorá-las. Ao compartilhar esse sentido de ensinar, que se resume a oferecer algumas instruções, gerava muita ansiedade nos alunos, revelada por condutas, como roer as unhas, chupar o polegar, mexer nos materiais, se levantar, se espreguiçar, se deitar na carteira, xingar os colegas, etc. Também se manifestavam verbalmente que não queriam fazer a atividade. Outros, olhavam para mim e pediam ajuda ou dissimulavam até que a professora colocasse a resposta certa na lousa.

Um exemplo é a forma como o aluno Gabriel sinaliza seu sentido de aprender. Ele, ao me chamar para auxiliá-lo, perguntando, baixinho: “*Aqui é 1 menos 1?*”, demonstra vergonha do seu não saber. No entanto, notei que, apesar da aparente vergonha, sua atitude parece caminhar ao encontro de promover sua aprendizagem: mesmo às escondidas, ele coloca seu desenvolvimento em marcha, mostrando tentativa de superar a vergonha de não saber, de mover-se entre os níveis real, proximal e potencial. Atuações dessa natureza, interpretei como sendo indicativas de que para Gabriel, aprender é possível.

---

<sup>52</sup> Ao que Tacca (2006) denominou “processos de significação”: implica considerar motivações, referências, significados e sentidos produzidos no contexto das relações.

O mesmo não observei em Felipe, em um primeiro momento: agita-se, indicando sentimento de cólera, mas, em seguida, simula desinteresse, tentando demonstrar que não dá qualquer importância ao fato de não dominar os conteúdos relativos à tarefa. A sua motivação “joga” contrária à sua implicação na tarefa: apesar de, também, ter me chamado para ajudá-lo, ele parece estar em um ‘labirinto cognitivo’, o qual tenta vencer quando ‘chuta’ os números aleatoriamente. No entanto, seu olhar confuso e perdido pareceu indicar que aquela aprendizagem, mediada por aquela tarefa, era entendida como impossível de se alcançar.

Será a escola um lugar de aprender, para Felipe, Denise e Stefany?

Tacca (2005), fundamentando-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e fortemente influenciada pelas produções de González Rey – marcadamente, na sua contribuição sobre sentido subjetivo, a qual oferece um avanço na compreensão da relação entre cognição e afeto, uma vez que o referido autor extrapola a noção vygotskyana do outro apenas como instrumento, mas como um sujeito concreto e relacional (GONZÁLEZ REY, 2004 b) – evidencia, por meio de situações de interação em sala de aula, a grande medida em que o conteúdo subjetivo do aluno está, a todo momento, *“envolvido com seu processo de aprendizagem, mostrando, ao mesmo tempo, o contexto das trocas intersubjetivas com a professora”* (p.235).

A partir disso, defende a autora que

os processos de ensino-aprendizagem, desse modo, precisam ser pensados como oportunidades de exploração dos conteúdos subjetivos, que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente, se fossem consideradas como processos intersubjetivos, em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diferentes atores da sala de aula (p.235).

E, portanto, prossegue dizendo que *“os ‘significados’, como produção humana, somente se tornam instrumentos de pensamento caso perfaçam um caminho que integre os ‘sentidos’ ou as singularidades de cada sujeito aprendiz”* (p. 236).

Retomando a cena das alunas, será Mirela mais competente que Denise e Stefany? Pareceu-me que elas apresentam a mesma zona de desenvolvimento real: decifravam o código

escrito, ci+gar+ra= cigarra, mas não entendiam a mensagem do parágrafo, embora Mirela demonstrasse um pouco mais de rapidez nesta tarefa.

Ocorre que há uma diferença para além das funções meramente cognitivas e instrumentais de Mirela em relação à Denise e Stefany. Se, ainda que equivalentes na zona de desenvolvimento proximal, cujo escopo refere-se à dimensão cognitiva, parece haver um elemento qualitativamente diferente na relação dela – Mirela – com Dulce.

Nos sentidos sinalizados por Dulce, Mirela é capaz, competente, e as outras não. Logo, Mirela, provavelmente, configura o aprender como possível, enquanto as demais parecem configurar o inverso. Este exemplo revela, portanto, o valor dos afetos na interface com a cognição, muito próximo ao que alguns estudiosos já denunciaram com a expressão ‘profecia auto-realizadora’, em que ‘jogam’ favorável ou desfavoravelmente as expectativas de uma das partes, havendo maior probabilidade de que a outra parte apresente resultados concordantes com tais expectativas.

A separação dos ‘processos de subjetivação’ das formas de apreensão racional não implica dizer que a subjetividade não possa ser desencadeada por um evento objetivo, uma vez que elementos da subjetividade da professora Dulce parecem produzir determinados aspectos das subjetividades dos alunos, ainda que impacte cada um de modos diferentes. É possível dizer de outra maneira: elementos da subjetividade dos alunos parecem produzir determinados aspectos da subjetividade da professora, impactando-a de modos diferentes.

Voltando ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, se não há aprendizagens novas, o processo de desenvolvimento fica estagnado. Por que, Dulce, naquele T.D.I – Trabalho Diferenciado Individual – não checkou e acompanhou a leitura das alunas? Nos dias que seguiram, as queixas continuaram as mesmas, como disse Stefany: “*Eu não sei ler*”. Essa expressão me fez lembrar do primeiro registro que fiz no diário, no começo do semestre:

Primeiro dia em que estive na escola: estava próxima à máquina de xérox, aguardando a chegada da diretora. Nisso, chegou uma aluna indicando urgência no retorno da pessoa que fazia as cópias. Ela estava quase chorando, agitando-se bastante. Ela dizia: A professora vai brigar comigo porque eu estou demorando!” Tentei acalmá-la e perguntei seu nome. Ela disse:

"Stefany. A professora vai brigar comigo porque eu estou demorando, eu estou na 2ª série e não sei ler!" (Diário de campo).

Estranho Stefany apresentar-se dessa maneira para mim. Esta cena sensibilizou-me. Mais tarde, entendi porque tanta preocupação com a demora em voltar para a sala. Contudo, o que mais me chamou a atenção foi que Stefany disse seu nome, sua preocupação, sua série e seu drama. Certamente, o fato de 'não saber ler' tem um impacto importante na sua subjetividade, na sua identidade. Na sala de aula, dias depois:

Stefany, também me chamava, com ar 'manhoso' dizendo que não sabia fazer e, em seguida, colocava o polegar à boca (Diário de campo).

Antes de irmos para o laboratório de Informática, a professora Dulce pediu para que os alunos fizessem uma atividade preparada pela professora itinerante sobre o filme a que assistiram - "A Dama e o Vagabundo II". Gustavo chorou, dizendo que não sabia fazer e eu fui lá ajudá-lo. Stefany manifestou total recusa em realizar a atividade, dizendo que não sabe ler (Diário de campo).

Na aula de Ed. Artística, Stefany estava debruçada sobre a carteira e fui até lá para tentar animá-la para a atividade. Ela me disse que estava com dor de cabeça, eu fui motivando-a a desenhar e ela dizia que não sabia fazer (Diário de campo).

Na hora do intervalo, sentei-me com Denise, Fabrício, Stefany e Alexandre. Fomos conversando, e Fabrício me disse que gosta de estudar, mas "não gosta muito não" e Stefany falou que não gosta de vir à escola e "queria uma escola só com parque!" (Diário de campo).

Interessante que Dulce já sinalizou a 'manha' de Stefany. O polegar à boca poderia sinalizar uma maneira regredida de indicar crise diante de uma situação nova, uma tentativa de retornar a um momento anterior mais 'seguro', ou mesmo uma forma de seduzir que tenha sido eficiente até aquele momento. Será Stefany uma criança mimada?

Nos momentos em que tentei ajudá-la, percebi uma barreira que se interpunha constantemente entre ela e a tarefa: a sinalização constante de ‘não saber ler’, ‘não saber fazer’. Talvez, ‘saber-se incapaz de ler e fazer’. Na maior parte do tempo, ela se desinteressou. Mas, ela se desinteressou porque não sabia ler ou fazer? Ou não sabia ler ou fazer, por isso se desinteressou? Qual o significado de ler para ela? Envolveria, também, não compreender as explicações da professora? Fato é que ela mais se rendeu e se prostrou, do que tentou. E a maneira pela qual solicitou ajuda gerou mais distanciamento do que aproximação. Stefany desejou uma escola só com parque. Talvez porque isso retiraria a constante agonia que lhe evoca seu sentimento de ‘fracasso’.

Quando Stefany diz “*Eu não sei ler!*”, parece revelar um dado de realidade, pois, de fato, ela ‘tropeça’, muitas vezes, no reconhecimento das sílabas, o que percebeu que alguns de seus colegas já fazem com maior facilidade, como a Mirela, quem a ajudou no episódio narrado anteriormente. Stefany parece perceber diferenças dos saberes entre ela e as outras crianças da 2ª série.

Uma informação importante é que, na sala de aula, havia hierarquias entre as crianças: no topo, as mais fortes e corajosas, que resistiam às tentativas de dominação da professora e também subjugavam as demais, como falarei mais adiante. Contudo, há outra referência hierárquica que, às vezes, entra em conflito com a anterior: as aprendizagens que as crianças se mostram capazes, como no primeiro dia de observação na *segunda incursão*, em que

Quando vi José de volta das férias, disse que havia notado que parecia que ele tinha crescido - fisicamente - e parecia estar mais alto. Nisso, chegou Gabriel, mais velho que ele. Além de mais idade, Gabriel tem uma estrutura física mais robusta que a de José, uma criança de baixa estatura e franzina. Gabriel, pondo-se ao lado de José e exibindo-se, disse: “Cresceu? Cresceu nada! Ele é baixinho!” José olhou firmemente para Gabriel e disse: “É, mas eu sei ler!” Gabriel ficou desconsertado pois, no ano anterior, com a professora Dulce, mostrou dificuldades na execução das tarefas escolares (Diário de campo).

Neste episódio, é possível perceber que Gabriel parece, novamente, envergonhar-se do seu não saber, o que ele não pôde negar naquele momento. Por outro lado, José, quem sofreu



várias humilhações por ser de pequena estatura, por meio de agressões verbais e físicas – como apresentarei no núcleo II – encontrou o ‘ponto fraco’ do colega de classe e estava tentando garantir sua **sobrevivência como aluno**. Pretendo afirmar duas idéias com a antecipação dessas informações do próximo núcleo. A primeira, é que não parece uma estratégia docente eficiente tentar negar que algumas crianças estavam apresentando dificuldades naquele semestre – como tentou Dulce com Stefany. A segunda, é anunciar um emaranhamento que percebo entre os dois núcleos em que tentei representar os sentidos partilhados, o qual desafia, constantemente, a análise.

Voltando à Stefany, é sabido que a aprendizagem apresentou-se historicamente como um processo cognitivo-intelectual, *“no qual se omitia tanto o caráter diferenciado do sujeito que aprende, como a dimensão do sentido subjetivo do que é aprendido”* (p. 46), a única diferença que havia entre os alunos referia-se ao aspecto cognitivo, o que implicou a aplicação de uma didática, também, padronizada (GONZÁLEZ REY, 2005 b).

Conforme tenho enfatizado, a concepção em que ancoreo o sujeito admite que afeto e cognição formam uma unidade e não uma dicotomia. Nessa direção, Tacca (2006) encontrou em alunos da segunda fase do Ensino Fundamental I – 5ª à 8ª – a sinalização da vinculação com o professor como o *“primeiro canal por onde corria o primeiro fluxo da aprendizagem”* (p. 76). Os alunos contaram situações em que *“a ajuda do professor, ou um momento em que receberam maior atenção, possibilitou interesse e abertura para o aprendizado”* (p. 76).

Fato é que Dulce parecia não conseguir traduzir sua confiança em poder ajudar às crianças – o que sustenta o sentido de que ensinar é uma missão possível – em práticas que sugerissem, de fato, implicação sua nesta missão, pois, na maioria das vezes, permitiu que a relação criança–atividade ocorresse à sua ‘revelia’ ou a delegava a alguém. Assim, Dulce parece demonstrar que a sua fé de que pode ajudar as crianças se converte em uma prática preocupada em oferecer-lhes tarefas – o que a alivia, também, por mantê-los ocupados –, revelando ‘fé’ nas atividades que produz enquanto mediadoras o bastante para provocar o desenvolvimento que

deseja<sup>53</sup>.

Dulce demonstrou ter uma outra forma de ensinar: ela mantém um banco de atividades, o qual disse “*utilizar conforme o ritmo das crianças*”. Observei que ela tem horários programados durante a semana nos quais ela se determina a trabalhar, por exemplo, com Matemática, Português ou Ciências. Nestes horários, ela mantém um esquema com duas etapas, partindo da apresentação da tarefa e finalizando com a apresentação das respostas na lousa ou oralmente. Nesse ínterim, Dulce investe sua energia em conter os comportamentos dos alunos.

Ao surgirem solicitações dos alunos que vão se ‘esbarrando’ na relação com a tarefa proposta, Dulce demonstra dificuldades para direcionar o desenvolvimento dos mesmos, pois parecem estar em nível de desenvolvimento aquém do esperado por ela. Tais solicitações exigem dela certa continência, demanda inerente ao papel de professor de séries iniciais, porém, Dulce não atua em uma postura de enfrentamento das solicitações. Ocorre que as mesmas reincidem, e Dulce se mantém inativa, e por isso, as dificuldades tornam a insistir.

Cardinalli (2005), diz que aspectos subjetivos dos alunos estão, a todo o momento, influenciando no seu posicionamento frente aos obstáculos na aprendizagem e que tais aspectos poderiam potencializar o processo educativo, se os educadores atentassem para a produção de sentidos de seus alunos.

Contudo, para que o professor enxergue os processos de produção de sentidos em seus alunos, é necessário se perceber enquanto ‘outro’ e, ao mesmo tempo, enquanto ‘sujeito’ desta produção, o que parece ser uma tarefa da qual Dulce desvia-se, por conta das tensões e conflitos que venho evidenciando ao longo desta análise.

Desse modo, para **sobreviver como docente**, ela opta por investir em ações mais voltadas a inibir as atuações das crianças, mantendo o controle da classe, o que a desgasta demasiadamente e diminui ainda mais sua disposição em atender qualquer solicitação das crianças. Desta feita, ainda que este mecanismo de Dulce em recusar-se a enxergar as solicitações dos alunos pareça aliviar sentimentos de impotência diante daquelas situações em

---

<sup>53</sup> Dulce teve experiências anteriores como professora de crianças em idade pré-escolar, nível de ensino em que houve grande penetração das contribuições do psicólogo suíço Jean Piaget e de sua aluna, a psicóloga argentina Emilia Ferreiro. Algumas apropriações das contribuições deram-se de forma demasiadamente simplificadoras, por exemplo, quanto ao papel do professor, devido a algumas brechas abertas pela abordagem, como a concepção de que o desenvolvimento ocorre de ‘dentro para fora’ e impulsiona a aprendizagem.

que emerge o sentido de ensinar como algo impossível; do ponto de vista pedagógico, evita que Dulce se posicione de maneira mais combativa na direção do enfrentamento das dificuldades que encontra, sugerindo dois movimentos com direções opostas, os quais concorrem entre si: sobreviver como docente e sobreviver como sujeito, sobre o qual falarei mais à frente.

Outrossim, Dulce parece necessitar, cada vez mais, justificar a legitimidade de sua conduta e se vale das dificuldades que surgem, como o que chamou de ‘chiliques’ de Felipe. Contudo, se isenta de qualquer participação na produção das mesmas, configurando um processo perverso de culpabilização do aluno, o que torna difícil alterar esse movimento de Dulce, por exemplo, quando apresentava qualquer sugestão para ajudá-la como docente, e ela respondia: “*não dá, pois os alunos são difíceis!*” (sic).

No entanto, não foi assim em todos os momentos; em uma de nossas conversas, Dulce justificou que a conduta das crianças a impossibilita, mas também admite que está cansada e não tem mais paciência, como narro abaixo. Lembro: ela é professora há 25 anos.

Dulce prosseguiu falando que não consegue fazer um trabalho em torno do interesse de todos os alunos e disse: “Só se eu der um pão para cada um...” Daí, ela começou a dizer que já fez inúmeros concursos (de estrelinhas, de prêmios), os quais não deram certo e queixa-se de que está muito cansada, mas que se não fizer assim, perde o controle de tudo e não consegue trabalhar (Diário de campo).

Professora Dulce me disse que de acordo com sua classificação, será a 3ª ou 4ª professora a escolher classe no ano que vem, disse que não quer PP (Primeiro ano do primeiro ciclo) porque não tem mais paciência, por solicitarem muito (Diário de campo).

Gonzalez Rey (2001) lembra que a sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com processos de ensinar e aprender, mas também, onde sintetizam elementos de sentido e significação procedentes de outras instâncias das experiências sociais de seus protagonistas, em um trânsito permanente de diferentes sentidos atuais dos sujeitos e dos próprios cenários educativos – o que nos leva a abandonar a naturalização da educação e conceber o espaço

educativo como um espaço de convergência, divergência e contradição social (GONZÁLEZ REY, 2001).

Nesta perspectiva, as atuações de Dulce pareceram não consistir em articulações convergentes ao ensino-aprendizagem. Ao visualizar a sala de aula, via as condutas de Dulce e dos alunos com aspectos motivacionais e interesses divergentes. De um lado, uma docente cansada. De outro, alunos que se movimentavam, requeriam atenção e solicitavam ajuda. Desse modo, a sala de aula pareceu-me um **lugar de desencontros** em que **confrontos** foram constantes.

Dulce me disse sobre os inúmeros concursos que realiza na sala de aula. Ocorre que tais concursos foram feitos para suprir uma necessidade sua – de ter o *controle da classe* – e não com a finalidade de atender às necessidades dos alunos. Essas atividades forjaram ainda mais uma atmosfera de cobranças e disputas – mesmo que fossem executadas a partir da segunda finalidade, como ocorreu com a professora Luci.

Na última hora do período, chegou Luci (professora itinerante), quem veio contar a versão do lobo sobre os três porquinhos. Luci acaba de voltar de uma licença-saúde, segundo ela, o motivo foi estresse. Após a leitura da história, fez uma competição entre meninos e meninas, solicitando que a criança apagasse determinada palavra. Dessa vez, aconteceu algo que chamou a atenção: Gustavo recusou-se, terminantemente, a ir à lousa! Claro, se ele errasse seria criticado pelos colegas (Diário de campo).

A recusa de Gustavo demonstra o medo que sentia de errar e ser punido. Será possível aprender com medo de errar? Outros alunos sinalizavam tentativas de ocultar as dificuldades, omitindo e mentindo quanto à aprendizagem, conforme registrei:

A professora estava trabalhando Matemática - me aproximei de Fabiano e perguntei: "Você entendeu?", ele disse: "Não entendi". Daí, William, 'gozou' dele, dizendo que era muito fácil e, então, ele tentou mentir, dizendo que tinha entendido sim. Fui tentar explicar, era conta de dividir e ele não havia entendido o porquê de utilizar a tabuada para fazer divisão. Senti que ele não estava mais à vontade, por causa do comentário de William (Diário de campo).

Ainda, no esquema de trabalho, em que o professor é um ‘dispensador de atividades’, está implícita a idéia da aprendizagem como resultado da ‘maturação’. O desenvolvimento irá desabrochar, como se não necessitasse de intervenção de um adulto mais competente, como quando Dulce disse para a mãe de Denise, na reunião de pais: *“Olha mãe, sua filha está muito verdinha...”*

Parece que o pressuposto é de que a atividade, por si só, promove a aprendizagem. O trecho abaixo elucida essa idéia:

A professora entregou um papel, a ser colado no caderno, contendo a palavra “SACI”, um desenho do saci e as seguintes sílabas: *ce/ci* (em minúsculo) e *Ce/Ci* (em maiúsculo), cada uma delas seguida de um espaço em branco, logo abaixo. Ela entregou e algumas crianças já foram copiando as sílabas no local em branco e, em seguida, pintando o desenho. Outras, apenas colaram e aguardavam orientações, as quais não foram dadas. Então, me aproximei destas crianças e tentei investigar se elas não haviam entendido o exercício e, de fato, não haviam (Diário de campo).

Observações como essas confirmam minha hipótese sobre uma ênfase no raciocínio ‘dedutivo’: as crianças que caminham bem na sala de aula são aquelas que conseguem deduzir, a partir de indicadores no próprio exercício, o que devem fazer, quer a partir dos exemplos, quer a partir de dicas apresentadas por meio de recursos gráficos, como espaços, por exemplo. Assim, a criança pode estar separando as sílabas sem saber, sequer, o conceito de sílaba.

Então, a atividade de aprender se resume a seguir o modelo e executar a seqüência: recortar, colar, pintar os desenhos contidos, fazer o desenho da palavra, sublinhar a letra/palavra, copiar da lousa, etc. E se, não souber fazer, aguarda o resultado que será colocado na lousa. Logo, algumas crianças já estão treinadas quanto à essa seqüência e a tornaram mecânica, algumas até pintam de qualquer maneira, apenas para cumprir a tarefa. Assim, a professora corre os olhos e verifica se foi feita a seqüência e parabeniza a criança.

