

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB
Centro de Ciências da Educação – CCE
Programa de Pós-Graduação em Educação /Mestrado em Educação – PPGE / ME

DISSERTAÇÃO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA VOZ DOS ALUNOS**

MARINA CRUZ KREPSKY

BLUMENAU

2004

MARINA CRUZ KREPSKY

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA VOZ DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientador: Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn

BLUMENAU

2004

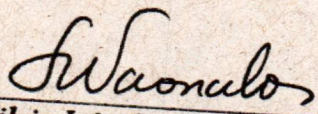
MARINA CRUZ KREPSKY

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA VOZ DOS ALUNOS**

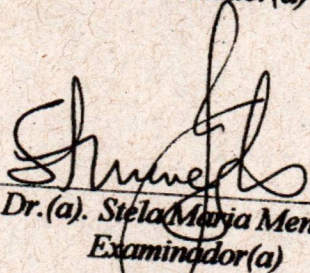
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em
Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos
professores:



Prof.(a). Dr.(a). *Hilário Inácio Bohn* - FURB
Orientador(a)



Prof.(a). Dr.(a). *Silvia Inês C. C. de Vasconcelos* - UEM/PR
Examinador(a)



Prof.(a). Dr.(a). *Stela Maria Meneghel* - FURB
Examinador(a)

Blumenau, 15 de julho de 2004.

Aos meus pais, Gerson e Rosa, pelo carinho, incentivo e atenção,
que neste período, muito contribuíram para
fortalecer minha caminhada.

À minha irmã Juliana, pela paciência.

Ao Wilmar, meu companheiro e incentivador de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À Deus acima de tudo e de todos, que me deu esta oportunidade, me iluminando desde o início, a cada momento de angústia.

Quero agradecer especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn, que além das indagações que faziam-me refletir, sem dúvida nenhuma indicou-me o caminho mais adequado para as respostas aos meus questionamentos. Pela sua paciência, dedicação e respeito durante os encontros de orientações.

Aos professores Dr. Osmar de Souza e Dra. Stela Maria Meneghel, pelas “construções” e “desconstruções” no momento da qualificação.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de companhia e amizade.

Às colegas Rejane e Luciana, que se tornaram minhas grandes amigas, pelos momentos de troca, incentivo e pelas horas de conversa.

À Arlei, secretária do programa, pela disponibilidade e compreensão.

Aos meus pais pela tolerância, paciência e envolvimento, neste período, em que em todos os momentos estiveram ao meu lado.

À minha irmã Juliana, pelo apoio e pelos conselhos.

Ao Wilmar, que sempre se dispôs nas horas difíceis, pelos momentos de felicidade e descontração.

Às crianças, que são parte desta pesquisa, pela sinceridade, alegria e disponibilidade durante os encontros. Sem elas nada teria se concretizado. São seres especiais!

”Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que o desejo
dos outros fizeram de mim.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

① Problema ou questão objeto da pesquisa

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:

MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA VOZ DOS ALUNOS

Marina Cruz Krespky

Orientador: Dr. Hilário Inácio Bohn

Fundação Universidade Regional de Blumenau, SC, Brazil

② objetivo

JUST-
③

CM ④

⑤ Res.

A presente pesquisa tem por objetivo descortinar o discurso dos alunos em situação de fracasso escolar, e com isto, contribuir para a construção de um olhar mais abrangente para o processo de aprendizagem. Com este objetivo em mente realizou-se uma investigação com nove alunos já rotulados pelos professores ou pela própria escola, como tendo problemas de aprendizagem. Esses alunos pertencem aos primeiros e segundos ciclos de uma escola municipal da cidade de Blumenau. Os dados analisados são referentes a entrevistas individuais, desenhos, e representações teatrais realizadas pelas crianças. Foi feita uma leitura analítica dos dados levantados, com o intuito de compreender os sujeitos nos quais, segundo a escola, habitam as dificuldades de aprendizagem. O discurso do aluno revelou como o rótulo, denominado pela escola, influencia no processo de ensino/aprendizagem, bem como na constituição de uma auto-imagem negativa destes sujeitos. Além disso, as palavras das crianças indicam em quais situações suas dificuldades ocorrem com maior frequência e quais suas maiores apreensões no processo de ensino/aprendizagem. Outro fator sumário dos dados coletados aponta que há situações que as crianças rotuladas como tendo dificuldades de aprendizagem não se definem com tal terminologia, pois seu discurso delineia que este rótulo é inculcido pelos professores, pais e colegas, a seu respeito. A maioria das crianças assume suas dificuldades, por receberem alguns conceitos avaliativos, fornecidos pelo professor, que as enquadram no grupo dos alunos em situação de fracasso escolar. Observa-se, através dos dados, que este fato costuma