Houve, entretanto, na sala de aula, algumas crianças que correspondiam ao que Dulce esperava, o que, provavelmente constitui-se em fonte que alimenta seus sentidos do ensinar e mantém seu jeito de ser professora. Algumas conseguiam acompanhar seu esquema, ainda que sinalizassem algum desinteresse, talvez pelo fato de serem atividades mecânicas – como ela

mesma, um dia assumiu: *“Hoje, dei uma atividade mais tranqüila porque eles não agüentam mais recortar, pintar...”*

No entanto, embora pareça que há indícios sobre a percepção de Dulce quanto ao fato das atividades que ela propõe cotidianamente parecerem enfadonhas, ela diz: *“Às vezes, a criança não está a fim, mas ela não tem a chance de não fazer!”* Talvez, por isso, elas relutem em abrir o caderno, enrolam para apontar o lápis, querem ir ao banheiro muitas vezes, se desconcentram com facilidade, entre outras reações.

Mas, como anunciei, houve crianças que ‘rendiam’ da maneira esperada pela professora e indicavam certa autonomia para fazer as tarefas: Elen, Ana Beatriz, Daniel, Jenifer, Isadora, João, Pedro, José, William, Laura, Luis Carlos, Alexandre, Eduardo, Fabrício e Mirela. Para estes, aprender parecia ser uma missão possível.

Ocorre que estes alunos que manifestavam comportamentos que se enquadravam no esperado pela professora fortaleciam o sentido de que ensinar é uma missão possível. Contudo, aqueles, cujos comportamentos não se enquadravam no esperado, fortaleciam o sentido contraditório, pois Dulce dava indícios de não saber como alcançar tais crianças, como disse, em uma de nossas conversas:

Sobre o T.D.I. - Trabalho Diferenciado Individual -, Dulce se lamentou dizendo que não consegue sentar-se individualmente com os alunos que ela percebe que têm dificuldades porque todos requerem sua atenção e ela não consegue atender. [...] Sugeri que ela fizesse rodízio em cantinhos com jogos que envolvessem habilidades que as crianças manifestam dificuldades e ela ficaria naquela em que eles precisassem de mediação mais próxima. A reação da professora foi dizer que não dá!! Que é difícil e que não dá certo! (Diário de campo).

O Trabalho Diferenciado Individual é uma espécie de reforço escolar e ocorre após as aulas. Ao professor é designado escolher até seis alunos para proceder um trabalho, como o próprio nome sugere, ‘diferenciado e individualizado’. No entanto, Dulce, nesta fala que apresentei acima, disse que não consegue atender a esses alunos nem mesmo em um grupo reduzido e prossegue negando qualquer possibilidade de alterar sua maneira de ensinar.

Dulce, aos poucos, pareceu-me ter uma postura mais resignada do que combativa em relação aos seus dramas como docente. Assim, ela, na tensão entre o **possível** e o **impossível**, pareceu-me mais inclinada ao que considerava mais seguro, menos complicado: o trabalho a partir do esquema que formatou ao longo dos anos, esperando que, a partir da relação com a tarefa, a aprendizagem acontecesse, como quando disse para mãe na reunião: “*Deu um clique nela e ela avançou!*”, sugerindo que ela não visualizava progressos que poderia associar a um momento específico da sua ação.

Dulce, com o tempo, mostrou-me outra visão de sua turma: a mesma que outrora havia sido justificativa para sua competência, agora justificava suas dificuldades como docente. Ela me disse que sua classe estava entre as turmas mais difíceis da escola e que a aceitou por um pedido da direção. No diário, registrei o seguinte:

Ao final, tivemos um tempo para conversar, enquanto as crianças estavam nos computadores e a professora veio se queixar de que não consegue trabalhar, que a classe é muito difícil (Diário de campo).

Será que Dulce seria mais ‘doce/combativa’ e menos ‘amarga/resignada’ se tivesse alunos que considerasse mais ‘fáceis’? Ou será que ela seria mais ‘doce/combativa’ e menos ‘amarga/resignada’ se não tivesse alunos que ela chama de ‘difíceis’? Embora não possa responder a esta pergunta, posso afirmar que, certamente, não houve uma relação direta entre estes elementos. A concepção de subjetividade proposta por González Rey, denuncia a maneira “*distinta, profunda, recursiva e contraditória*” em que se articulam o social e o individual (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p.15).

Nesta concepção,

o psíquico não aparece como a ‘causa’ que determina linearmente o comportamento, o social tampouco representa esta causa localizada no externo (...) ambas tendências evidenciam uma noção de causalidade inadequada, simplista e unidirecional (GONZÁLEZ REY, 2002 a, p.22).

O mesmo autor afirma que “*nenhuma demanda externa é inerente ao meio, mas é determinada pela produção de sentido do sujeito no seu enfrentamento*” (op. cit, p.15) e “*não*

*existe nenhuma organização ou elemento que a priori determine a expressão do sujeito em uma situação concreta [o curso que tomará] representa uma configuração complexa de processos e elementos em que o resultado se definirá dentro do mesmo processo” (GONZÁLEZ REY, 2004 b, p.22).*

Como lembrou Tacca (2005), os sujeitos recebem e significam de maneiras singulares as mensagens comunicadas na sala de aula e não é possível garantir seus desdobramentos. As práticas de Dulce reverberavam na sala de aula, como um dos sons produzidos, tal como um ambiente sem tratamento acústico: sons se propagam, se misturam com outros sons, voltam distorcidos, se misturam com outros sons em curso, se propagam, voltam distorcidos e assim, sucessivamente. É impossível definir o que veio primeiro. O que posso dizer é que a sala de aula produziu uma polifonia, que foi anunciando o drama da professora, na lida com seus alunos, mediada pela tarefa, assumia contornos dos dramas dos alunos, na lida com a tarefa mediada pela professora.

A partir daquilo que observei em sala, qual seria minha inquietação quanto à forma pela qual a professora Dulce tentava promover a aprendizagem? Além daquela que apresentei na direção de visualizar o sujeito que aprende como uma unidade afeto-cognição, qual seria, de minha parte, a concepção do papel de professora, naquela direção que Dulce me indicou: ajudar a essas crianças?

Concordo com Oliveira (1998), quando esclarece o papel explícito do professor na tarefa de interferir no processo de aprendizagem – e, portanto do desenvolvimento – provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A autora esclarece que a aprendizagem, por exemplo, da escrita, um objeto cultural complexo, depende de processos deliberados de ensino, em que *“obviamente, não existe ‘maturação espontânea’, o mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema”* (p.65).

Talvez seja a necessidade manifestada pelos demais alunos, que demonstravam não se enquadrar no esperado por ela – Stefany, Fabiano, Denise, Gabriel, Gustavo, Felipe e Noemi: dificuldades de ‘ensinagem’, conforme conceito de Fernandez *“a criança não tem um problema*



*de aprendizagem, mas eu, como docente, tenho um problema de ensinagem com ele” (apud MEIRA, 2007), pois ficam patentes as dificuldades dos alunos e da professora.*

Sendo este núcleo relacionado à **lida da professora com os alunos, mediada pela tarefa**; e à **lida dos alunos com a tarefa, mediada pela professora** é a dimensão dos sentidos partilhados na lida **dos sujeitos com os ‘outros’ atores** em sala de aula, o escopo da análise do núcleo seguinte. E Dulce ainda está lá com seus alunos, amargando-se para lhes docilizar os corpos e docificar sua vida.

#### **4.2.2. Núcleo II – Sala de Aula: Lugar de Dominação e Resistência**



A tabela que segue apresenta os indicadores dos quais se originou esse segundo núcleo de possíveis sentidos, entendidos aqui como partilhados nas interações em sala de aula. A exemplo do núcleo anterior, me oriento por tais indicadores na construção da análise.

O ato de aproximação e afastamento dos indicadores, conforme a interpretação dos mesmos possibilitou a configuração de dois núcleos de sentidos partilhados. Após essa etapa, notei que o primeiro núcleo aproximou indicadores relacionados ao aspecto pedagógico, enquanto que o segundo, como já anunciei, apresentou-se como mais tangencial às questões de conduta dos sujeitos com os ‘outros’ atores em sala de aula.

Contudo, nas interações registradas, insurgiam sentidos de ambas as naturezas, inclusive muitos outros que não consegui acessar nos momentos empíricos. Desta feita, a separação que apresento tem o intuito de facilitar o exercício de comunicar os resultados construídos a partir dos registros daqueles momentos empíricos, e não marcar uma cisão entre os sentidos.

## NÚCLEO DE SENTIDOS PARTILHADOS II:

### *“Sala de aula: lugar de dominação e resistência”*

Indicadores da professora	Indicadores dos alunos
<p>valorização das suas características pessoais – organização e combatividade – dentro e fora do contexto da sala de aula e da escola;</p> <p>preocupação constante com o capricho, com a organização e com o silêncio em sala de aula;</p> <p>preocupação em ter o controle da sala, utilizando-se de barganhas, ironias, cobranças, ameaças, punições, sanções, autoritarismo, aviltamentos públicos e concursos diversos;</p> <p>dificuldades em julgar com parcimônia os eventos em sala de aula e administrar conflitos com equidade;</p> <p>dificuldades em atender às demandas afetivas dos alunos;</p> <p>reflexões incipientes sobre o sistema de opressão em sala de aula;</p> <p>insatisfação quanto ao comportamento dos alunos;</p> <p>satisfação quando consegue conter a sala;</p> <p>insistência em fazer uso das estratégias de ‘controle’ da classe que desenvolveu ao longo dos anos, mas tem dúvidas se são eficazes;</p> <p>preocupação constante em fornecer atividades aos alunos mantendo-os ocupados (tarefismo);</p> <p>insatisfação com o ‘tarefismo’;</p> <p>esforço para manter equilíbrio emocional em momentos de desordem da classe;</p> <p>manifestações de cansaço e desgaste físico.</p>	<p>queixas quanto ao que é permitido e proibido pela professora;</p> <p>emocionalidade em formato de cólera e resignação;</p> <p>comportamentos de competição, agressividade verbal e física, disputa, aviltamentos e vingança entre pares;</p> <p>queixas quanto às constantes brigas entre pares;</p> <p>queixas quanto ao mau comportamento dos pares;</p> <p>queixas quanto às agressões verbais e físicas dos pares;</p> <p>dúvidas quanto aos comportamentos proibidos e permitidos pela professora;</p> <p>comportamentos que desafiam os limites;</p> <p>comportamentos que se enquadram nos desejados pela professora;</p> <p>comportamentos que não se enquadram nos desejados pela professora;</p> <p>queixas quanto aos encaminhamentos da professora em relação à agressividade dos pares;</p> <p>hierarquia entre as crianças que se rebelam e se submetem à professora;</p> <p>tentativas de participar da aula;</p>
	
<p><b>Luta pela sobrevivência como docente/sujeito</b></p>	<p><b>Luta pela sobrevivência como aluno/sujeito</b></p>

Até o momento, ao falar de Dulce, parti da personagem ‘doce/combativa’ e depois apresentei sua face ‘amarga/resignada’, na lida com as questões de ordem pedagógica, quando

demonstrou a opção pelo esquema de trabalho que formatou ao longo dos anos, ainda que o mesmo não atendesse às suas demandas atuais como docente. Ao sinalizar este movimento, Dulce foi mostrando um sentido que parece atravessar, em todo momento, sua conduta: luta pela sobrevivência como docente, e é na lida com estas questões que parece possível dizer que observei a face ‘amarga/combativa’ da professora.

Interessante foi notar que as condutas de Dulce pareciam pretender ‘docilizar as crianças’<sup>54</sup>, domesticando seus corpos – principal maneira pela qual elas manifestavam suas tensões, conflitos e emoções –, na incontinência daquilo que ela interpretava como ‘excessos’, como em uma das vezes em que

*A caminho do refeitório, Dulce pediu aos alunos que não me abraçassem, apenas me dessem um beijo e fossem educados comigo, o que já seria uma forma de carinho (Diário de campo).*

Este episódio é um exemplo da tentativa de docilizar as manifestações das crianças, tornando-as dóceis. Contudo, ocorre que Dulce se amarga na tentativa de fazê-lo, uma vez que, para ter o comando da sala, ela parece sucumbir a afetividade, como aconteceu no dia em que

*Ela queria silêncio porque pretendia ensinar uma música que as crianças iriam cantar em uma festa da escola. Era uma música da Xuxa, sobre o arco-íris. Algumas crianças gostaram, outras ficaram pouco interessadas, e Felipe disse: "Ah! Isso é música de bebê!" Dulce ficou muito irritada e brava com ele. Então, aconteceu que, após uma sessão de sermões, as crianças e a professora cantaram, sob um clima de hostilidade, uma música que dizia sobre a amizade, sobre o sorriso e sobre a esperança (Diário de campo).*

Ou na situação em que

*Senti que Dulce estava um pouco nervosa e irritada. Ela contou-me sobre dores fortes na cabeça, talvez TPM, e sobre as preocupações com a saúde do marido, da filha e com o*

---

<sup>54</sup> Emprestei o termo de Foucault (1977/1996).

desempenho do filho na escola. Dulce demonstrou preocupação com minha opinião ao final da aula, por causa de alguns deslizes que ela cometera, como a injustiça de dar o castigo de fazer uma cópia do livro para Fabiano, quem apenas estava participando da aula quando fez um comentário; de ter perdido as 'estribadeiras' ao ser questionada por Felipe, quando comentou que o concurso de pontos para cada fileira "não vale nada porque não ganha nada"; e, no episódio da briga entre Felipe e Stefany, no qual ela ficou bastante alterada quando Stefany gritou, dizendo que não havia xingado Felipe, mas Dulce insistia que sim (Diário de campo).

O sentido de **luta pela sobrevivência como docente**<sup>55</sup>, partilhado pela professora nas suas ações, pareceu-me o mecanismo mais perverso de supressão compulsória dos papéis de ambos os atores em relação – professora-aluno, aluno-aluno. Afirmo isso porque, dia-a-dia, a sala de aula foi se tornando um **espaço de confrontos** velados e revelados, de oposição, de guerrilha. Espaço que enfraqueceu a minha motivação em estar lá, sendo, algumas vezes, a necessidade de dar continuidade à pesquisa, a única razão de que dispunha. Será possível/impossível ensinar/aprender sob um clima de animosidade?

A aprendizagem escolar acontece em um espaço coletivo e constitui-se, essencialmente, como um fenômeno humano. Nessa direção, a perspectiva pela qual olho, não procura deflagrar uma ditadura do ‘outro’ sobre o sujeito, mas defende que esse ‘outro’ existe em uma seqüência histórica de relação que se transforma em um sistema de sentido, a partir do qual esse ‘outro’ *“passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha”* (GONZÁLEZ REY, 2004 b, p.7 e 8), uma vez que os complexos sistemas de relações entre as pessoas sempre são parte dos *“espaços institucionais nos quais os relacionamentos têm lugar”* (p. 8).

Assim, tanto a produção simbólica limitada ao espaço de relação com o ‘outro’, quanto as produções que acompanham esse ‘outro’ têm importância para o desenvolvimento. Poderia até imaginar: como seria a interação entre essas crianças e a professora se estivessem em outro espaço de sentido? Ocorre que elas partilham uma sala de aula.

---

<sup>55</sup> Entendo a sobrevivência como docente no sentido de que Dulce se esforça para manter-se dentro do que institucionalmente espera-se dela, com intuito de manter seu *status quo*. No caso da escola deste estudo, espera-se que ela seja capaz de administrar a sala de aula sem gerar demandas para a direção.

Contudo, há duas considerações a serem feitas a respeito do papel do ‘outro’ para o sujeito. A primeira se refere à questão da sua atuação como figura significativa para o desenvolvimento, que, para tanto, segundo González Rey (2004 b) o ‘outro’ deve ser um outro portador de sentido, ‘para o bem ou para o mal’, no que tange ao caráter patológico ou sadio desse processo. Isso quer dizer que até mesmo em situações em que o ‘outro’ participa como um elemento em prol do caráter patológico do desenvolvimento, se constitui enquanto portador de sentido e atua como figura significativa. E esse ‘outro’ é sempre significativo quando “*se converte em sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade*” (p. 10).

Quais seriam as emoções que Dulce evoca em seus alunos? Tais emoções estariam a favor ou não de um desenvolvimento saudável? Quais as emoções que os alunos evocam em Dulce? Tais emoções seriam concorrentes ou não para a construção de uma interação em prol do desenvolvimento de ambos?

Já venho sinalizando algumas emoções que entendi como partilhadas nas interações, configurando sentimentos interpretados como cólera, vergonha, medo e ansiedade por parte dos alunos; e em formato de cólera, desânimo e amargura por parte da professora<sup>56</sup>. Logo, ainda pretendo me conter no ímpeto em apresentar a face amarga de Dulce mais amarga do que ela é e responsabilizá-la por todos os eventos em sala de aula. Contudo, não posso maquiagem a maneira como ela atuou e subtrair dela aquilo que se constitui como sendo dela. Essa preocupação me remete à segunda consideração: os processos de sentido dos alunos em relação à Dulce vêm acompanhados de outros referentes do espaço de significação, por exemplo, a relação com a escola, com a tarefa, com os colegas, elementos que se determinam mutuamente.

No entanto, na etapa empírica, embora tantos outros elementos tenham emergido em momentos distintos, configurou-se como mais expressiva a emocionalidade relacionada à **tarefa** – sobre o qual já apresentei algumas considerações anteriormente –, e às situações de **interação entre professora e aluno e entre os alunos**.

Do mesmo modo, os processos de sentido de Dulce em relação ao aluno, vêm acompanhados de outros elementos do espaço de significação, por exemplo: a relação com a

---

<sup>56</sup> Utilizo o termo ‘cólera’ para substituir o termo ‘raiva’. Parecia tranquilo escrever o segundo termo quando me referia às crianças, mas relutei em relacioná-lo à conduta de Dulce. Por quê? Professor não pode sentir raiva? ‘Gente grande’ não pode sentir raiva? Decidi utilizar o termo ‘cólera’ tanto para a professora quanto para o aluno e fiquei satisfeita apenas depois que considerei esta nota.

instituição, com a docência, com os colegas, com demais alunos, entre outros. Da mesma maneira, apresentou-se como mais significativa a relação de Dulce com **a docência** – da qual falei anteriormente – **e com seus alunos**.

Desta feita, parece plausível dizer que Dulce, nas interações, compartilha sua busca incansável pela manutenção e controle da sala, sendo esta sua prioridade enquanto professora. Ainda que eu pondere que deva haver alguma condição de ordem para que alunos e professora possam se ouvir e se concentrar na tarefa, fato é que as inúmeras tentativas de Dulce em promover um estado que para ela seria o ‘ideal’ são, na realidade, o que impede que tal estado seja alcançado, uma vez que ela dedica maior parte das suas intervenções em chamar a atenção da sala, em voz alta, utilizando-se de barganhas, cobranças e ameaças.

Os alunos não conseguem se concentrar porque ficam acompanhando as sessões públicas de punições e sanções – em atitude de temor, desagravo ou retaliação – e as condutas da professora e dos alunos foram instaurando uma atmosfera ainda maior de competição, de agressividade verbal e física, disputa entre os pares, fazendo com que Dulce elevasse ainda mais o seu investimento em conter as crianças, aumentando as ameaças, cobranças, sanções...

Em um dos encontros do grupo de alunos da pesquisa, quando conversava com as crianças sobre os anos anteriores, Fabiano disse algo que me intrigou bastante: *“Por que eu fiquei mau? No prézinho, eu era legal, a gente brincava... falava bom dia...”* Parece que ele percebe mudanças importantes na constituição das interações que foram se estabelecendo ao longo dos anos. A fala de Fabiano relata o seu ponto de vista sobre a constituição mútua das/nas interações entre os atores do cenário escolar – embora ele não saiba disso. Na sua fala, observei uma insatisfação, como se ele estivesse dizendo que não gosta deste ‘mau garoto’ que ele se tornou, indicando que seu comportamento responde a uma mudança, também, no arranjo das interações.

Algumas vezes, Dulce disse: *“Você deve me achar louca!”* Eu não a acho louca, frequentemente, a achei ‘rouca’. Segundo informações que me deu, seu médico já quis afastá-la da sala de aula, pois já tem uma rouquidão constante na voz, e no semestre em que acompanhei seu trabalho, Dulce encerrou muitas aulas, praticamente afônica.

Similar ao que encontrou Patto (1999), houve crianças que se submeteram – lugar de dominação –, se alheavam às contradições e ‘trabalhavam’ como se ali estivessem sozinhas,

como acontecia com Ana Beatriz, Alexandre, Elen, Gustavo, Fabrício, Eduardo, Isadora, Laura, Mirela, Noemi. Houve, também, as que se rebelaram – lugar de resistência –, manifestavam suas queixas, demonstravam sua cólera e se recusavam à dominação, como Stefany, Fabiano, Daniel, Denise, Gabriel, Pedro, Jenifer, José, João, Felipe, Luis Carlos e William. A luta de Dulce por sua sobrevivência como docente encontrou a face discente: **luta pela sobrevivência como aluno/sujeito**<sup>57</sup>.

Tanto entre os que se submeteram quanto entre os que se rebelaram, houve aqueles que ‘produziam’ de acordo com o esperado pela professora e aqueles que não. Essa era uma diferença crucial. William, por exemplo, se encontra entre as crianças que se rebelaram, denunciando as contradições da sala de aula – **protestos revelados**. No entanto, ele se enquadrava no esperado por Dulce em termos de sua aprendizagem, logo, Dulce, na sua relação com ele, foi, na maioria das vezes, tolerante ou até mesmo condescendente.

Desta feita, como já anunciei em relação à hierarquia que havia entre os alunos, William gozava dos dois critérios: o da força e coragem em se rebelar e o das aprendizagens que se mostrava capaz. Na condição de ser tolerado pela professora, William se sobrepunha aos demais alunos, os quais, do mesmo modo, se submetiam – alheando-se dele por meio do afastamento; aproximando dele, integrando o grupo com sua liderança – ou se rebelavam, como acontecia constantemente com José. Para exemplificar, apresento alguns registros:

*William anda me chamando a atenção. Ele é um menino que encara a professora, contesta suas falas, demora o máximo que pode para iniciar a atividade solicitada, embora depois consiga concluí-la (Diário de campo).*

*Dulce veio conversar comigo por alguns minutos e, nesse momento ela chamou a atenção de Gabriel que estava conversando. Então, ele disse: "Ah! Você pode, né?" Ela respondeu: "Quando você ficar grande como eu e tiver todo o conhecimento que eu tenho, você poderá conversar". Nessa hora, William disse: "É, Gabriel, quando sua mãe perguntar alguma coisa para você, você diz para ela: "Eu vou crescer primeiro, depois eu respondo!" (Diário de campo).*

---

<sup>57</sup> Entendo a sobrevivência como aluno quando a criança se submete, para obter resultados acadêmicos. Por luta como sujeito quero me referir à situação em que o aluno se recusa a submeter-se, de forma a assumir um contra-controle da situação, com os recursos pessoais de que dispõe.

Percebi que William forma um grupinho que sempre se aproveita de uma brecha da professora para bater e xingar os outros. Esse grupinho é formado por Gabriel e Fabiano - quem agora começou a gozar das falas da professora. Às vezes, Felipe tenta fazer parte deste grupo, demonstrando sentir-se importante entre estes garotos (Diário de campo).

Quando Dulce se virava de costas, preparando o vídeo, William batia em Pedro (Diário de campo).

Quando a professora se virava de costas para escrever na lousa, William a imitava e fazia careta. Os colegas viam e alguns como Gabriel, Fabiano e Felipe o admiravam por sua coragem (Diário de campo).

William se sente orgulhoso por conseguir enganar a professora quando ela se virava de costas. Assim, ele reafirma sua posição de líder e mais esperto da turma (Diário de campo).

A Professora falou, em tom de ameaça, sobre as câmeras que serão colocadas na escola. Em seguida, ela destacou a qualidade da escola onde seu filho estuda, ao que William perguntou: "Ô Dona, então, por que você não dá aula lá nessa escola?!" E ela respondeu que já foi convidada para dar aula lá. E disse: "Só que eu não quis porque minha missão aqui ainda não terminou" (Diário de campo).

Do mesmo modo, dentre as crianças que se submeteram, houve aquelas que não produziam de acordo com o desejado por Dulce, como Gustavo. Nesse caso, foi possível notar que Dulce estabelecia com ele uma relação indulgente. Dentre as crianças que se submeteram, houve aquelas que 'rendiam', por exemplo, Elen, Alexandre, Mirela e Fabrício. Tais alunos, poucas vezes, foram alvos das ironias, das cobranças, das ameaças, das punições, das sanções ou dos aviltamentos públicos, embora parecessem impactados por tais comportamentos.



Fato é que mesmo as crianças que se assujeitavam, para sobreviverem como alunos, também fracassaram, pois concordo com a definição de Loyola (2002) de que o fenômeno do fracasso escolar se refere tanto ao aluno que não consegue aprender como àquele que tira boas notas, entretanto apenas cumpre as tarefas escolares, estabelecendo uma relação pouco saudável com seu processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o mal-estar parecia forjar-se na interação entre Dulce e as crianças que se rebelavam e não produziam conforme ela esperava – Stefany, Fabiano, Denise, Gabriel e Felipe.

Contudo, as crianças relacionadas no grupo das submissas não foram submissas o tempo todo – exceto Elen – e as do grupo que nomeei como as que se rebelaram não o fizeram em todo o tempo, o que impossibilitaria a manutenção das mesmas como alunas. A luta para sobreviver como aluno, às vezes, cedia lugar à luta pela sobrevivência como sujeito ou o contrário. Será possível uma educação que concilie a luta pela sobrevivência como sujeito e como aluno?

Neste estudo, a forma de luta para sobreviver como sujeito colocava em risco a sobrevivência como aluno, como entendo ter acontecido com José, nesse episódio:

*Lá fora, Gabriel começou a brigar com Daniel e, em poucos minutos, começou surgir a confusão: outras crianças entraram e continuaram com as agressões. Pedi para que elas parassem e chamei Gabriel para conversar sobre a briga. Nessa hora, chegou José, quem sempre apanha dos meninos maiores, por não aceitar ficar por 'baixo'. William e Gabriel o pegaram e o arrastaram pelo chão, o seguraram em suas pernas e braços, começaram a balançar e cantar: "Balança caixão, balança você..." E repetiram isso algumas vezes. Eu pedia que parassem, mas, quando pararam, José muito irritado, agrediu os meninos. Então, eles novamente bateram nele, inclusive tirando seu tênis e jogando para o alto. Daí, decorreram os apelidos: "E.T.", ao se referirem ao José, além de "cabeção"; e "torresmo queimado", quando José se referia a William, que é uma criança negra. Depois disso, José chorou bastante, me disse que ia chamar o pai dele e queria ir para outra escola melhor. Lembrei-me que a mãe de José disse que ele chorava todos os dias para não ir à escola (Diário de campo).*

José não aceitava ser sobrepujado e humilhado pelos colegas William e Gabriel. Ocorre que, envolver-se em brigas como estas, põe em risco sua sobrevivência como aluno. Em

situações deste tipo, observei o impacto que têm as interações entre os pares. Contudo, parece não haver uma preocupação com essa modalidade de interação por parte de Dulce.

É possível dizer que Dulce, constantemente, deteve seu olhar na relação direta entre ela e a criança, permitindo que os conflitos entre pares corressem à sua ‘revelia’. As crianças se queixavam, constantemente, sobre as brigas ocorridas entre elas e diziam que quando falavam para a professora, ela nada fazia, como quando presenciei uma criança reclamando sobre outra com Dulce e ela disse: “*Você provoca e depois vem?*”.

Entre as crianças, encontrei cenas de dominação e resistência. Ocorre que os desdobramentos em curso relacionados ao ambiente da sala de aula configuravam, também, uma interação entre Dulce e seus alunos com uma tonalidade de desconfiança em que a criança não poderia sofrer algum tipo de agressividade sem que tenha feito algo anteriormente. Na cena apresentada, a conduta de William e Gabriel com José se constituiu como um ato de intensa agressão<sup>58</sup>, ainda que tenha sido desencadeada por algum comportamento deste último, em algum momento anterior. A conduta de Dulce tem uma dupla mensagem: não confio na sua inocência e legítimo as agressões que sofreu. E ainda, entre eles, os alunos reproduzem as interações, os sentidos e significações que experimentam com a professora.

Desta feita, os alunos parecem tentar resolver as situações a seu modo<sup>59</sup>, elevando ainda mais a hostilidade em sala de aula e sendo muito constantes as queixas quanto às agressões físicas e verbais entre eles<sup>60</sup>.

Como Dulce vê essas condutas?

Ao final, tivemos um tempo para conversar enquanto as crianças estavam nos computadores e a professora veio se queixar de que não consegue trabalhar, que a classe é difícil. Ela fez comentários sobre as agressões entre eles, dizendo que acha que isso são formas de carinho (Diário de campo).

<sup>58</sup> Outras cenas como esta, me mobilizaram muito a ponto de levar-me a conversar duramente com William e Gabriel, sinalizando, principalmente para William, que estava notando a forma como lidava com os colegas. Nas situações em que fui falar com ele, ele sempre se desculpava, dizendo que os meninos o provocavam.

<sup>59</sup> O pedido das crianças foi tão intenso, que pensei que seria muito importante ter uma espécie de ouvidoria na escola, como uma forma em que as crianças pudessem ser ouvidas sobre os aviltamentos ou agressões que sofrem.

<sup>60</sup> Os pais também se queixaram das brigas, dizendo que as crianças estavam retornando machucadas para casa.

Que condutas Dulce parece incentivar? Que aluno pretende formar? Quando José não quer ir à escola, ele informa que há algo que o incomoda. Quantas crianças sofrem, todos dias, violências como esta? Em que medida, essas observações poderiam contribuir para a compreensão das queixas escolares? A escola é um espaço social protegido, quem protege essas crianças?

Entendo que uma contribuição da proposta da subjetividade é dar visibilidade às inúmeras ‘entradas’ pelas quais a subjetividade se processa, ampliando a concepção das queixas escolares como fenômenos intersubjetivos – relacionais – que não representam *“falência de nenhum dos lados nele envolvidos, mas sim nódulos que ocorrem na complexidade da relação, do ‘entre’”*, conforme afirmou Loyola (2002, p.121), entre alunos e professora, entre alunos e alunos.

Em outras cenas, notei tentativas nos alunos em colocar-se como sujeitos.

A professora começou a fazer um ditado para os alunos e, ao solicitar a palavra 'escola', José perguntou: "Posso escrever 'escolar'?". A professora respondeu, rispidamente: "Não!" Em outro momento, ainda na atividade do ditado, a professora disse: "Escrevam: 'domingo'". Pedro comentou: "Domingo é o nome do meu tio!" E ela disse: "Pedro, eu não quero papo! Faça direito porque, se você não fizer, eu vou chamar seu pai e ele não gosta de relaxo, você sabe disso!"<sup>61</sup> (Diário de campo).

Alguns alunos começaram a pedir que a professora desse 'jogos'. Outros, pediram que fossem para informática e ela disse: "Sou eu quem decide!" (Diário de campo).

Disse Dulce: "Eu quero que vocês façam a melhor cópia do mundo!" E os alunos reagiram: "Ah!" E a professora segue: "E quem reclamar eu vou passar mais cópia!" (Diário de campo).

---

<sup>61</sup> A professora disse isso porque o pai de Pedro tem histórico de participação na escola, tendo ido várias vezes queixar-se sobre o trabalho da mesma.

Cenas como estas retratam o quanto parece ser delegado aos alunos um lugar ‘à parte’ dos processos que envolvem sua aprendizagem, sua sala de aula. Quanta dificuldade este aluno vai enfrentar quando lhe pedirem a construção de um texto?

Nas formas de lutas como sobrevivente, houve, também, algumas nuances, como acontecia com Alexandre, quem, cotidianamente se desliga da sala de aula, e permanece por um tempo fazendo desenhos em seu caderno. Quando ele percebe que o seu tempo está se expirando, retoma a atividade e a realiza. Nas sessões de sermões de Dulce, ele sinaliza não participar daquela situação. A impressão que tive é como se ele tivesse produzido uma couraça que o protegia daqueles eventos da sala de aula. E isso me intrigou: parece que Alexandre está se submetendo, se rebelando; ou se rebelando, se submetendo – esse é um exemplo que chamei de **protesto velado**<sup>62</sup>.

Do mesmo modo, Dulce não esteve, em todo momento, hostil com Stefany, Fabiano, Denise, Gabriel e Felipe. Assim como, também, muitas vezes, pulverizou seu amargor à sala de modo geral, impactando, também, os alunos que, raramente, eram alvos de suas insatisfações. Como registrei no diário de campo:

Nesse dia, Dulce exibiu um filme para as crianças. Elas se mostraram interessadas, porém, não lhes era permitido, sequer, comentar. Elas tinham que permanecer em silêncio absoluto (Diário de campo).

Dulce cerceia a participação das crianças a fim de garantir a manutenção do controle da classe, por exemplo: ela chega a impedir que a criança esboce sentimentos, muitas vezes, até incontroláveis, como uma reação de riso diante de um episódio da história que está sendo contada (Diário de campo).

Parece possível dizer, a partir das cenas abaixo, que Dulce desestimula e proíbe uma outra modalidade de interação entre alunos, como quando aconteceu que, na tentativa de realizar

---

<sup>62</sup> Interessante foi saber a opinião de Alexandre sobre a forma pela qual Dulce atuava em sala de aula. No segundo semestre da pesquisa, em conversa, ele me disse: “*A professora Dulce é muito brigona!*”. Ele parecia demonstrar que visualizava alguns excessos na maneira pela qual a professora lidava com as questões em sala de aula.

a tarefa apresentada, notei uma movimentação que chamarei de ‘pedagógica’: quando as crianças recorriam à mediação dos pares.

Dulce estava aguardando as crianças fazerem a segunda atividade: escrever frases com os desenhos que ela havia carimbado na folha. Havia, ainda, uma terceira atividade, que era uma cópia de um texto. Enquanto aguardava que fizessem o trabalho, a professora fazia constantes ameaças: “Vou chamar seu pai!”, “Vou mandar bilhete!”, “Você vai ficar no reforço!”, “Você vai ficar sem brincar!”, “Você vai ter que fazer cópia!”, dentre outras. Tudo correu desta maneira, até que uma pergunta me chamou a atenção. Fabiano perguntou baixinho para Jenifer, atrás dele: “O que um elefante come?” Ela respondeu, baixinho, “Ele é mamífero!” Depois, ficaram discutindo sobre carnívoro, mamífero (Diário de campo).

Situações como esta Dulce interpretava como mau comportamento do aluno. Nesta cena, é possível verificar que quando Fabiano recorre a Jenifer, ele não está burlando as regras, mas utilizando-se de um recurso legítimo para mover-se entre os níveis de aprendizagem, promovendo seu próprio desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997). Em momentos como esse, percebi a curiosidade das crianças, a vontade de conhecer, o desejo de ‘desmontar’ o mundo e entendê-lo. Contudo, parece que essa curiosidade não é valorizada. Se “*cada passo no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade*” (ENGELS, 1979), quais possibilidades de liberdade essas crianças terão?

Em outro episódio:

Dulce veio me mostrar, indignada, um bilhete que Mirela e Denise trocaram entre elas. Antes disso, Denise tinha me perguntado se era daquele modo mesmo que se escrevia a palavra “sim”. E eu disse que estava correto. Depois, fui entender que a pergunta de Denise era porque estava respondendo a um bilhete que Mirela havia lhe enviado perguntando se ela era amiga de Jenifer. O que houve foi que a professora apanhou o bilhete, deu uma bronca nas alunas e disse que ia mandar bilhete para a mãe (Diário de campo).

Nesse exemplo, Dulce sinaliza não distinguir as condutas favoráveis ou desfavoráveis ao seu trabalho como professora, por isso é que afirmo que a obtenção e manutenção do silêncio se configuram como uma necessidade dela, com a função de mantê-la sobrevivente como docente, neste caso, ignorando o conteúdo do bilhete e, principalmente, uma das funções da escrita, a qual nascia ali, diante dos seus olhos.

A ameaça de punição parece ser o principal recurso com que Dulce tenta produzir uma turma dócil. Ocorre que, na realidade, a punição reforça aquele que pune e não se constitui enquanto um método eficaz que direciona a criança ao que ela pode fazer. Logo, acontece uma necessidade que notei na sala de aula, a professora precisava aplicar – ou ameaçar – cada vez mais severamente, como Luci, a professora itinerante, sugeriu para Dulce: *“Ao invés de chamar a mãe, agora vamos chamar o pai”*.

Assim, Dulce via a necessidade de se amargar ainda mais por não encontrar indícios do contrário. Ela mesma justifica suas condutas: *“Eu não posso ser boazinha, se não as crianças sambam na minha cabeça!”*

Dulce, certa vez, ensaiou uma tentativa de mudança:

Dulce disse às crianças que ela fica muito tempo chamando a atenção e pediu para que na próxima meia hora eu anotasse quantas vezes ela chama a atenção deles. Então, ao final de 30 minutos, foram computadas 30 vezes em que ela chamou a atenção verbalmente dos alunos. Ela sugeriu que fizéssemos isso na próxima meia hora de novo, para ver se isso reduziria e foram 32 as vezes (Diário de campo).

Parece que a professora gostaria de mudar, pelo menos, busca tornar consciente suas ações, refletindo sobre elas. Sua opção parece não dar certo. Ela deseja poupar sua voz. Imagine quantas vezes ela chama a atenção das crianças no período todo? Na semana? No mês? No ano? Contudo, parece não ser fácil quebrar o circuito que se estabeleceu na sala de aula. Dulce parece prisioneira da sua própria armadilha. Parece experimentar do próprio amargor. Dulce disse: *“Eu não gosto de gritaria! Eu grito, mas não gosto de gritaria.”*. Ela pede ajuda. Ela pede um aval: *“Você deve me achar louca, né?”*.

Notei como ela investia em outras estratégias para conter as crianças. Ao fazer isso, Dulce compartilha o sentido de escola para os alunos: lugar de desprazer, em que não se quer ficar.

Ao voltarmos para a sala, Dulce deu uma bronca nos alunos que estavam correndo na parte de trás da escola e demoraram para entrar na sala. Então, ela prometeu a eles que cada minuto que demorassem das próximas vezes, eles ficariam a mais na escola (Diário de campo).

E houve situações em que ela cumpriu, como desta vez

Ao final, Dulce estava quase sem voz e ela fez questão de controlar a classe até o último minuto em que permaneceram na sala e, hoje, ela deixou algumas crianças três minutos a mais pra que elas pensassem sobre o comportamento delas durante a aula (Diário de campo).

Quando um aluno sinaliza que sua estratégia é ineficiente, ela se encoleriza, como quando

Ao final dessa atividade, a professora quis colocar ordem na classe e começou um concurso entre as fileiras e foi marcando pontos na lousa. As crianças foram, aos poucos, ficando em silêncio, exceto Felipe que disse: "Ah, para quê isso? Não ganha nada mesmo!" Então, ela levou-o para o fundo da classe, carregou sua carteira derrubando todo o seu material e seguiu com várias queixas sobre os comportamentos dos alunos. Depois disso, ela pediu desculpas a ele e convidou-o a retornar ao seu lugar (Diário de campo).

Do ponto de vista institucional, Dulce é uma docente sobrevivente. No âmbito mais privado, em que ela se deixou conhecer por mim – cuja razão eu não sei esclarecer –, pude ver seus dramas. Contudo, na esfera pública, ela se apresenta mais ‘doce/combativa’, a mesma primeira impressão que dela obtive.

Na escola, houve uma docente que não sobreviveu. Mas, não falarei dela, falarei de Dulce. Dulce é respeitada como uma professora que tem pulso para comandar a classe.

Freqüentemente, encontrei crianças chorando pelos corredores, pois haviam sido postas para fora da sala de aula, algumas delas eram da professora ‘não sobrevivente’. Mas, os alunos de Dulce, não. Ela controlava um a um: quem saiu, quem voltou, quem está demorando e procurava resolver os problemas de conduta dos alunos dentro da sala – o que era muito freqüente na professora ‘não sobrevivente’ –, sendo incomuns encaminhamentos à direção, embora utilizasse da possibilidade de serem levados à direção, como ameaças para controlar seus alunos.

Então, por que Dulce não conseguia o tão desejado silêncio? Notei que, ao contrário do almejado por ela, algumas crianças a ‘sabotavam’

Então, quando parece que vai acontecer o silêncio, alguém bate a perna ‘sem querer’ na cadeira, como José. Ou alguém vai várias vezes à lixeira para jogar as cinzas dos lápis, batendo as mãos bem alto para atrapalhar o silêncio, como fez Denise. Ou como Pedro que, abanava-se com movimentos ‘exagerados’.

Se minha intenção foi conhecer os sentidos partilhados nas condutas, o que as crianças comunicam com tais atitudes? Elas dizem com letras garrafais que essa é a maneira que encontraram para lutar por sua sobrevivência como sujeitos singulares. Emergia a força do sujeito.

Findou o ano... Talvez, para Dulce, mais uma turma, um ano a menos. Para os alunos, foi a 2ª série, com a professora Dulce. Quero trazer aqui a fala de Daniel. No segundo semestre da pesquisa, ele me disse sobre a 2ª série: *“A Dulce enchia a lousa de lição! A gente levantava da carteira, ela falava ‘já para a diretoria, vai!’ Se a gente levantava para apontar o lápis, ela falava ‘vai para a diretoria!’ Era um terror, dona... Ela pegava o livro [Daniel joga um livro na mesa]... Eu fiquei com tanto medo...”*.



### 4.3 Nos Encontros entre a Professora Verônica, a Pesquisadora e as Crianças

*“Somos donos de nossos atos, mas não donos de nossos sentimentos.  
Somos culpados pelo que fazemos, mas não somos culpados pelo que sentimos.  
Podemos prometer atos, mas não podemos prometer sentimentos.  
Atos são pássaros engaiolados, sentimentos são pássaros em vôo.”*

**Mário Quintana**

#### 4.3.1 Núcleo III – Sala de Aula: Lugar em que a Trama Desvenda o Drama do Trabalho Diário e Árido

Para a apresentação da análise, me oriento pelos indicadores levantados a partir das informações do diário de campo, das gravações em áudio e vídeo e das produções do grupo de alunos da pesquisa – desenhos, frases para completar, interações – , os quais deram origem aos possíveis *sentidos partilhados* na sala de aula da professora Verônica. Tais indicadores podem ser visualizados na tabela que segue.

---



---



**NÚCLEO DE SENTIDOS PARTILHADOS III:**

**“Sala de aula: lugar em que a trama desvenda o drama do trabalho diário e árido”**

---



---

Indicadores da professora	Indicadores dos alunos
<p>tentativas repetidas de mediação; reconhecimento do vínculo como condição para a aprendizagem; acolhida das dificuldades dos alunos; tentativas em adequar sua linguagem; manejo do grupo a partir de negociações com os alunos; expectativa de produção dos alunos; compreensão da dispersão como esquiva; preocupações com os resultados das suas intervenções; insatisfação com os resultados das intervenções;</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"><b>Ensinar: Não é mágica, é muito trabalho, com resultados nem sempre observáveis.</b></p>	<p>dificuldades em localizar/sinalizar suas lacunas; dificuldades em ler e interpretar textos; dificuldade em construir um texto próprio; choro diante da dificuldade em realizar a tarefa; medo e vergonha de perguntar ou manifestar que não entendeu; dúvidas quanto à tarefa; insegurança ao realizar a tarefa: faz e mostra; preferência pelos passeios e atividades de lazer; não gostam de fazer ‘lição’; recusa em fazer a tarefa; envolvimento com a tarefa; preocupações com o parecer; interesse em aprender; atenção e concentração na tarefa; dispersão em momentos de maior dificuldade; dificuldades em compreender a explicação verbal;</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"><b>Aprender: Dá trabalho e é difícil!</b></p>

---



---

O desafio da análise do segundo momento empírico se dá, principalmente, porque Verônica se distancia daquilo que venho apresentando até o momento. As inquietações mais inquietantes – permitam-me utilizar esta expressão – quando analisei os *sentidos partilhados* no primeiro semestre, calaram-se no segundo semestre, como se Verônica soubesse de todas elas e se esforçasse por não repeti-las. Contudo, ainda tenho Dulce impregnada em mim. Permaneço

me debatendo com ela. A experiência da primeira incursão me acompanha, e pergunto: será que veria uma Verônica diferente se ela não viesse seguida da Dulce e da sala da Dulce que vi<sup>63</sup>?

Insisto em me libertar. Difícil. Fico sem substantivos. Parece um fosso. Persiste o indizível. Faço-me perguntas: que afetos freqüentaram a sala do segundo momento empírico? Como a emoção compareceu lá? O que faz Verônica? Como ela faz? E os alunos? Que sentidos partilham nas interações? Como se caracterizaram as interações naquela sala de aula? Tento ser mais objetiva: onde está Verônica?

Ela está relembrando o quadro de regras que elaborou junto com os alunos; está perguntando quem consegue fazer a tarefa sozinho, sem sua ajuda; está colando o cartaz com as datas dos aniversários dos alunos; está dizendo que *“sem silêncio não dá para trabalhar”*...

Começo a vê-la. Parece que ela começa a se mostrar para mim e vai mostrando, aos poucos, a forma como lida com as questões relativas ao seu trabalho como docente – um trabalho sem grandes inventos, sem mágicas – o qual avançava dia-a-dia, embora ela mesma considere o progresso como tendo um ritmo aquém do desejado. Ela diz: *“dificuldades sempre tem um pouco, mas vamos trabalhando um a um”*. Parece que Verônica conseguia antever os resultados das crianças através da sua capacidade de intervir efetivamente, por isso, começo a considerar que as possibilidades pareciam habitar aquela sala de aula.

Se o momento anterior pôde ser descrito como tendo um movimento de supressão compulsória dos papéis de ambos os atores em relação – professora e alunos –, é nessa sala de aula que pude visualizar os atores atuando com papéis mais próximos do que deveria ser uma trama escolar: professora e alunos na lida com o ensino, com a aprendizagem e com os saberes.

Conforme González Rey (2004 b), *“na dimensão de sentido subjetivo, o outro aparece para a criança, através de complexas emoções e processos simbólicos que gradativamente vão se organizar em uma unidade qualitativa [...] e] passam a integrar-se em uma configuração subjetiva”* (p.9). Nessa direção, ainda que as interações tenham sinalizado sentidos mais convergentes ao processo de ensinar e aprender, tais produções podem não integrar sentidos subjetivos, nem configurações subjetivas. Em outras palavras, um aluno pode conseguir

---

<sup>63</sup> Possivelmente, as crianças também levaram “Dulces” consigo e vou sinalizar momentos em que percebi isso. Talvez, tenham levado, também, ‘Williams’, ‘Josés’, ...

acompanhar seu professor, mas isso ainda não quer dizer que isso muda, por exemplo, sua relação com o conhecimento.

Verônica, a chamei assim porque esse nome pareceu-me firme, resoluto, determinado. Foi essa a percepção que tive dela. Nas oportunidades em que conversamos, poucas vezes tocou em temas da sua vida pessoal. Conversávamos mais sobre o cotidiano e sobre trivialidades, sendo quase tudo o que sei sobre ela: 49 anos; 18 anos de docência; vinda do interior do Estado para trabalhar em Campinas como professora, após formar-se em Pedagogia. Na maior parte do tempo, ela conversava sobre seus alunos de um modo que definiria como, nem doce, nem amargo, talvez **franco**<sup>64</sup>, porém, em uma atitude cautelosa. Algumas vezes, me disse, em tom de brincadeira: *“Olha lá o que você vai escrever, hein? Eu te processo, hein?”*. Verônica tem marido e filha advogados.

Interessante que ela não se referia às crianças falando de diagnósticos nem de preconceitos e estereótipos, quando delas falava, falava de suas condutas.

Uma vez em que estávamos engajadas em uma conversa, ela se lembrou do gravador – quando olhou para ele – então, interrompeu sua fala imediatamente e mudou o curso do diálogo. Verônica e eu talvez não tenhamos tido tempo suficiente para estabelecer um vínculo mais significativo. Lembro que ela me aceitou em sua sala para acompanhar os alunos agrupados no ano anterior. Será que ela a abriria para o estudo, espontaneamente?

De todo modo, Verônica colaborou com minha pesquisa: ajudou-me a resolver questões relativas ao horário do grupo; não se opôs aos horários que propus para freqüentar sua sala; não colocou empecilhos para determinadas tarefas, como obter a assinatura dos alunos; entre outros. Diferente da conduta de Dulce<sup>65</sup>, ela demonstrava ter bem demarcados nossos papéis em sala de aula: nunca me pediu para ajudar determinado aluno. Pelo contrário, algumas vezes, solicitou-me que os deixassem trabalhar sozinhos, como quando aconteceu em relação ao Fabiano, aluno com quem me vinculara desde o semestre anterior e que requeria, constantemente, minha presença. Contudo, na maior parte das observações, pude transitar livremente pela sala.

---

<sup>64</sup> Ajudou-me a adjetivar Verônica, Ana. Ana é uma aluna que me disse que gostava da professora Verônica porque *“ela é sincera, né?! Ela é... franca!”* (sic).

<sup>65</sup> Quem me recebia como um alívio, pois ajudava na lida com as dificuldades dos alunos – mesmo que apenas sentando-me ao lado deles, o que já os continha – ou um *anjo*, termo que a própria Dulce utilizou certa vez.

Apesar de manter-se um pouco defensiva comigo, não foi assim em todo o tempo, houve momentos das conversas em que notei certa fluência no nosso diálogo. Então, ela falava dos alunos, mais espontaneamente, como quando ela disse sobre Fabiano: *“Ah, quando ele não está chato demais! Tem vezes que ele é irritante... um bebezão, mimááádo!!”* (sic) quando me contava algo que havia acontecido na sala, ela ria e dizia: *“Freud explica?”*, ou como essa observação da sua interação com Renan:

A turma estava na aula de Educação Física e Verônica permaneceu na sala com Renan. Ela disse para ele:

\_\_\_ Vai, puxa esse 'D' aqui que ele está horrível, não está parecendo 'D', está parecendo uma minhoca! Fecha a letra 'T', também! [pausa] Ca-der-no. O que vem depois?

\_\_\_ É o 'R'.

\_\_\_ É, se não fica ca-de-no. Dois pontinhos!

\_\_\_ Hã?

\_\_\_ Vai, dois pontinhos!!

\_\_\_ Não. (resmungando)

\_\_\_ Pára de falar 'não'... (Diário de campo).

Algumas situações em que ela reagia de modo inusitado, engraçado, como quando:

Estava muito calor na sala de aula. Então, Verônica disse: “Pessoal, vamos tirar essas blusas? Vamos tirar as blusas senão fica cheirando carne assada!” E as crianças riram (Diário de campo).

Houve momentos em que percebi atitudes ‘enciumadas’ das relações que eu estabelecia com os alunos, talvez pelo fato do meu relacionamento com as crianças caracterizar-se por uma modalidade diferente, principalmente porque eu não requeria delas produção, como Verônica. Às vezes, tive a impressão de que se sentia ameaçada por mim por alguma razão; diante disso, também fui cautelosa. Seus alunos eram seus alunos, como se fossem suas ‘crias’.

Por vezes, Verônica fazia alguns comentários que provavelmente estariam aludindo a critérios meus quando observava sua sala de aula, como quando justificou que utilizava maciçamente o livro didático por estar “*sem grana*” para fazer as fotocópias das atividades extras, que são custeadas pelos próprios professores. Ela completa, dizendo que agora há livros para todos eles, o que permite que levem para casa, e ela lhes pede que façam determinadas atividades como ‘lição de casa’.

Ocorre que, deixando de lado discussões sobre a qualidade do livro didático, foi na lida com tais livros, financiados pelo governo federal, que percebi maior interesse nos alunos que interpretei como favorável para uma relação mais efetiva com o conhecimento, ao invés da lida com atividades ‘avulsas’, que pareciam começar todos os dias, e recomeçar no dia seguinte...

Contudo, pelo fato de que tais livros continuarão a ser utilizados nos anos seguintes, os alunos têm de copiar todos os exercícios no caderno. Eles não podem escrever diretamente no livro e essa peculiaridade na utilização traz certo desânimo para os alunos, que permanecem boa parte da aula fazendo cópias de exercícios.

Em outros momentos, Verônica sinalizou desejo de envolver mais os pais no seu trabalho, de conhecer mais as famílias. Contudo, ela não o fez. Aliás, se fosse analisar sua prática apenas pelas atitudes com os pais e com os pares, teria uma compreensão diferente de Verônica, como se deu na primeira vez que a vi na escola, ainda no primeiro semestre da pesquisa:

Na reunião com os professores, foi-lhes solicitado que dissessem quais alunos estavam faltando por mais de 30 dias, para que fosse comunicado ao Conselho Tutelar. Verônica, ao ouvir a solicitação, respondeu: "Ah, infelizmente, não tenho nenhum aluno!" (Diário de Campo).

Por essa fala, fiz algumas censuras internas e suposições sobre Verônica. Contudo, ao conhecer seu trabalho e sua lida com as crianças, percebi que aquela verbalização na reunião poderia ser interpretada como uma fala ‘descuidada’ ou mesmo um desabafo que buscava correspondentes, ao que o grupo de professoras respondeu afirmativamente, dando risadas. Por que será que Verônica mostrou-se, desse modo, na interação com seus pares?

Nas oportunidades em que acompanhei os encontros entre os professores, notei uma atmosfera de resignação, porém não visualizei momentos de partilhamento de angústias, dificuldades ou mesmo alegrias que atravessam suas práticas, na direção de gerarem novas práxis. Nesses momentos, professores aproveitavam para atualizar seus diários ou corrigir provas. Parece possível afirmar que tão importante quanto conhecer os sentidos partilhados na relação pedagógica entre professores e alunos é conhecer os processos de sentidos entre professores, em que também têm lugar processos identitários e de formação de valores (STANGHERLIM, 2007).

Em uma reunião que fiz com os pais, eles se referiram à Verônica como uma das melhores professoras da escola. Já no final do semestre, ela queixou-se comigo de que alguns colegas disseram que a turma dela é fácil, e disse: “*Eu fico chateada com isso, porque não é verdade!*” Parece haver comparações entre os professores. Em alguma medida, os pais percebem suas adequações e os pares também. Ocorre que param por aí. O pensamento dos professores é demasiadamente simplista. Por que será que Verônica está dando certo com a turma? Mas, Verônica também não quer expor o outro lado, falar sob o seu ponto de vista. Ela prefere se mimetizar e se calar. Será que, com essa atitude, ela pretende sobreviver como docente?

Quanto aos pais, na interface com eles, ela não atuou de maneira muito distinta da experiência que tive com Dulce, diferente de como foi o seu dia-a-dia com seus alunos. Embora bastante cordial, manteve certo distanciamento e um discurso genérico em relação às crianças e ao seu trabalho.

Suponho que situações do cotidiano como, estar em reunião com os pares, estão impregnadas daquelas características do pensamento cotidiano – pragmático e preconceituoso –, em que têm lugar a imitação e a mimese, que conduzem à alienação, conforme descreveu Heller (1979). Ainda, são nestas interações que têm lugar os valores, crenças e ideologias, provenientes de outras instâncias, consideradas no conceito de subjetividade social definido por González Rey que (2003, p. 203)

como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais

[...], como elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola.

Nas oportunidades de interação com outros atores da instituição escolar, percebi Verônica pouco crítica em relação à escola como produtora de exclusão ou mesmo em relação às contradições. Se a visse apenas nesses contextos, teria uma visão distinta da Verônica-artesã-quase-incansável, **combativa** no seu trabalho miúdo, em sala de aula.

Dizendo deste modo, posso dar margem a uma idéia irreal de Verônica, quero lembrar, ela é pessoa também! Também teve tensão pré-menstrual e queixou-se de problemas no fígado às segundas-feiras, porque costuma sair da dieta aos domingos, quando almoça na casa da sogra. Ela gritou, alertou que estava perdendo a paciência, se irritou, ofereceu e negou ajuda, desafiou e acalentou, fez o ‘jogo do silêncio’, usou a Informática e o passeio como barganhas para obter melhor comportamento da turma, explicou, reviu sua explicação, explicou de novo, elogiou, pacificou conflitos, voltou a ensinar...

Verônica é mais combativa que reflexiva. No seu dia-a-dia, ela parece dominar as emoções que lhe evocam na lida diária das situações em sala de aula, com seu enfrentamento pragmático. Em conversas, ela sinalizou algumas resignações, como o fato de Natalício parecer ser uma criança negligenciada, às vezes se referiu a determinados alunos como ‘coitadinhos’, mas, na maior parte do tempo, ela se ‘endureceu’, o que me sugeriu uma couraça para agüentar os solavancos, os abalos. Parece que Verônica quer sobreviver à desordem, à confusão, aos dilemas diários que a docência lhe apresenta em todo o momento. Contudo, ela sinaliza que todos precisam sobreviver, não apenas ela. Então, ela se esforça para que seus alunos aprendam, como se estivesse fazendo a ‘sua parte’, aquilo que está ao seu alcance, a partir das condições de que dispõe. Sobre algumas vezes em que Verônica gritou com a turma, ela dizia: *“Eu poderia não ter gritado. Eu queria ter gritado menos.”*

Fato é que Verônica parecia entender que precisava atingir o aluno por outras vias, que não a do autoritarismo. Frequentemente, lembrava seus ‘contratos pedagógicos’. Algumas vezes, participou com as crianças do ‘Recreio Dirigido’, momento em que brincavam com jogos pedagógicos diversos, pulavam corda, entre outros. Ela deseja sobreviver como docente e como sujeito, mas parece enfrentar esse desafio de outras formas. Uma estratégia de Verônica tem sido a de revezar entre séries iniciais e finais do Ensino Fundamental por acreditar que isso a ajuda no



desenvolvimento de suas habilidades de intervenção, diz: “*ajuda porque daí a gente já vai pegando o jeitinho, por exemplo, meu amigo lá, né?! [refere-se a Renan] Ah, mas, mesmo assim, não estou conseguindo muita coisa com ele não...*”. Ela adota outra estratégia: neste semestre, ela trabalhou as duas primeiras semanas com atividades menos elaboradas, negociando as regras da classe, estabelecendo vínculo com as crianças.

Verônica, certa vez, me disse que Laura também foi sua aluna na 1ª série. Completou que a criança caminhou bem naquele ano e que não sabe o porquê, mas “*ela foi com a minha cara!*” Verônica parece evidenciar uma preocupação com o estabelecimento de vínculos e sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do semestre, em suas práticas, falas e atitudes, a professora indicou, além das tentativas repetidas de mediação e do reconhecimento do vínculo como condição para a aprendizagem, os seguintes sentidos da atividade docente: acolhida das dificuldades dos alunos, necessidade de adequar a linguagem, manejo do grupo a partir de negociações com os alunos, compreensão da dispersão como esquivia, preocupações com os resultados das suas intervenções, e expectativa de produção dos alunos e ainda, insatisfação com o resultado das suas intervenções, configurando um sentido de ensinar como atividade que **não tem nada de mágica, é muito trabalhosa, e, muitas vezes com poucos resultados.**

Contudo, visualizei aquilo admitido por González Rey (MITJÁNS MARTINEZ, 2005): contradições em suas condutas. Encontrei coexistência de formas opostas de expressão da sua subjetividade, como o favorecimento da autonomia x da heteronomia, paciência x impaciência, continência x incontinência. As vezes em que interpretava as condutas das crianças como que se elas estivessem ‘fazendo corpo mole’ ou em momentos em que percebia que o desânimo assumia centralidade nas suas ações, ela, ora agia com combatividade, ora com resignação. Ela dizia:

\_\_\_ “Tem gente conversando, ao invés de fazer!”

\_\_\_ “Eu estou resolvendo este problema, eu sou uma só, uma coisa de cada vez!”

\_\_\_ “Faça errado, mas faça! Tente fazer!”

\_\_\_ “Gente, olhem as palavras que já tem na lousa!”

\_\_\_ “Olha no livro, José, vai lá na página 35...”

- \_\_\_ "Se correu tudo bem e tiver tudo tranqüilo, daí eu subo com vocês para dar Ed. Física<sup>66</sup>, igual àquele dia. Combinado?"
- \_\_\_ "Se não trabalhar quietinho, não dá certo!"
- \_\_\_ "Ana, vamos mudar você de lugar, não estou gostando deste sol..."
- \_\_\_ "EU TENHO UMA BALA, NOVE PESSOAS. DÁ PARA DAR UMA BALA PARA CADA UM???"
- \_\_\_ "Vocês conseguem enxergar este giz amarelo?"
- \_\_\_ "Vou explicar de novo!"
- \_\_\_ "Vamos, Ana? Prestar atenção na professora?"
- \_\_\_ "Estou na frente, Jô?!"
- \_\_\_ "Vamos fazer juntos?"
- \_\_\_ "Silêncio, se não você atrapalha quem está concentrado!"
- \_\_\_ "Brinque menos!"
- \_\_\_ "A gente está aqui explicando, estão conversando... Está uma falta de educação assim: digna de parabéns!"
- \_\_\_ CHEGA NO FIM DE ANO: NÃO, EU NÃO QUERO QUE VOCÊ PASSE... PORQUE VOCÊ NÃO FEZ O QUE EU MANDEI...
- \_\_\_ "Eu também não sabia, e eu aprendi!"
- \_\_\_ "Hoje eu estou com a paciência lá no espaço!"
- \_\_\_ "Vocês não escutam o que eu falo?"
- \_\_\_ "Laura, está caindo a fichinha?? Fez 'tililim'?"
- \_\_\_ "Pois não, meu bem..."
- \_\_\_ "DANIEL, VOCÊ QUER PEGAR SUA MALINHA E IR EMBORA PARA CASA? VAMOS LÁ! NÃO QUERO MOLEZA!"
- \_\_\_ "RENAN, VOCÊ ESTÁ FAZENDO, RENAN? AH, GENTE EU FICO TÃO DESANIMADA COM MÁ VONTADE DE ALGUNS ALUNOS, QUE DÁ VONTADE DE MANDAR EMBORA!"
- \_\_\_ "AH, NÃO QUER APRENDER, ARRUMA OUTRA ESCOLA, VAI... DETESTO GENTE PREGUIÇOSA!"
- \_\_\_ "EU NÃO QUERO QUE FALE "EU NÃO VOU FAZER", É PARA FAZER!"

---

<sup>66</sup> Nesse dia, o professor de Ed. Física estava em greve.

\_\_\_ “Ai que vagabundagem essa classe, Deus que me perdoe... Já era para estar decorada esta maldita tabuada..(sic)”

Em um episódio em sala de aula:

Verônica: \_\_\_ Então, eu vou responder de acordo com a perguntinha, tá? O que eu estou sentindo é que vocês estão respondendo do jeito que está no texto, tem que responder combinando com a pergunta que eu fiz, não tem que ser igualzinho ao texto! Está bom? (Diário de Campo).

Verônica:\_\_\_ Está tudo no texto!!! Não tinha segredo nenhum! Era só ter vontade de fazer, deixar a preguiça de lado e abrir o caderno! (Diário de Campo).

O espaço educativo é “*um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significados da sociedade também presentes em outras formas de vida social*” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 10). No entanto, aos poucos, as contradições e confrontos foram se tornando mais amenos, dando lugar a um outro tipo de drama: professora e alunos na lida com as tarefas escolares. Aqueles embates diretos foram se tornando cada vez menos freqüentes. Os alunos foram sinalizando outras condutas. Eles se esbarravam na execução das atividades, Fabrício, por exemplo, chorou por não saber resolver. Os alunos, em geral, não conseguiam identificar suas dificuldades, manifestaram vergonha e medo de perguntar, interessaram-se pela aprendizagem, se dispersaram, vibraram com os acertos, riram dos colegas que não sabiam, xingaram, brigaram, tentaram omitir suas dificuldades, até se apaixonaram...

Indubitavelmente, o que importa não são apenas as mensagens comunicadas, “*mas também o valor e o impacto que elas imprimem, no contexto das interações, sobre as pessoas ali envolvidas*” (TACCA, 2004, p. 105), nas concepções de González Rey, se admite a natureza complexa do fenômeno humano e a articulação entre o social e o individual (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.15) em uma relação dialética em que ambos estão relacionados de forma contraditória como constituintes e constituídos um pelo outro (GONZÁLEZ REY, 2003, p.95).

Na sala de aula de Verônica, foi possível visualizar o desenvolvimento como “*um processo contraditório e não linear, que não pode ser reduzido a um padrão*” (GONZÁLEZ REY, 2001, p.11), além da constituição mútua, a recursividade e, a contradição e não linearidade entre os sujeitos e no mesmo sujeito, em momentos distintos. Conforme apresentei anteriormente, o conceito de *subjetividade* refere-se à constituição da *psique* no sujeito individual, na qual são inseparáveis seus processos e estados característicos nos momentos de ação social, bem como os sentidos subjetivos que tais momentos e processos têm para ele, em uma unidade dialética entre o sujeito, suas ações, sua história e seu meio (GONZÁLEZ REY, 1997).

Envolvi-me com as histórias, com os temores e com as versões dos sujeitos sobre seus dramas. O aporte teórico permitiu-me visualizar inúmeros processos de produção de sentidos em uma dimensão tal que a multiplicidade ganhou contornos que se modificavam cotidianamente, em direções distintas, e parecia que jamais iria conseguir representá-las. Por parte dos alunos, houve a dificuldade, o choro, o medo, a vergonha, a dúvida, a preferência por atividades de lazer em detrimento da lição, a recusa em fazer a tarefa. Mas, também, houve, o envolvimento; o interesse em aprender; a atenção e a concentração; as dificuldades em compreender a explicação verbal, em ler, em interpretar e em escrever um texto próprio; a dispersão.

Mesmo os alunos que pareciam ter maior facilidade, eles demonstravam que estavam sendo desafiados. Havia uma expectativa de maior elaboração, em Verônica, da parte dos alunos. Por isso, aquela sala de aula foi constituindo-se enquanto um lugar de tentativas, acertos, erros, insistências e desistências. Ocorreram formas distintas de os alunos manifestarem seus sentidos da aprendizagem: **dá trabalho e é difícil**.

Verônica se incomodava com o que interpretava como preguiça, como desânimo e como desistências. Nas interações com as crianças, ela parecia querer demonstrar que o aluno precisava assumir a sua parte, revelando o sentido de que a aprendizagem não acontece à revelia do aluno. Esta conduta parecia produzir sentido similar em alguns alunos, que foram, também, se apropriando, conforme suas possibilidades de significação e sentido, evidenciando que estavam vencendo barreiras, como Rafael, um aluno, que, mostrando várias contas resolvidas em seu caderno, me disse:

"O dia em que a professora ensinou conta de dividir, eu disse: eu não vou saber, eu não sei nada, eu fiquei com medo, dona!".

No entanto, alguns alunos mostraram menor envolvimento com as tarefas. Seria porque 'fazer lição' para eles, ainda representava enfrentar barreiras, dificuldades, dúvidas? Talvez, a expressão 'trabalho árido' represente o sentido da aprendizagem para eles: sem vida, estéril, seco. Nas falas de Fabiano e Daniel, a escola parece não produzir sentidos subjetivos na proposta apresentada por González Rey (2004 b), a 'vida' parece acontecer fora da escola e o 'fazer lição' como uma atividade preterida:

No grupo, solicitei que os alunos desenhassem o que gostam e não gostam na escola. Ao tentar desenhar o que gosta, Daniel perguntou:

\_\_\_ Tem que ser o que eu gosto aqui da escola?

Fabiano: \_\_\_ Eu gosto de soltar pipa no barranco!

Daniel: \_\_\_ Ô dona, eu fico lá perto da creche, brincando com os meninos, eles são da escola, pode desenhar? Não é aqui na escola, não. Pode?

Pesquisadora: \_\_\_ E na escola?

Daniel: \_\_\_ Na escola o quê, dona?

Pesquisadora: \_\_\_ O que você gosta de fazer na escola?

Silêncio. Daniel não respondeu nada.

Pesquisadora: \_\_\_ E agora, o que você não gosta?

Daniel: \_\_\_ O que eu não gosto? Nossa, dona... [risos]

Fabiano respondeu: \_\_\_ Fazer lição na escola...

E Daniel completou: \_\_\_ É isso, dona... [com vergonha]... Não gosto de fazer lição...

Fui ver o desenho de Daniel e ele tinha feito um garoto soltando pipa. Então, perguntei:

\_\_\_ Aqui é o que você gosta?

Daniel: \_\_ Hã, hã... Não, mas na verdade, têm tantas: jogar futebol, rodar ioiô, soltar pipa, Jogar burquinha...

Em outras ocasiões:

A professora estava entregando bilhetes da biblioteca e Daniel disse, ironicamente: "Amanhã não vai ter aula?"

Alexandre: \_\_ A escola que eu mais gostei é a de Minas. Lá passava menos lição e os professores não eram brigões!

Fabiano: \_\_ Sabe, eu não gosto da Verônica quando ela passa muita lição, eu nem termino e ela passa mais. Gosto quando ela passa pouquinho, a gente vai na Informática...

Fabiano: \_\_ Essa escola aqui é chata... a outra que eu estudava à tarde, tinha cantina... dava sorvete de sobremesa... duas aulas de Educação Física, três recreios, assistia filme. Dava até pudim de sobremesa... Quando tem festa, não tem nada para comer, dona! Essa escola é muito chata, não vai na Informática...

Parece que as crianças vêm como pouco prazerosa a lida com as tarefas escolares. As falas seguintes indicam os sentidos partilhados em relação à tarefa. Será que isso se deve ao fato de que a vêm como mera reprodução e sua realização como algo mecânico?

Miguel: \_\_ É para copiar o que ela [a professora] está fazendo?

Verônica, tentando ajudar na compreensão dos alunos, perguntou ao Fabrício:

\_\_ Fabrício, por que tem uma conta de mais e outra de menos aqui?

Ele respondeu: \_\_ Para copiar!!

Essas expressões representam as indicações de alguns alunos. É possível notar que desejam que a escola lhes solicite menos trabalho – ou trabalhos de outra natureza? – ainda, parece haver dificuldade no enfrentamento da tarefa, dando pistas de que existem barreiras que se interpõem aos seus posicionamentos como sujeitos do próprio pensamento. Será que eles se habituaram a reproduzir e copiar? Agora eles têm dúvidas quanto ao que devem fazer. Será que é para copiar? Ah, só pode ser para copiar! Em muitos momentos, observei o quanto Verônica se esforçava para ajudá-los a serem mais autônomos, mas nas interações professor e aluno pareciam estar em *‘posições contrárias e antagônicas’*, em que o processo pareceu, muitas vezes ‘truncado’ (TACCA, 2004, p. 108).

Talvez porque ao mesmo tempo em que Verônica investia, desafiando-os a pensar, a fazer os exercícios, ela se utilizava da atividade de cópia em demasia e não percebia que sua ação era contraditória ao seu discurso. É possível que esteja aqui a origem das dificuldades dos alunos em relação à tarefa. Afinal, do que eles se apropriam?

Pesquisadora: \_\_ Vamos lá, Fabiano, escreva: Ela recebeu de sua mãe...

Fabiano: \_\_ Onde?

Quando solicitei que Fabiano escrevesse a resposta, ele fez uma pergunta elementar, demonstrando que não consegue se organizar espacialmente em seu caderno. Será que, por isso, Fabiano se dispersa tanto? Como pode construir sua autonomia quando, sequer, consegue compreender o espaço gráfico? Quando lhe pedi que respondesse a uma seqüência de frases para completar, ele escreveu:

Meu maior problema... é que eu não sei.

Meu futuro... é que eu queria voltar tudo para trás.

Certa ocasião, estava sentada junto dele e notei:

Fabiano desistiu várias vezes. Ele dizia: "Eu não consigo!" Ele esquece aquilo que já fez sozinho. Tem dificuldade para se concentrar. Ele perguntou: "Por que quando você está aqui eu consigo, dona?"

Meu vínculo com Fabiano se constituiu de forma bastante intensa, o que me levou, inclusive, a ir assisti-lo jogar futebol<sup>67</sup> em um campeonato realizado no bairro vizinho. Possivelmente, ele conseguia fazer a tarefa quando eu estava perto dele porque se sentia seguro e apoiado instrumentalmente. Mas, ele queria que eu permanecesse integralmente ao seu lado, ao que Verônica me solicitou que o deixasse caminhar um pouco sozinho. Parece que, para Verônica, a ajuda oferecida ao Fabiano estava alimentando certa 'dependência de um outro', o que ela não poderia manter nos momentos em que eu não estava na sala, uma vez que outros alunos também solicitavam sua ajuda, constantemente. Ela indica um outro sentido da sala de aula para si: **lugar de luta por condições para o trabalho**, que discutirei mais adiante.

Estava ajudando Fabiano a resolver problemas simples de subtração. Para subtrair 9 de 16, ele emprestava meus dedos para formar 16 dedos. Então, disse que poderia ser diferente, contando quanto faltaria do 9 para chegar no 16 e mostrava com meus dedos, um de cada vez, dizendo: "dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis". Fiz isso repetidas vezes. Em um dado momento, ele perguntou:

\_\_\_ Espera aí, dona! Aqui tem quanto? [mostrando minha mão]

Respondi: \_\_\_ Um, dois, três, quatro, cinco... uma mão tem cinco dedos!

\_\_\_ Por que você fala, é dez, é onze?!

Daí, entendi que aquele recurso estava confundindo mais porque ele estava em conflito com o conceito que tinha de unidade. Mas, eu não sabia exatamente como ajudá-lo. Tinha entendido sua dúvida, mas, como poderia resolver isso? Tentei voltar para o concreto.

Felizmente, o trabalho de Verônica seguia nos dias em que eu não estava na sala. Dias depois, fiquei surpresa: Fabiano estava fazendo várias contas de subtração, sozinho. Ele estava satisfeito. Eu o elogiei e perguntei quando havia conseguido fazer. Ele me disse que foi em um

---

<sup>67</sup> Daniel também. Eles são muito amigos, jogam futebol juntos.



reforço, com a professora Verônica. Ela resolveu a questão para nós: ela disse: “*Oh, nove na cabeça* [apontando o dedo indicador para a cabeça]. *Dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis* [mostrando os dedos um a um]”. Fabiano entendeu! **Não foi mágica**: ele conseguiu nomear sua dúvida e teve uma mediação adequada, desfez uma barreira.

Nessa cena, é possível perceber a atuação ativa de Fabiano, quando comunicou sua dúvida. Quantas vezes as crianças devem ter dúvidas dessa natureza, mas não conseguem nomeá-las? Além disso, é possível afirmar que Verônica utilizou um recurso de ensino que foi validado por Fabiano: na relação ensino-aprendizagem se engendram processos de linguagem, a qual deve se constituir como um espaço de encontro dos atores em relação<sup>68</sup>. (TACCA, 2004)

A partir de considerações, parece possível afirmar que, neste caso, houve um trabalho que possibilitou criar uma zona de desenvolvimento proximal no sentido de que houve uma parceria em que “*foi possível brotarem as necessidades e motivações do pensamento*” e “*foram desencadeadas ações pertinentes ao processo ensino-aprendizagem*” (op. cit, p.113).

Outras situações indicaram que os alunos pareciam interagir com a tarefa atados a uma preocupação demasiada em reproduzir exatamente conforme o modelo, presos ao desejo de fazerem cópias fiéis. Observei que vários alunos copiavam a frase da lousa ou do livro, exatamente da maneira em que estava disposta: espremiavam as letras e palavras para que coubessem na mesma linha, ou mudavam de linha, ainda havendo espaço para a escrita. Parece que as crianças estavam presas a critérios de espaço talvez úteis até então para a sobrevivência como alunos. Este detalhe não seria importante, caso os alunos fossem capazes de ler, interpretar e construir textos, mas eles evidenciavam o contrário. Eles aprenderam muito bem a fazer cópias! Eles parecem preferir cópias, ainda que sejam entediosas. Contudo, critérios de utilização do espaço pareciam não ter importância para Verônica, ela tinha expectativas mais elevadas.

Novamente, dirimir os esquemas das crianças, como aguardar a resposta na lousa, foi se constituindo enquanto um trabalho diário e árido, nos sentidos de embaraçoso e, aparentemente, estéril. Verônica seguiu persistindo com a turma e colheu alguns frutos, mas ela dizia “*mesmo assim não consigo dormir à noite*”. Porém, diferente do que encontrou Cristofoleti (2004) –

---

<sup>68</sup> Lembrei-me de uma cena que me foi contada por uma professora da graduação: Uma criança escrevia algumas letras de forma invertida, como espelho. Ao ser corrigida pela professora, ela respondeu: “*é porque ela cai da lousa para o meu caderno*”. A professora, então, disse: “*Ah, tá! Mas, na verdade, não é que ela cai, ela escorrega!*”. E o aluno não mais escreveu em espelho.

estudo que sinalizou frustrações da docente quando desistiu de determinado recurso interpretando que os alunos não gostavam de aprender, frustrando-os, também – , não visualizei situações em que Verônica indiciasse que a ‘falha’ estaria apenas no pólo do aluno, ela dizia: *“É que eu tenho que repetir a explicação, senão eu perco eles... Viu o Daniel? Se eu perco ele, ele vai brincar de ioiô na sala!”*

Parece que para Verônica, ensinar é encontrar o aluno por meio da mediação. Ela demonstra interesse em não perdê-lo. E essa conduta abre espaços para possibilidades. Parece que ela acredita que pode encontrar o aluno, mantendo uma prática pedagógica insistente. Nessa direção, há sentidos interessantes partilhados nas interações com Renan e Natalício.

Renan tem quatorze anos. Ele destoa dos demais porque seu corpo já apresenta mudanças da puberdade e sua voz já está grossa. Ele repetiu a 2ª, 3ª e 4ª séries. No ano anterior, ele ficou retido na 4ª série, e neste ano, a escola estava aderindo à proposta de ciclos, então, ele se tornou aluno do 4º ano do primeiro ciclo, na nomenclatura anterior, 3ª série. Renan não sabia explicar o que houve: no entendimento dele, ele repetiu a 4ª série e foi para a 3ª série, onde coincidiu de estar na mesma sala do seu irmão mais novo, Alexandre, 9 anos.

Renan disse que a 3ª série *“está difícil”*. Perguntei a ele o que achava da professora Verônica, ele disse *“gosto dela porque ela me ajuda”*. Verônica parece ter um bom relacionamento com Renan, como faz com algumas crianças, ela o chama de ‘quindim’, de ‘meu amor’. Em algumas situações em sala de aula, Renan pareceu sonolento, sem interesse. Ele é uma das crianças que copia fielmente. Alexandre, seu irmão, é mais competente que ele. Os dois se sentam próximos e Alexandre, constantemente, escreve as respostas dos exercícios em pequenos pedaços de papel. Presenciei um episódio em que Alexandre disse para o irmão: *“Toma isso aqui de resposta!”* e colocou sobre a mesa de Renan, mas Renan disse: *“Eu vou fazer sozinho!”*

Parece que o trabalho de Verônica está produzindo resultados observáveis. Renan estava começando a modificar sua forma de enfrentar suas dificuldades. Ela trabalhava freqüentemente com ele, em uma destas vezes, observei seu interesse em ensiná-lo, em estabelecer uma relação afetuosa, porém, não indulgente. Pareceu-me que Verônica conseguia exigir e cobrar melhor desempenho de Renan, sem que essa atitude fosse interpretada por ele como aversiva. Eles parecem partilhar o sentido de que aprender/ensinar é difícil, mas não impossível.

Professora: \_\_\_ Capricha na letra!

Renan, rindo: \_\_\_ Vou fazer de novo!

Professora: \_\_\_ Faz o 'Q' direitinho, quem for ler não vai entender sua letra!

Renan: \_\_\_ Aqui, dona!

Professora: \_\_\_ Ah, não! O 'Q' não é assim... Não enrola, me poupe...

Minutos depois...

Professora: \_\_\_ A menino?

Renan: \_\_\_ A menino? [pensou] Hã-hã... [Respondeu sorrindo, corrigiu e continuou a fazer]

Professora: \_\_\_ Está bom... [em tom de resignação]... Você vai ter vinte minutos de Educação Física... Tá bom?

Renan: \_\_\_ Só vinte?

Professora: \_\_\_ Só...

Renan: \_\_\_ Até que enfim... [rindo, saiu correndo].

Notei que a observação das interações em sala de aula foi mais profícua para a visualização dos sentidos produzidos, uma vez que quando fazia a pergunta direta aos alunos – como, por exemplo, o que você acha da escola? – eles, em sua maioria, respondiam: “*Legal*”. Quando perguntava o que eles achavam ‘legal’, diziam: “*Tudo*”. Talvez, alguns sentidos ainda não tenham sido nomeados no plano da consciência, como visualizei com Natalício, em um dos encontros do grupo. Esse episódio indica um caminho profícua para professor e aluno: construir um espaço partilhado de expectativas mútuas, no qual, também, possam ser elucidados os movimentos do aluno, ajudando-o a nomeá-los, consolidando as transformações em prol do desenvolvimento.

Propus a eles que falassem de um dia que tinha sido feliz na escola, um dia em que eles tivessem dito: “Pôxa, hoje foi super legal!”. Então, Natalício disse: “Eu nunca falei isso!!” e todos riram. Dei um tempo para que pudessem pensar e logo Daniel, Natalício e Fabiano queriam falar e disputavam a palavra.

Enfim, Fabiano falou primeiro: \_\_ Foi numa festa Junina que a gente pôde trazer pipa e soltar, tinha cachorro-quente. Não foi essa última não, foi a outra que foi mais legal, a gente podia brincar, soltar pipa...

Em seguida, Isadora disse que foi no dia do passeio ao Taquaral, "porque foi meu primeiro passeio nessa escola".

Daniel disse que foi num dia em que foi ao passeio, "um dia que a gente nem trouxe mochila, a gente nem pegou no caderno! Foi legal!". Nessa hora, Daniel lembrou que Rafael - um garoto da sala - tinha dito que "não queria nem nascer para não ter que ir para a escola". As crianças riram.

Imediatamente, José respondeu: \_\_ É só ele não vir para a escola!!!

E todos riram novamente. Falaram que "se não vier à escola, fica burro". Daniel se lembrou de uma prima dele, que havia parado de estudar na oitava série, arrumou um trabalho e lá lhe pediram uma 'lição' de 'segundo grau', mas ela não sabia...

Natalício, disse, abruptamente, interrompendo as falas dos demais: \_\_ Foi o dia em que eu aprendi a ler!!

Perguntei quando foi. E ele respondeu: \_\_ Não sei, só sei que foi em uma sexta-feira...

Perguntei com quem ele aprendeu e respondeu: \_\_ Com a Verônica!!

Nessa hora, Verônica, quem havia permanecido na sala, organizando o armário disse: "Ah, foi a melhor coisa que eu ouvi até agora!! Pelo menos alguma coisa boa, né?".

Perguntei se ele se lembrava do que ele conseguiu ler e ele disse: \_\_ Ah, era a história da onça e da raposa.

Nesse encontro do grupo, foi possível observar, também, como os alunos vão revelando sentidos configurados não apenas pelas experiências vividas por eles, mas, também, pela apropriação do discurso do outro, quando disseram que se "*não vier à escola fica burro*" e sobre o episódio que narraram da prima no trabalho – uma das 'promessas' da escola. Logo, não é possível dizer se o que sentem, pensam, configuram sobre a escola deriva de suas vivências em sala de aula, da relação com a professora, com o ensino e aprendizado ou dos discursos emitidos pela família, pela sociedade como um todo e pela própria professora. Isso sem falar nos livros didáticos, nas histórias e contos que acessam.

Natalício é uma das crianças que me pediu para participar do grupo de alunos da pesquisa. Ele tem 11 anos. Já repetiu a 1ª e a 2ª séries. Veio transferido para a escola, e diz “*na outra, a professora me batia*”. Quando perguntado sobre o que está achando da 3ª série com a professora Verônica, ele responde: “*Legal, ué! Ela está me ensinando as coisas...a ler.*” Conheci Natalício nesse semestre, porém, no ano anterior, ele me chamou a atenção em um dos passeios: agia como um aluno que parecia indisciplinado. No início do semestre, Natalício se sentava de costas para a lousa, no fundo da sala.

Embora não tenham sido lineares suas aproximações com as tarefas escolares, mediadas por Verônica, porque, em alguns dias, ele voltou a sentar-se nos fundos, de costas, Natalício foi se transformando, conforme ficou registrado no diário:

Ainda, quando me aproximei de Natalício, ele disse que havia feito sozinho, mas não tinha sequer copiado o enunciado correto da lousa, quando lhe perguntei sobre seu raciocínio, ele não soube responder, mas tentou omitir, dizendo que já havia feito e não ia fazer de novo. Ao observar essa conduta, poderia concluir negativamente acerca do desenvolvimento de Natalício, porém, é interessante notar uma mudança na conduta dele: aos poucos, ele tem se envolvido com as tarefas. Antes, era um aluno que estava alheio à classe, mostrava-se muito indisciplinado, enfrentava Verônica, sentava-se ao fundo da sala, às vezes se recusava a participar das atividades. Hoje, ele se mostra interessado em aprender, apesar das inúmeras desistências ao longo do seu envolvimento com as tarefas.

Talvez seja bastante comum a avaliação da produção da criança apenas por seus acertos, mas, Natalício indicou que, embora ainda cometesse erros e tentasse omiti-los, ele dá pistas de uma mudança qualitativa na relação com as tarefas. Cheguei a vê-lo, um dia, lendo um livro nos fundos da sala, ainda que estivesse deitado sobre o chão com as pernas sobre a cadeira – resultados nem sempre observáveis. Ele, também, já chegou à classe nitidamente chateado, se debruçando sobre a carteira, em atitude de desânimo, em dia desses, Verônica disse: “*Ei? O que foi? Está doente? Deixa ele quietinho lá, daqui a pouco ele faz...*” Ela continuou mais um pouco com a classe, depois se aproximou de Natalício e conversou carinhosamente com ele, até que ela conseguiu que ele abrisse o caderno e começasse a atividade.

Entendo que as atuações de Verônica na relação com Natalício ocuparam um lugar particular nas mudanças dele, nas palavras de Tacca (2004), suas ações lhe devolviam “*seu valor como pessoa e aprendiz*” (p. 101). Não presenciei interações em que Verônica o criticasse, o repreendesse severamente, o censurasse fortemente. Embora, os resultados parecessem aquém do que ela desejava, ela não lhe direcionava essa insatisfação e lidava com sua frustração sem culpabilizá-lo.

Semanas depois, Natalício se ausentou da escola por alguns dias e, em um dos dias em que eu estava na sala, a turma recebeu a informação de que sua família havia perdido a casa em um incêndio. Perderam tudo: roupas, material, móveis, e Natalício quase perdeu o pai.

Ele retornou à escola após uma semana e a professora Luci estava fazendo uma campanha para arrecadar alguns itens para ele e para sua família. Quando retornou, fui conversar com ele e ele disse: “*Nossa, dona! Por que todo mundo está querendo conversar comigo?*”. O que aconteceu a Natalício mudou a forma como as pessoas lidavam com ele. Ele ganhou roupas melhores e um tênis de que gostou muito.

A tragédia da família de Natalício foi atenuada pela maneira carinhosa com que foi acolhido pela escola. Não notei qualquer ‘retrocesso’ naquelas transformações que já estavam em curso. Um dia após o episódio do incêndio, pareceu que ele partilhou comigo o sentido de que a escola começou a ser um lugar acolhedor e menos aversivo para ele: na hora do intervalo, quando estava se alimentando, ele pensou e me disse: “*Eu prefiro vir à escola do que soltar pipa*”.

Os indícios que Renan e Natalício corroboram com a idéia de que

o processo de desenvolvimento não pode ser compreendido como conjunto de aquisições ordenadas, que, de forma progressiva e fragmentada, permitem novas operações do sujeito, mas como um processo extremamente complexo em que, de forma simultânea, apresentam-se elementos constituídos, que estão além da capacidade de simbolização dos sujeitos implicados, e elementos construídos, que adquirem sentido pela emocionalidade do sujeito comprometido nessa construção (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 11).

Na sala de aula de Verônica, contudo, coexistiram outras formas de produção de sentidos. Estão, também, na sala, Miguel e Gabriel. Miguel atuou como uma criança nitidamente insegura.

É dele a frase: “*é para copiar o que ela [a professora] está fazendo?*”. Ele também disse: “*é para copiar tudo?*”, “*o que é pra fazer?*”. Ele fala tão baixo, que quase não conseguia ouvi-lo. Ele solicitava bastante meu apoio. Certa vez, quando ele tinha uma dúvida:

Pesquisadora: \_\_Pergunta para a professora...

Miguel: \_\_Ah, não!

Pesquisadora: \_\_Você tem medo?

Miguel: \_\_Hã-hã...

Pesquisadora: \_\_Por quê?

Miguel: \_\_Porque ela é brava... Vou ao banheiro... Ah, a dona está brava, acho melhor não!

Conheci Miguel nesse semestre. Dos alunos daquela sala, ele foi quem mais chamou a atenção em relação ao seu posicionamento, tonalizado pelo medo e insegurança. Ele faz inúmeros rodeios para não precisar perguntar diretamente à Verônica. Conforme propõe (GONZÁLEZ REY, 2004 b), a produção de sentidos, como uma produção singular, pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa, em que os sujeitos expressam rotas diferenciadas. Assim, é possível dizer que, ao seu modo ‘franco/combativo’, Verônica foi protagonista de interações e vínculos contraditórios, manifestados distintamente naquela sala de aula. Será que Miguel a achava franca demais?

As falas da professora e as demais interações em sala ganhavam sentidos diferentes para cada aluno, revelando a complexidade das relações, em que se torna impossível manter uma visão maniqueísta dos fatos: ou o sucesso ou o fracasso. De modo distinto, Rogério partilhou outra maneira de se posicionar diante do seu ‘não saber’. A franqueza da professora parecia dar-lhe espaço para a sua franqueza:

Rogério: \_\_ Professora, eu não sei fazer!

Professora: \_\_O que você entendeu?

Rogério: \_\_ Nada!

Talvez, o maior mérito de Verônica tenha sido o de **ter o controle sem perder o seu controle**. Ela se esforçava para conter-se em momentos em que os diálogos se tornavam ruídos que incomodavam, permitia a movimentação que chamei de ‘pedagógica’, administrava ‘problemas de conduta’ localmente, investia sua atenção na aprendizagem e lembrava os alunos dos acordos feitos.

Ainda, Verônica parecia não pretender **controlar todos os eventos** em sala de aula, algumas ‘pequenas travessuras’ aconteceram sem que ela fizesse delas um motivo para despejar sermões na turma, como quando aconteceu quando Leandro jogou a borracha para um colega e acertou José, quem estava quase dormindo. Cena cômica, em que aqueles que a assistiram, riram com os olhares.

Um evento interessante foi Gabriel se apaixonar por Maria Clara. Verônica não interferiu, nem estimulou, nem desestimulou o sentimento de Gabriel. Aconteceu com Gabriel algo similar ao encontrado por Oliveira (*apud* GONZÁLEZ REY, 2003), em que uma aluna se vinculou com outra e o relacionamento entre elas se tornou uma “*verdadeira unidade subjetiva de desenvolvimento*” para a primeira (p. 214). Gabriel apaixonou-se por Maria Clara. Ele, no semestre anterior, esteve entre os alunos que se ‘rebelaram’, batia nos menores e demonstrava lacunas na sua aprendizagem. Nesse semestre, ele sentou-se logo atrás de Maria Clara, entre os primeiros lugares, e foi se tornando um aluno aplicado e responsável.

Uma vez, disse a ele que notava sua mudança. Suspeitava da relação entre a mudança e Maria Clara, então, perguntei a ele: “*Gabriel, você está tão diferente, o que aconteceu?*”. Ele sorriu timidamente e indicou, com o olhar, Maria Clara. Mostrei que havia entendido sua resposta. Maria Clara também percebeu, mas disfarçou.

Esta aluna veio transferida de outra escola e conquistou a todos da sala com sua simpatia. Não houve o namoro propriamente dito, ela dizia: “*Eu sou muito nova para namorar!*” Contudo, houve um vínculo para além de colegas de classe e isso mobilizou Gabriel a ter atitudes mais convergentes ao seu desenvolvimento, indicando que a forma de enfrentamento das questões escolares foi mudando.

Maria Clara foi uma das crianças aceitas no grupo de pesquisa, a partir de sua solicitação. Logo que Gabriel soube que ela participaria, ele me pediu, insistentemente, para integrar-se ao



grupo também, ao que respondi afirmativamente. Assim, por várias vezes, ele me alertou para não esquecer o bilhete que ele deveria levar para sua mãe autorizar sua participação.

Na sala de aula, houve momentos em que visualizei Gabriel interessado na tarefa, como das vezes em que ele corria as mãos por sobre a sua cabeça, em atitude de preocupação, tentando fazer a ‘lição’. Algumas vezes, percebi, também, que ele se preocupava com o parecer que havia aprendido, como quando havia exercícios de matemática na lousa, ele ficava atento às respostas de Rogério – um aluno que se destacava em cálculos – e repetia como se ele tivesse também chegado ao mesmo valor. Seu novo posicionamento foi permitindo um envolvimento maior, com menos rupturas, porém não-linear, na lida com as tarefas escolares. Verônica parece ter encontrado uma aliada.

Este núcleo de sentidos partilhados se constituiu como mais direcionado à **lida dos alunos com a tarefa, mediada pela professora e à lida da professora com os alunos, mediada pela tarefa**. O núcleo de sentido que segue trata da dimensão dos sentidos partilhados na lida **dos sujeitos com os ‘outros’ atores** em sala de aula.

#### 4.3.2 Núcleo IV – Sala de Aula: outrora fundo, agora figura, no cenário de lutas

*“O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade.”*

Agnes Heller

A construção deste núcleo, a partir dos indicadores apresentados na tabela a seguir, deu-se pela necessidade de organizar aquelas informações que indiciavam, assim como na investigação na sala da professora Dulce, sentidos da lida dos **sujeitos com os ‘outros’ atores do cenário da sala de aula**, que perpassava e tonalizava suas aproximações com as tarefas escolares. Ao construir tais indicadores, notei semelhanças com aqueles da experiência anterior, os quais deram origem ao núcleo de sentido partilhado nomeado por **‘sala de aula: lugar de**



**dominação e resistência**’, em que considere plausíveis os sentidos da professora – luta pela sobrevivência como docente/sujeito – e dos alunos – luta pela sobrevivência como aluno/sujeito.

---

**NÚCLEO DE SENTIDOS PARTILHADOS IV:**

**“Sala de aula: outrora fundo, agora figura, no cenário de lutas”**

---

Indicadores da professora	Indicadores dos alunos
<p>busca por manter clima de respeito em sala de aula;            manejo intencionalmente diferenciado dos alunos;            administra ‘problemas de conduta’ localmente;            manejo do grupo a partir de negociações;            repreensões quanto aos comportamentos indesejados;            barganhas com atividades, como Educação Física para obter melhor comportamento dos alunos;</p>	<p>Competição entre os alunos;            medo, vergonha, ciúmes, agressividade verbal/física e cólera;            alheamento;            tentativas de atrair a atenção da professora;            dissimulação da aprendizagem;            dissimulação da não-aprendizagem;            apoio nos colegas mais competentes;            tentativas de omitir dificuldades;            hostilidade diante do erro dos pares;            preocupação com o parecer;            preocupação com a opinião da professora;            impaciência para ouvir a leitura do colega;            submissão à opressão dos colegas;            resistência à opressão dos colegas;            impaciência para esperar o colega;            acerto e competência como critério de inclusão;            preocupação com seus próprios interesses;            queixas quanto às barganhas;</p>
 <p><b>Luta por condições para o trabalho.</b></p>	 <p><b>Luta pela sobrevivência como aluno/sujeito.</b></p>

---

Considero importante esclarecer o processo de construção da análise, a fim de não dar margem à idéia de que tais núcleos tenham sido categorias estabelecidas a priori ou mesmo uma tentativa de enquadrar a experiência do segundo momento empírico naquilo que foi indicado pelo primeiro momento. Ocorre que, em ambos os casos, notei lutas semelhantes, com pequenas

nuanças, as quais me levaram a nomear o núcleo de outra forma – **sala de aula: outrora fundo, agora figura, no cenário de lutas** –; me conduziram a sinalizar uma tênue distinção no sentido partilhado pela professora, quando o nomeei como **luta por condições para o trabalho** e à consideração da pertinência em manter a denominação dos sentidos pelos alunos: **luta pela sobrevivência como aluno/sujeito**.

Ressalto que o termo ‘outrora’ refere-se à experiência do segundo momento empírico e não ao primeiro momento. Quero dizer: na análise do núcleo I, os sentidos que interpretei como partilhados pelos sujeitos – professora na lida com os alunos, mediada pela tarefa e alunos na lida com a tarefa, mediada pela professora – assumiam centralidade, enquanto que, nesse segundo núcleo, como que um movimento intencional de aproximar e distanciar o foco de uma lente, tomo o **trabalho diário e árido** dos sujeitos em segundo plano e, em relevo, **a lida dos sujeitos com os outros atores em sala de aula**, intenção que pretendi, também, na configuração do segundo núcleo de sentidos partilhados na sala da professora Dulce.

Logo, não pretendo com este núcleo fazer uma análise dos indicadores à semelhança do que fiz com as interações anteriores, por entender que poderia cair na repetição e por acreditar que é preciso deixar para o leitor a possibilidade de atribuir seus próprios sentidos. O que quero demarcar aqui é a presença de alguns – e só de alguns – aspectos que concorrem na constituição dos sujeitos que se relacionam na sala de aula, em que travam, muitas vezes, verdadeiras lutas para emergirem enquanto singularidades.

Como já venho indicando, a Verônica-artesã-quase-incansável, em sua atuação ‘franca/combativa’, adotou estratégias de enfrentamento na lida com as questões da docência, as quais indicaram o sentido de ensinar como ‘trabalho’, o que remete à concepção de que aprender também seja ‘trabalho’, já apresentada no eixo anterior, referente à sua **lida com os alunos, mediada pela tarefa**.

Verônica, também, indiciou em suas condutas, um empenho em garantir condições para esse ‘trabalho’ – **lida do sujeito com os ‘outros’ atores da sala de aula** – sugerindo cuidado em manter um clima de respeito e cooperação, um manejo intencionalmente diferenciado dos alunos, uma forma de administrar ‘problemas de conduta’ em que houve menos exposição da criança, uma lida com o grupo a partir de negociações, ainda que tenha se utilizado de repreensões/censuras quanto aos comportamentos indesejados por ela e barganhas com outras

atividades, como Educação Física, por exemplo, a fim de assegurar melhores comportamentos dos alunos. Por isso, parece possível afirmar que Verônica partilha nas suas interações o sentido de que a sala de aula é um lugar de **luta por condições para o trabalho**.

Nessa luta, Verônica partilha o sentido de que ela precisa respeitar os alunos para que seja respeitada. Ela queria parceiros, aliados, queria colaboradores para sua empreitada. E nas interações com ela, alguns alunos indicaram que ela parecia lograr êxito nessa busca. No quadro de regras anexado à parede, estavam listados os comportamentos esperados por ela:

- 1) Levantar a mão quando quiser falar.
- 2) Respeitar todas as pessoas da escola.
- 3) Falar baixo e na hora certa.
- 4) Vir para a escola para estudar.
- 5) Ajudar a manter a escola limpa.
- 6) Brincar na hora certa.
- 7) Pedir permissão para sair da sala.
- 8) Usar as palavras 'mágicas'.
- 9) Cuidar bem do material escolar.
- 10) Andar devagar.
- 11) Lembrar-se das regras combinadas.
- 12) Falar um de cada vez.
- 13) Ouvir os colegas e a professora.

Porém, o esforço de análise até então empreendido buscou demonstrar que, para além das interações face a face, há um cenário em que os sujeitos atuam, configurações se efetivam por meio das configurações de sentido. A vida flui, enquanto Verônica ensina as quatro operações.

José veio para a escola com um gorro de lã na cabeça. Estava calor e William começou a caçoar dele e, em seguida, outros começaram a rir. Ele veio de gorro porque a mãe tem por hábito raspar sua cabeça quando percebe que ele está com piolhos.

Alunos relatam episódios, os quais, na maioria das vezes não têm relação direta com o tema da aula. Os alunos e a professora demonstram impaciência para ouvir. A professora, porque dispersa a classe. Os alunos, porque parecem demonstrar o sentido de que aprendem apenas a partir da interação com a professora.

Isadora respondeu a uma pergunta de forma errada. Os meninos riram dela e disseram, em coro: "burráááá!"

Daniel chorando disse: \_\_\_\_ Eu, o Rogério e o Fabiano tava brincando. Daí, eu ameacei de tacar nele [a borracha] daí, escapou da minha mão, acertou nele e ele começou a me bater... Eu falei pra professora, ela falou 'É, você começa, depois quer que eu fique aturando você!' Além de eu apanhar em casa, eu ainda venho na escola só pra apanhar!. [continuou a chorar]

Então, Alexandre disse: \_\_\_\_ É, a vó dele é muito brava...

Começou o intervalo e um aluno da outra sala entrou na conversa e perguntou: \_\_\_\_ Daniel brigou com o Fabiano? Quem apanhou da briga?

Daniel: \_\_\_\_ Eu... Também, ele é maior folgado. Quantos anos ele tem... Ele tem onze...

O aluno: \_\_\_\_ Dá um coro nele! Ah, eu vou dar um coro nele! Eu sou maior que ele! Eu tenho doze!!

Pesquisadora: \_\_\_\_ O que você vai fazer, Daniel?

Daniel: \_\_\_\_ Contar pra dona, não adianta.

Pesquisadora: \_\_\_\_ Pra quem mais você poderia contar? E a Luci<sup>69</sup>?

Daniel: \_\_\_\_ Ih, nem é melhor falar pra Luci, daí ela conta pra minha vó e eu apanho de novo! Se falar com a minha vó, ela me bate! Meu pai, não pode falar se não ele fala para minha avó! [...]

Pesquisadora: \_\_\_\_ E a diretora?

---

<sup>69</sup> Luci, como disse anteriormente, é a professora itinerante. Os alunos relataram, algumas vezes, um bom vínculo com ela.

Daniel: \_\_\_\_ A diretora nem deixa a gente explicar porque ela pensa que a gente tá com mentira...

O aluno: \_\_\_\_ Na outra escola, eu fui expulso porque xinguei a diretora.

Pesquisadora: \_\_\_\_ Xingou de quê?

O aluno: \_\_\_\_ Vadia.

Pesquisadora: \_\_\_\_ Você a chamou de vadia por quê?

O aluno: \_\_\_\_ Ela não deixou eu explicar: o moleque bateu em mim e ela estava chamando meu pai, minha mãe, daí, eu chamei ela de vadia. Ih, quando eu chego em casa eu apanho de fio...

Noemi passava baton nos lábios. Sua família é protestante, de uma igreja que não permite o uso de determinadas roupas e adereços. Marina também é da mesma religião e diz:

\_\_\_\_ Ô dona, não é justo, dona. Não é justo ela passar baton.

Noemi se desconserta.

Rafael disse ao colega: \_\_\_\_ Fica quieto, eu quero acertar!

Verônica pergunta o resultado de uma conta. Alguns alunos respondem e Rafael diz: \_\_\_\_ Eu falei primeiro!

Verônica interrompe e diz: \_\_\_\_ Essa lista aqui é para os 'educadinhos' da classe!

João diz: \_\_\_\_ Ah, coloca a Marina também!

Verônica pede que José leia um trecho do livro.

William: \_\_\_\_ Ah, até ele achar!!!

E alguns alunos riram.

Verônica fala algo a respeito de Laura e Gabriel diz: \_\_\_\_ A Laura é a queridinha da dona...

Verônica chamou a atenção de Leandro e ele disse: \_\_\_\_ Por que você só fala meu nome?

Rafael disse: \_\_\_\_ Meu cachorro morreu.

Leandro: \_\_\_\_ Bem-feito!!

Daniel ficou muito irritado quando Fabiano falou que a mãe dele mora na favela [Daniel mora com a avó, no bairro vizinho à favela onde mora Fabiano. A mãe de Daniel mora em outra cidade]. Os dois discutiam e Daniel disse que a casa de Fabiano tem um monte de lixo na frente.

Fabício chorou de novo. Ele chorou muito mais depois que Rogério disse a outro colega que Fabício estava chorando porque ele é burro.

No horário do intervalo:

Fabício escrevendo à lousa, sobre uma cadeira. Leandro passou e o empurrou.

Natalício brincando com Leandro comendo uma maçã. Leandro colocou toda a maçã na boca da criança e ficou apertando a maçã contra a boca de Natalício.

No grupo de alunos da pesquisa:

Ao ser solicitado para fazer um desenho sobre a escola, Fabiano disse: \_\_\_\_ Dona, eu vou desenhar todo mundo dando porrada, sangrando... Fazer um moleque arrancando sangue do outro (sic).

Ainda que Verônica se esforce para agir de modo que pôde ser interpretado como um manejo a partir de negociações com a turma, contraditoriamente, como já frisei, ela não se furtou

a repreensões severas e ao uso de barganhas com a Educação Física, por exemplo. A essa estratégia, alguns alunos respondem com mais hostilidade em relação aos colegas, como nesse episódio:

A professora diz que os alunos não colaboraram e, por isso, não teriam Educação Física.

William diz: \_\_\_ Quando um faz, a classe inteira paga, né dona?

Leandro: \_\_\_ É, quando um faz uma coisa errada, todo mundo é culpado...

Rogério: \_\_\_ Professora, dá uma chance pra gente ir na Educação Física?

Conforme anunciei, apenas quero partilhar com o leitor alguns aspectos destes episódios. O medo, a vergonha e o ciúme são, por exemplo, sentimentos que persistem nos sujeitos em relação. Logo, por mais que a professora busque manter um clima de respeito em sala de aula, manejando intencionalmente de maneira diferenciada seus alunos, ela não poderá eliminar tais sentimentos e terá de lidar com a frustração; com o fato de que alguns alunos permanecem mergulhados em seus pontos de vista, alimentados por suas histórias e experiências; com o alheamento; com os excessos para atrair sua atenção; com a dissimulação; com a omissão e a hostilidade dos alunos não só em relação a ela, mas também em relação aos seus pares.

O investimento na administração dos ‘problemas de conduta ou indisciplina’, lançando mão, por exemplo, de repreensão e de barganhas, parece ser apropriado pelos alunos, que demonstram por um lado, preocupação em parecer de acordo com o ideal desejado pela professora e, por outro, uma resistência à opressão dos colegas, preocupação com seus próprios interesses e luta contra a opressão da professora, queixando-se das barganhas. A luta da professora por construir/ manter condições para desenvolver seu trabalho se dá na interação com a luta dos alunos pela sobrevivência como sujeitos singulares.

As histórias que os alunos trazem das famílias, embora não tenham sido objeto desta investigação, emergem como elementos significativos nas configurações e no partilhamento de sentidos da criança na interface com a aprendizagem e com a escola, em que parece possível dizer que apropriações, em cada um destes contextos, são extrapoladas para outros contextos, em um trânsito permanente, indicando que o sujeito não está mutilado, ele carrega consigo ele



mesmo. Desse modo, investigar como esses elementos de sentido se organizam, se processam e se tensionam mutuamente parece ser um caminho profícuo para compreender melhor a produção de sentidos nos alunos. No entanto, embora carreguem características do ‘humano genérico’ (HELLER, 1979), quem são as crianças e os professores se não suas experiências, formando um grupo extremamente heterogêneo em que sentidos, pensamentos e sentimentos são verbalizados e partilhados, porém, muitos outros não são acessíveis. Quando Fabiano diz “*Dona, eu vou desenhar todo mundo dando porrada, sangrando...*”, isso é parte da sua experiência, em que sentidos são configurados em determinadas relações que o limite desta análise não permite nomeá-las. Fico pensando nesses aspectos em outras crianças que não verbalizam. Pergunto: Será que são acessíveis?

Para finalizar, quero trazer três alunos: Elen, Daniel e Alexandre. Enquanto Verônica ensina, Elen continua me chamando a atenção. Lembram-se dela? Ela foi aluna de Dulce.

Elen permanece fazendo as tarefas como se ali estivesse sozinha. No encerramento dos encontros do grupo de alunos da pesquisa, ela fez um desenho. Ela se desenhou de costas, sentada em sua cadeira. À frente, uma lousa com um trecho do texto que a professora estava trabalhando naqueles dias. Desenhou, também, um quadrado em um dos cantos da lousa, onde escreveu: ‘chatos’, esse se referia ao local em que a professora coloca os nomes dos alunos indisciplinados, mas lá não havia nenhum nome. Ao seu lado, desenhou uma carteira e uma cadeira vazias. Fez, também, um quadro dos aniversariantes, no qual havia apenas seu nome. Desenhou Verônica e eu, e escreveu em um balão: ‘Como se a lição não acabasse e eu gosto de ficar com a professora Elisana e a Verônica’. Elen não colocou mais ninguém no seu desenho.

No completamento de frases: O que eu mais gosto de fazer... Andar de bicicleta e fazer pão.  
O que eu mais quero... Passar de ano.

Gabriel, propositalmente, interrompeu a passagem de Elen por entre um dos corredores da sala e disse: “Interditado!”. Ela não questionou. Deu a volta, passou por outro corredor.

Elen parece partilhar que aprender dá-se na interação com a lousa e com as ‘professoras’. Ela sinaliza que gosta de estudar e gosta das ‘professoras’. Contudo, onde estão seus colegas? Elen parece indicar que não se importa com mais nada além da lousa e da professora.

Em reunião com os pais dos alunos do grupo da pesquisa para obter a autorização para participação da criança, o pai de Elen disse que “*o que falta para as crianças de hoje é educação!*” que, segundo ele, “*vem de berço*” e que a escola deveria “*dar suspensão, mandar para a diretoria esses alunos que são os marginais do futuro*” e perguntou, rispidamente, “*onde eu assino?*”, em seguida saiu da sala.

No grupo de alunos da pesquisa, Elen, ao fazer seu desenho, não quis indicar nele os alunos ‘chatos’. Talvez porque não quisesse se expor. Ela preferiu se calar. Elen parece que sente medo. Será que ela tem medo dos ‘marginais’ do futuro? Ela não quer se envolver com ninguém, só quer ‘passar de ano’ e mantém sua atenção seletiva ao que a professora faz.

Quando Gabriel interrompe sua passagem, ela não questiona. Elen continua a se submeter. Ela se submete à opressão dos colegas que, segundo Alexandre, a “*acham sem graça*”. Elen revela sua luta solitária: ela só quer passar de ano e passar, também, despercebida. Ela parece querer continuar pertencendo, não pertencendo.

Daniel parece não encontrar dificuldades para realizar as tarefas solicitadas por Verônica. Mas, ele quer monopolizar a atenção da professora. Ele fica ‘emburrado’ quando não consegue. Seus pais se separaram no semestre anterior, quando seu pai agrediu sua mãe fisicamente e ela foi morar em outra cidade, deixando os filhos com a avó paterna. O pai foi morar com outra companheira, no mesmo bairro. Daniel simula que está tendo dificuldades e diz: “*Dona, quero ajuda!*” ou quando disse para a pesquisadora: “*Se você não sentar aqui comigo, eu vou embora!*”

No complemento de frases, ele escreve:

Algumas vezes... eu brigo na rua.

Lá na escola... tem briga.

Meus colegas... são sem educação.

Meu futuro... é ser bebê.

A minha maior preocupação... é quando minha mãe briga.

Amo... minha mãe.

Meus estudos... são difícil (sic).

O que eu mais quero... Morar com minha mãe em M.M. (cidade)

Meus pais... brigam

Minha vida... é triste.

Alexandre desenhou três personagens na solicitação de que desenhasse a escola: Dulce, William e Gabriel. Dulce estava de braços cruzados. Eu lhe perguntei o que ela estava fazendo e ele disse: *“É quando ela perde a paciência! Ela fica com raiva e grita, grita, se descabela! Dulce é brigona, perde a paciência fácil. A Verônica é mais tranqüila...”*. Perguntei quanto aos dois colegas e ele disse: *“Eles são chatos, pensam que são os donos do mundo!”* Perguntei a ele quem é o dono da classe e ele respondeu: *“A diretoria!”* E quem é o dono da escola, perguntei. Ele respondeu, ponderando: *“Eu acho que é Clarice Lispector!<sup>70</sup> Mas, quem cuida é a diretora. A diretora pode ser brigona porque ela é a dona. Ela pode mudar os outros para outras escolas, dar suspensão, assinar o livro negro... O que eu não gosto é das brigas, por isso eu coloquei Gabriel e William aqui”*.

No complemento de frases, ele escreve: *Algumas vezes... eu durmo na aula. Na escola... só há briga. Minha maior preocupação... é que eu não saia dessa escola, eu não gosto dela. O que eu mais quero... ir para bosques. Meus professores... são chatos. Minha vida... magoada.*

Por fim, preciso atender ao apelo de Denise. Lembram-se dela? Onde está Denise? Ela ficou retida no ano anterior com Dulce.

Ela tem 9 anos e está refazendo a 2ª série com a mesma professora, juntamente com Gustavo. Quando voltei à sua sala, a seu pedido – a pedido de Gustavo também – ela estava copiando o mesmo texto do ano passado – “Estrelinha e Estanislau”. Quando a instei a falar sobre sua experiência na mesma série do ano anterior – e, no seu caso, com a mesma professora – ela me disse: *“Eu fico quieta pra passar de ano... Se eu não passar, os outros vão ficar dando risada de mim. Esse ano, eles [colegas de classe] perguntaram ‘quantos anos você tem?’, eu falei ‘9 anos’, eles ficaram dando risada e me chamaram de bruxa... não queria sentar perto de mim... Depois, foi passando os dias, eles pararam de xingar ... Se eu não passar de ano,*

---

<sup>70</sup> Nome fictício para substituir o da escola que é um nome próprio, o que permitiria identificação.

*minha mãe vai me dar pra minha vó. E minha vó é brava... ela bate de manhã, de tarde e de noite, e pra vim pra escola também.”*

## Capítulo 5 Conclusão

### 5.1 Quando as Tramas se Aproximam e se Distanciam

*"O meu passado é tudo quanto não consegui ser.  
Nem as sensações de momentos idos me são  
saudosas: o que se sente exige o momento;  
passado este, há um virar de página e a  
história continua, mas não o texto".*

**Fernando Pessoa**

Aproxima-se o momento em que devo sair de cena. Dulce já deixou o palco, embora não tenha se calado dentro de mim e eu ainda fiquei aqui ‘lutando’ com ela. A figura de Verônica parece estar se esmaecendo aos poucos, embora ela, por parecer resoluta, tente resistir. As crianças estão todas aqui, elas querem continuar a contar... são tantas coisas que querem partilhar...

Mas, eu preciso ir. Aproxima-se essa hora. Descubro que não quero. Tenho tantos outros episódios para narrar. Parece que estou esquecendo uma anotação em algum lugar... Porém, o ‘espetáculo’ me permite apenas mais algumas palavras finais e depois, devo acabar meu texto. A história continua, mas, eu vou embora. Então, trarei os personagens ao palco novamente e me deixarei em forma de pensamentos, depois posso ir e dormir algumas noites inteiras...

Este estudo nasceu de inquietações que foram tomando forma e delinearam uma questão central: conhecer os múltiplos sentidos engendrados nas interações face a face e verificar como eles se tornam produtores de novos sentidos em sala de aula, que se configurem de modo a facilitar ou a dificultar a atividade de ensinar e aprender. Norteados por esta questão, teve por objetivos: descrever e analisar as interações em sala de aula; entender a relação entre as interações empreendidas pelos alunos e professores e o processo de ensino-aprendizagem; além de compreender de que forma as histórias singulares dos sujeitos participam de seu processo de

desenvolvimento e de aprendizagem, e oferecer uma perspectiva de leitura dos fenômenos intra-escolares que contempla a complexidade característica dos espaços educacionais.

Sustentando meu olhar sobre os fenômenos, tive como balizadores pressupostos da proposta de González Rey para o estudo da subjetividade, os quais caminham na direção da superação de dicotomias e têm, como pano de fundo, concepções ontológicas que reconhecem o sujeito como um ser ativo, que se define na complexa unidade dialética entre ele e seu meio, na qual confluem suas ações, sua história e esse meio, mediante processos simultâneos e inter-relacionados (GONZÁLEZ REY, 1997; 2003).

Como decorrência do tratamento das informações em que se pretendia comprometer-se com os pressupostos ontológicos da proposta de González Rey, derivou o que denominei sentidos partilhados em que os sentidos dos sujeitos aparecem embrenhados, cuja sustentabilidade busquei fortalecer ao longo da análise. Na lida com as informações acessadas pela pesquisa construí uma maneira para representar os sentidos que perpassavam as interações em sala de aula e, na tarefa de compreender tais interações, fui elucidando os possíveis sentidos que poderiam estar a elas relacionados, os quais originaram os núcleos de sentidos partilhados em cada um dos momentos empíricos.

Marcados os limites dos núcleos elaborados a partir de tais interações – uma vez que a produção de sentidos é ilimitada, infinita em desdobramentos –, o exercício de interpretação permitiu visualizar a constante tensão entre os sentidos partilhados, aqui entendidos como os mais significativos e representativos dos aspectos investigados nos diferentes momentos da pesquisa.

Tais núcleos possibilitaram o entendimento das salas de aula como tendo um arranjo peculiar. Na sala da professora Dulce, os sentidos de ‘ensinar: missão possível/impossível’ e ‘aprender: missão possível/impossível’ deram origem ao núcleo de sentido partilhado chamado **‘sala de aula: lugar em que a trama desvenda o drama da missão possível/impossível’**. Do mesmo modo, os sentidos ‘luta pela sobrevivência como docente/sujeito’ e ‘luta pela sobrevivência como aluno/sujeito’ originaram o núcleo de sentidos partilhados chamado **‘sala de aula: lugar de dominação e resistência’**.

Na sala da professora Verônica, os sentidos de ‘ensinar: não é mágica, é muito trabalho, com resultados nem sempre observáveis’ e ‘aprender: dá trabalho e é difícil’ deram origem ao

núcleo de sentido partilhado chamado **‘sala de aula: lugar em que a trama desvenda o drama do trabalho diário e árido’**, assim como os sentidos ‘luta por condições para o trabalho’ e ‘luta pela sobrevivência como aluno/sujeito’ originaram o núcleo de sentidos partilhados chamado **‘sala de aula: outrora fundo, agora figura no cenário de lutas’**.

Os sentidos partilhados pelos sujeitos nas interações em sala de aula permitiu a elaboração de três grupos distintos de interação: **lida das professoras com os alunos, mediada pela tarefa; lida dos alunos com a tarefa, mediada pelas professoras; e lida dos sujeitos com os demais atores em sala de aula**. Parto de tais categorias para tecer algumas conclusões.

Acredito que a mútua determinação na configuração dos sentidos de cada um dos sentidos partilhados nas interações já vem sendo suficientemente sinalizada ao longo da análise. No entanto, para fins de conclusão, represento no esquema que segue uma maneira que me pareceu coerente com análise apresentada. O esquema, sintetiza aquilo em que pretendo me deter por agora: as aproximações e os distanciamentos entre as tramas observadas nos diferentes momentos da pesquisa.

---



---

**NÚCLEO DE SENTIDOS PARTILHADOS:**

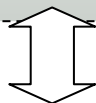
*“Encontros e desencontros”*

---

**UGAR EM QUE A TRAMA DESVENDA O DRAMA DA MISS O POSS VEL. IMPOSS VEL.**

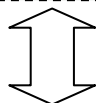
Lida das professoras com os alunos, mediada pela tarefa.

*“Ensinar: missão possível/impossível”*



Lida dos alunos com a tarefa, mediada pela professora.

*“Aprender: missão possível/impossível”*

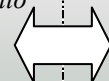


**UGAR DE DONINA O RESIST NCIA**

Lida dos sujeitos com os demais atores em sala de aula.

*“Sala de aula: lugar de luta pela sobrevivência como docente/sujeito”*

*“Sala de aula: lugar de luta pela sobrevivência como aluno/sujeito”*

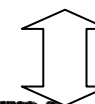


**UGAR EM QUE A TRAMA DESVENDA O DRAMA DO TRABALHO DI RIO E RIDO**

*“Ensinar: Não é mágica, é muito trabalho com resultados nem sempre observáveis”*



*“Aprender: Dá trabalho e é difícil”*



**UTRORA FUNDO AGORA FIGURA NO CEN RIO DE LUTAS**

*“Sala de aula: lugar de luta por condições para o trabalho”*

*“Sala de aula: lugar de luta pela sobrevivência como aluno/sujeito”*



Em primeiro momento, pergunto: o que liga e o que separa Dulce e Verônica?

Conforme anunciei em momentos anteriores, me referi aos núcleos de sentido como representativos daquilo que pode ser interpretado como partilhado entre as professoras e seus alunos nas interações. Conforme justifiquei, também, anteriormente, minha pretensão foi observar as interações face a face, ainda que admita a determinação de outros elementos na produção dos sentidos. Tomei as interações em sala de aula como um convite para ir além do mero significado textual, pois, concordando com Simão (2004, p.33), entendo que:

o significado do diálogo que conta para a reconstrução da relação eu-mundo estão para além daquilo que foi dito e entendido no âmbito individual ou nos limites do próprio acontecimento do diálogo: ele é supra-individual e implica relações espaço-temporais que estão para além do aqui e agora (p. 33).

Tal contribuição me ajuda a marcar os limites destas afirmações acerca das salas de aula que freqüentei ao longo de dois semestres, porém, não me subtraí a possibilidade de partilhar com o leitor algumas questões que emergiram desta experiência.

Nas análises, quando apresentei Dulce e Verônica, busquei demarcar a presença de elementos na produção dos sentidos que surgem em suas lidas com seus alunos, como o fato de serem ‘pessoas’ e, por isso, atuarem de maneiras contraditórias; o fato de serem ‘mulheres’, e essa condição de gênero assumir contornos, como cobranças internas quanto ao papel social ou os sentidos que produzem em relação a determinadas alterações orgânicas.

Interessante foi observar que Dulce tem 44 anos e Verônica, 49. Observei em Dulce uma urgência em afastar-se da sala de aula e a resignação em relação às mudanças na legislação quanto à aposentadoria, sendo esse um dos primeiros temas que tocou na interação comigo; Verônica já não manifestou tais preocupações, não demonstrou cansaço nas mesmas dimensões que Dulce, indicando maior ‘fôlego’ no enfrentamento das situações do cotidiano. Cada uma parece partilhar sentidos distintos: em Dulce, encontrei a missão, atrelada à sua vivência religiosa como um elemento de sentido que a mantém como docente sobrevivente; em Verônica, encontrei o trabalho, atrelado a uma atuação combativa em que deseja implicar-se e implicar seus alunos, na busca pela sobrevivência de ambos.

Notei que os sentidos partilhados pelas docentes na lida com os alunos mediada pela tarefa estavam, também, atrelados à expectativa quanto às suas possibilidades de intervenção *versus* resultados dos alunos. Em Dulce, notei um grande investimento na tarefa, sugerindo que ela delegava às atividades que apresentava cotidianamente o papel de mediadora o bastante para obter os resultados desejados. Notei que ela, na sua lida com os alunos mediada pela tarefa, parecia ora tentar omitir as dificuldades, ora tentar ressaltá-las e percebi tentativas nas mesmas direções por parte dos alunos.

Parece plausível utilizar aqui a contribuição de Ciampa (1987/2001), quando escreve sobre a atividade, consciência e identidade. É possível que a tentativa de negar as dificuldades de ensinagem – na perspectiva da professora – sirva como recurso para preservar sua identidade como docente, uma vez que, o ‘não saber ensinar’ esvazia a atividade essencial do professor. Os alunos parecem, também, sinalizar a necessidade de preservar a identidade de alunos – solicitando, questionando, negando, omitindo, chorando, entre outras condutas –, uma vez que o ‘não aprender’ esvazia a atividade essencial do aluno. Desta feita, a interação entre Dulce–alunos dá-se da/na contradição, a qual escapa à consciência dos atores em relação (Gonzalez Rey, 2005 b).

Quando Dulce tenta negar as dificuldades, por exemplo, no momento em que se desconsertou diante da fala de Stefany – “*Eu não sei ler!*” – e disse que era ‘manha’, parece que ela tenta negar ‘seu não saber’ lidar com aquela situação, similar ao que encontrou Souza (2004), quando afirmou que os professores do seu estudo pareciam demonstrar ‘medo de sentir vergonha’ quando diante de juízes legítimos – direção, pares e, por que não me incluir como pesquisadora?

Em Dulce, parece possível dizer que a conduta de tentar ora negar, ora ressaltar as dificuldades, contribui para gerar a manutenção do ‘estado de coisas’ em que parece haver um maquiamento em que se tenta omitir dificuldades, não recorrendo à ajuda de outros atores do cenário escolar, obstaculizando condutas na direção da transformação e da mudança. Penso que esse mecanismo se refere à maneira pela qual os professores se vêem como sujeitos da sua própria aprendizagem, conforme demonstrou o trabalho de Scoz (2004) ao desvelar a construção de subjetividades e identidades de professores no fluxo de aprender e ensinar, em que têm lugar,

conforme já anunciado por Souza (2004) questões de ordem afetiva dos professores, como o medo e a vergonha.

Dulce, quando indica as dificuldades dos alunos ou apresenta impossibilidades para implementar seu trabalho, ela parece indicar o confronto da ‘missão primeira’ – de ajudar seus alunos – com indícios da realidade que lhe solicita enfrentamento. Todavia, ela opta pela manutenção do caminho que formatou ao longo dos anos: a constante disponibilização de atividades. Ocorre que, nesse caminho, ela parece não encontrar seus alunos ao abdicar do seu papel, como se ficasse em segundo plano, enquanto eles estão se ‘esbarrando’ na lida com tais tarefas. Assim: professora e alunos, desencontram-se.

Notei em Verônica, na lida com os alunos mediada pela tarefa, uma conduta mais combativa no enfrentamento das dificuldades, quando outorga a si mesma o papel de encontrar o aluno, por meio da insistente mediação. Nessas atuações, ela partilha o sentido de ensinar como trabalho, porém com resultados pouco observáveis; o que algumas vezes, parece impingir-lhe desânimo. Quem legitima o trabalho docente? Quem o reconhece? Lembro-me da situação em que Natalício disse ter aprendido com Verônica e a reação dela em afirmar essa fala como a primeira “*coisa boa*” que tinha ouvido naquele momento.

Contudo, Verônica atua de modo a tentar banir o desânimo, e volta a ensinar. É possível que ela, nas suas condutas, anseie preservar sua identidade como docente, cuja atividade essencial é ensinar (CIAMPA, 1987/2001), ao passo que seus alunos mantêm-se nas tentativas de preservar a identidade de alunos, por meio de condutas distintas – perguntam, solicitam, negam, omitem, choram – como em Dulce. Nesse sentido, Verônica e alunos encontram-se e desencontram-se cotidianamente.

Ainda que as condutas dos alunos na lida com a tarefa mediada pelas professoras possam ser compreendidas como tentativas de preservarem-se como alunos, há uma tênue diferença nos sentidos partilhados por eles nas interações do primeiro e segundo momento empírico, ‘aprender: missão possível/impossível’ e ‘aprender: dá trabalho e é difícil’, respectivamente.

Notei na sala de Dulce uma atmosfera mais intensa de inquietações e insatisfações, em que docente e alunos se atritavam com maior aspereza, rudeza e severidade, instaurando um mal-estar que se forjava mais duramente naqueles alunos que se desencontravam, que se perdiam nas

práticas em sala de aula, o que foi sinalizando impossibilidades mais que possibilidades, por isso, o termo ‘missão’, que sugere uma tarefa com inúmeros obstáculos.

Verônica, ao partilhar nas interações com seus alunos seu sentido de ensinar como algo que requer condutas intencionalmente deliberadas com fins em resultados, insere elementos que pude observar como mais favoráveis à aprendizagem: insistência e expectativas maiores. Seus alunos, aos poucos, foram sinalizando os sentidos que se caracterizaram enquanto contornos assumidos em versões das crianças, como o fato de preferirem outras atividades menos áridas: o drama da missão parece transformar-se no drama do trabalho.

A sala de aula nos dois momentos empíricos parece ser um cenário onde se desenrola uma trama dramática. Aprender é missão ou trabalho. Onde está a dimensão lúdica da aprendizagem? A alegria? A fantasia? O imaginário? O brincar?<sup>71</sup> Infelizmente, este drama não é inédito nas escolas.

o fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis, para as crianças. Uma das razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. As instruções ou orientações para seu fazer são pouco claras, as tarefas são complicadas, formuladas de modo indireto e confuso. Além disso, os conteúdos são repetitivos e a formulação irregular e sem sentido para a criança. Sua realização ou sua demanda é demasiadamente previsível [...] São fáceis ou difíceis demais, ou seja, não condizem com o nível e interesse das crianças. Finalmente, e mais do que tudo são claramente justificadas por um interesse educacional, que só faz sentido para os adultos, ainda que realizado para o “bem” das crianças (MACEDO, 2004, p. 13 e 14).

Os núcleos ‘lugar de dominação e resistência’ e ‘outrora fundo, agora figura no cenário de lutas’ estão inseridos na modalidade denominada ‘lida dos sujeitos com os demais atores em sala de aula’. É possível dizer que, para Dulce, essa modalidade assumiu centralidade nas interações em sala de aula, constituindo-se figura na análise, enquanto que, na sala de Verônica, constituiu-se fundo.

Conforme constatei na conduta de Dulce, ela empreende uma luta na sua sala de aula. Ela deseja sobreviver como docente. E evidencia que precisa se embrutecer para isso. Ao falar da

---

<sup>71</sup> Interessante é que as duas docentes utilizam barganhas com os passeios e com a Educação Física para obter ‘melhor’ comportamento dos alunos, parece que o prazer entra pela ‘porta dos fundos’, como se não fosse parte integrante.

sala de Dulce, não posso me furtar da possibilidade inapelável de considerar que suas atuações, principalmente marcadas por uma assimetria em relação aos seus alunos, pareceu obstaculizar a emergência dos afetos favoráveis ao enfrentamento das situações de aprendizagem por parte dos alunos, reificando dificuldades dos mesmos e, ao mesmo tempo, dela mesma em responder às demandas que se lhe apresentavam. Dulce se torna amarga e resignada. E investe a maior parte da sua energia em conter as manifestações das crianças, na tentativa de torná-las mais dóceis: lugar de dominação e resistência.

A metáfora da guerra parece fazer sentido ao descrever esses cenários: lutas, embates, combates, confrontos, sabotagem, inimigos, rivais, aliados, emboscadas, armadilhas. Parece possível dizer que tanto na sala de Dulce quanto na sala de Verônica as interações parecem não favorecer a construção de sentidos em que ambos se impliquem como sujeitos singulares.

Assim, como já explicitiei, os alunos, a seu modo, travam uma luta em que, ora sinalizam que Dulce parece triunfar, ora a vencem. Os alunos são mais fortes. Emerge a força do sujeito singular na direção contrária ao que Dulce deseja. Quando se inicia uma luta, vai perder ou ganhar...

Verônica trava uma luta por condições para o trabalho. Lembro, ela é professora, quer ensinar. Ela procura parceiros. Embora, na sua sala as contradições pareçam mais amenas, ensinar implica o outro que é sujeito, que reluta, que interfere, que insiste. Há sentidos em curso. Eles se apropriam da/na contradição. Os alunos querem sobreviver. Eles competem. Sentem ciúmes. Omitem... Este estudo não consegue responder como, mas os alunos se apropriam do discurso e das práticas, conforme suas possibilidades de significação e sentido. Será que é possível acessar essa produção? Os alunos e professores revelaram sentidos configurados, certamente, não apenas pelas interações vividas entre eles, mas, também, por outros processos do desenvolvimento da subjetividade em que, também, têm lugar apropriações dos discursos do outro e produções de sentido em diversas instâncias sociais. Logo, não foi possível dizer se sentem o que sentem como desdobramento das interações que presenciei.

Na tentativa de responder à pergunta fundante deste trabalho, é possível dizer apenas que os sentidos engendrados nas interações podem ser entendidos como mais favorecedores ou não da aprendizagem e do desenvolvimento, a depender da maneira pela qual professores e alunos insurgem como sujeitos singulares. Tal maneira parece estar intimamente atrelada às

possibilidades de significação e configurações de sentido desses sujeitos, e às suas formas de enfrentamento dos obstáculos que se interpõem nas diferentes modalidades de interação – lida das professoras com seus alunos, mediada pela tarefa; lida dos alunos com a tarefa, mediada pelas professoras; e lida dos sujeitos com os demais atores em sala de aula.

A representação gráfica dos sentidos partilhados e dos núcleos permite algumas elaborações, mas, também, abre questões: seria utópica uma educação em que não haja dicotomia entre o sujeito e o docente? Ou entre o sujeito e o aluno? Como seria o docente-sujeito? E o aluno-sujeito? Por que professores e alunos parecem atuar em papéis antagônicos? Como seria uma educação em que os sujeitos se encontrassem mais do que se desencontrassem? A partir disso, posso reafirmar a necessidade de que professores e alunos se percebam enquanto ‘outro’ e enquanto ‘sujeitos’ na produção de sentidos em sala de aula.

A representação gráfica permite visualizar o trabalho pedagógico como uma tarefa, nesse caso, empreendida a quatro mãos. E quantas pessoas atuaram, atuam e atuarão na formação desses alunos? Que sujeitos estão formando? Qual o espaço para sua emergência? Que sujeitos querem formar? Como formarão os sujeitos que querem formar? Qual seria o papel do psicólogo nesse contexto?

Penso que já foi superada a época em que nós – os psicólogos – nos sentíamos orgulhosos em sermos expulsos da escola, por realizar um trabalho que mobilizou tantas resistências. No entanto, quando revelo as contradições, eu ameaço as identidades/atividades em construção. Então, o que colocarei no lugar?

Dulce e Verônica deverão ler os resultados deste trabalho. O que eu diria para elas? Dulce, Verônica e eu precisamos desconstruir o imaginário acerca do aluno e do professor ideais. Nossa formação indicou-nos apenas o aluno ideal, no caso delas, e o professor ideal, no meu caso. Ocorre que nenhum dos dois existe de fato. É preciso ver Dulces e Verônicas nem mocinhas, nem bandidas. É preciso ver alunos, nem mocinhos, nem bandidos, mas produtos e produtores das/nas relações que se estabelecem em sala de aula, nas quais partilham suas possibilidades e impossibilidades, e compartilham vida, que nada mais é do que a lida diária com a realidade, imperiosa na apresentação de tantas contradições.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- AMATUZZI, M. M. (2001). *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea.
- ALVAREZ, A. M. S., Moraes, M. C. L. & Rabinovich, E. P. (1998). Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8(1/2), 70-75.
- ALVES-MAZZOTTI & GEWANSZNAJDER, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.
- BASTOS, A. C. S., ALCÂNTARA, M. A. R. DE & SANTOS, J. E. F. (2002). Novas famílias urbanas. In: E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 99-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BASTOS, A. C. & ALMEIDA FILHO, M. B. (1999). Eventos disruptivos, modos de partilhar e trajetórias no contexto de famílias vivendo em pobreza. *Interfaces*, 2 (1), 59-71.
- BASTOS, A. C., URPIA, A. C. M., PINHO, L. & ALMEIDA FILHO, N. M. (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia Natal*, 4 (2), 239-271.
- BOCK, A. M. B. & GONÇALVES, M. DA G. M. (2005). Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- BRASIL (2006). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria da Educação Básica* – Brasília: Ministério da Educação.
- BRONFENBRENNER, U. (1996 a). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRONFENBRENNER, U. (1996 b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: P. Moen; G. H. Elder Jr. & Lüscher, K. (Orgs.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-646). Washington: American Psychological Association.
- CAMPINAS (2006). Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. *Texto 1, agosto de 2006*. – Campinas: Departamento Pedagógico.
- CAMPOS, G. R. de A. (2005). *A constituição subjetiva do aluno em situação de fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília/ DF, 109 p.
- CAPRA, F. (1996). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix.
- CARDINALLI, C. C. B. (2005). *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ SP, 119 p.
- CARVALHO, A. M. A. & Lordelo, E. R. (2002). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: concluindo. Em E. R. Lordelo, A. M., Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 231- 258). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CODO, W. (1994). Relações de trabalho e transformação social. In: S. T. M. Lane & W. Codo (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense.



- COLAÇO, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), p. 333-340.
- COLLARES, C. A. L. & Moysés, M. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez- FE/Unicamp.
- CRISTOFOLETI, R. C. (2004). *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina: uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas*. Universidade Metodista de Piracicaba, Dissertação de Mestrado.
- CUNHA, M. D. (2005). Subjetividade e constituição de professores. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- D'ANGELO HERNÁNDEZ, O. (2005). Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- DEL PRIORE, M. (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- DUARTE, A. L. (2000). Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. *Educ. Soc.*, vol. 21, nº 73, p. 165-181.
- ENGELS, F. (1979). *Anti-duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FARR, R. M. (2004). *As raízes da psicologia social moderna (1872-1954)*, 6ª edição. Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, F. C. (2007). *Política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória*. Recuperado em 22 de março, 2007: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas\\_ensfundnoveanos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf)
- FOUCAULT, M. (1977/1996). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes.

- GATTI, B. A. (2001). Subjetividade em educação: comentários paralelos ao texto de Fernando L. G. Rey. *Psic. da Educação*, São Paulo, 13, 2º sem. de 2001, pp. 17-27.
- GOMES, C. (2005). *Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Puc-Campinas, 181 p.
- GONÇALVES, M. G. M. (2002). A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & Furtado, O. (orgs). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2005 a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2005 b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2004 a). *O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2004 b). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: L. V. Simão & A. Mitjans Martinez (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2002 a). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: O. Furtado & F. L. González Rey (Orgs.), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 17-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- GONZÁLEZ REY, F. L. (2002 b). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 13, 2º sem. de 2001, pp. 9-15.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- HELLER, A. (1979). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KOCH, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua 'science'. *American Psychologist*, 36 (3), 257-269.
- LORDELO, E. R. (2002 a). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: R. Lordelo, A. M. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LORDELO, E. R. (2002 b). Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 343-350.
- LORDELO, L. R., BASTOS, A. C. & ALCÂNTARA, M. A. DE (2002). Vivendo em contexto de violência: o caso de um adolescente. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 31-40.
- LORDELO, E. R., FONSECA, A. L. & ARAÚJO, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 73-80.
- LOYOLA, V. M. Z. (2002). Subjetividade e fracasso escola: apontamentos para a construção de uma práxis preventiva do psicopedagogo. *Revista Educação*, ano XXV, nº 48, p. 107-129.
- MACEDO, L. (2005). O lúdico nos processos do desenvolvimento e da aprendizagem escolar. In: Lino de Macedo. (Org.). *Psicología, educación y sociedad en México y Brasil - Un compromiso*

*social para América Latina*. 1ª ed. México-Brasil: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2005, v. 1, p. 227-246.

MACHADO, E. M. (2004). *Risco e proteção: busca por uma compreensão não-linear desses constructos*. Dissertação de mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MEIRA, M. C. (2007). *Fracasso escolar: de quem é a culpa?* Arquivo capturado em 17 de novembro de 2007, disponível na URL: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/artigo12-3.htm>

MEIRA, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs), *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MORAES, M. C. L. DE & RABINOVICH, E. P. (1996). Resiliência: Uma discussão introdutória. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 6 (1/2), 10-13.

MADUREIRA, A. F. DO A. & BRANCO, A. U. (2005). A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

NEUBERN, M. DA S. (2005). A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

NUNES, C. (1998). Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Rev. Fac. Educação*, vol 24, nº 1, p. 105-125.

- OLIVEIRA, M. K. de (1998). Pensar a educação: contribuições de Vygotski. In: J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner, M. K. Oliveira (1998). *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução Cláudia Schelling, 5ª ed., São Paulo: Ática.
- OLIVEIRA, M. K. DE (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PATTO, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- RABINOVICH, E. P. (1999). Estudo comparativo dos modos de dormir e de mamar de crianças brasileiras em contextos sócio-familiares urbano e rural. *Interfaces*, 2 (1), 41-46.
- RIBEIRO, M. L. S. (1994). A luta pela ampliação das oportunidades. In: M. E. Xavier; M. L. Ribeiro; O. M. Noronha (Orgs). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.
- RIBEIRO, P. R. M. (2003). A criança brasileira nas primeiras décadas do século XX: a ação da higiene mental na psiquiatria, na psicologia e na educação. In: M. L. Boarini (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.
- ROSA, E. Z. & ANDRIANI, A. G. P. (2002). Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: E. M. P. Kahhale (Org.). *A diversidade da Psicologia: uma construção histórica*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, D. (2002). Percorrendo caminhos na educação. *Educ. Soc.*, vol 23, nº 81, p. 273-290.
- SCOZ, B. J. L. (2004). *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentido do aprender e do ensinar*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, L. C. (2003). A contribuição da higiene mental para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. In: M. L. Boarini (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem.

- SOUZA, V. L. (2004). *As interações e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- STANGHERLIM, R. (2007). *Sentidos subjetivos identitários da prática profissional de formadoras do PROVE*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TACCA, M. C. (2004). Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: L. V. Simão & A. Miñán Martínez (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- TACCA, M. C. (2005). Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- TACCA, M. C. (2006). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade: In: M. I. Castanho *et al* (Orgs). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia: Petrópolis: Vozes.
- TELES, A. M. O. & LOYOLA, V. M. Z. (1999). *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo.
- TULESKI, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- TURATO, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- XAVIER, M. E. (1994). A sociedade agro-exportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: M. E. Xavier; M. L. Ribeiro; O. M. Noronha (Orgs). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I (Pais)

Esta pesquisa, intitulada '**A escola como espaço inter-subjetivo e relacional: processos de sentido no aprender**', está sendo desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia pela psicóloga Elisana Marta Machado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Puc-Campinas, com o objetivo de compreender como a escola se torna produtora de subjetividade.

É importante esclarecer que os participantes não correrão riscos adicionais. Para a realização deste estudo serão necessárias observações em sala de aula, bem como a produção de textos e desenhos sobre o tema da pesquisa. O sigilo total será mantido quanto aos dados de identificação dos participantes, havendo também a garantia de que os resultados serão utilizados tão somente para fins científicos.

Os sujeitos, cuja participação na pesquisa será plenamente voluntária, poderão recusar-se a participar do estudo ou solicitar a retirada de seu consentimento a qualquer momento ao longo do processo de realização da pesquisa, sem que isso lhes acarrete nenhum prejuízo.

Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos nos telefones abaixo e ainda ressaltamos que a pesquisa a ser desenvolvida tem sido acompanhada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o qual também se coloca à disposição no telefone (19) 3729-6808.

.....	.....
Elisana Marta Machado	Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Doutoranda	Orientador
(19) 3276-0532 ou 9735-2610	(61) 3244-6753
<a href="mailto:limachado@terra.com.br">limachado@terra.com.br</a>	<a href="mailto:gonzalez_rey49@hotmail.com">gonzalez_rey49@hotmail.com</a>

Autorizo a utilização, para fins estritamente científicos das informações, pela psicóloga Elisana Marta Machado, doutoranda em Psicologia pela Puc-Campinas.

Fui informado (a) de que será mantido sigilo sobre dados que possam identificar-me, durante a realização da pesquisa. Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso, em qualquer momento do processo, retirar meu consentimento. Declaro ter recebido informações suficientes sobre os objetivos e demais aspectos da pesquisa, tendo sido esclarecido(a) em relação às minhas dúvidas. Ainda, afirmo que recebi uma cópia desse documento.

Nome do aluno:	.....
RG:	.....
Nome do pai/responsável:	.....
RG:	.....
Assinatura:	.....
Assinatura da criança:	.....

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II (Professor)

Esta pesquisa, intitulada '**A sala de aula como espaço inter-subjetivo e relacional: os processos de sentido no ensinar e aprender**', está sendo desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia pela psicóloga Elisana Marta Machado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Puc-Campinas, com o objetivo de compreender como a escola se torna produtora de subjetividade.

É importante esclarecer que os participantes não correrão riscos adicionais. Para a realização deste estudo será necessária a implementação de alguns procedimentos e instrumentos com o grupo-classe e com o professor, como entrevistas, questionários, técnicas de grupos, entre outros. O sigilo total será mantido quanto aos dados de identificação dos participantes, havendo também a garantia de que os resultados serão utilizados tão somente para fins científicos.

Os sujeitos, cuja participação na pesquisa será plenamente voluntária, poderão recusar-se a participar do estudo ou solicitar a retirada de seu consentimento a qualquer momento ao longo do processo de realização da pesquisa, sem que isso lhes acarrete nenhum prejuízo.

Esclarecimentos adicionais poderão ser obtidos nos telefones abaixo e ainda ressaltamos que a pesquisa a ser desenvolvida tem sido acompanhada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, o qual também se coloca à disposição no telefone (19) 3729-6808.

.....	.....
Elisana Marta Machado	Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Doutoranda	Orientador
(19) 3276-0532 ou 9735-2610	(61) 3244-6753
<a href="mailto:limachado@terra.com.br">limachado@terra.com.br</a>	<a href="mailto:gonzalez_rey49@hotmail.com">gonzalez_rey49@hotmail.com</a>

---

Autorizo a utilização, para fins estritamente científicos das informações, pela psicóloga Elisana Marta Machado, doutoranda em Psicologia pela Puc-Campinas.

Fui informado (a) de que será mantido sigilo sobre dados que possam identificar-me, durante a realização da pesquisa. Estou ciente de que minha participação é voluntária e de que posso, em qualquer momento do processo, retirar meu consentimento.

Declaro ter recebido informações suficientes sobre os objetivos e demais aspectos da pesquisa, tendo sido esclarecido(a) em relação às minhas dúvidas. Ainda, afirmo que recebi uma cópia desse documento.

Nome do professor:	.....
RG:	.....
Assinatura:	.....

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



**COMPLEMENTAMENTO DE FRASES:**

1. Eu sou \_\_\_\_\_
2. O meu maior problema é \_\_\_\_\_
3. Algumas vezes \_\_\_\_\_
4. Aqui na escola \_\_\_\_\_
5. Meus colegas \_\_\_\_\_
6. Meu futuro \_\_\_\_\_
7. A minha maior preocupação \_\_\_\_\_
8. Minha família \_\_\_\_\_
9. Desejo \_\_\_\_\_
10. Amo \_\_\_\_\_
11. Meus estudos \_\_\_\_\_
12. Odeio \_\_\_\_\_
13. Seu eu fosse presidente da república \_\_\_\_\_
14. A minha escola \_\_\_\_\_
15. A minha casa \_\_\_\_\_
16. O que eu mais quero é \_\_\_\_\_
17. Meus lugares preferidos \_\_\_\_\_
18. O que eu mais gosto de fazer \_\_\_\_\_
19. Meus pais \_\_\_\_\_
20. Meus professores \_\_\_\_\_
21. Minha vida \_\_\_\_\_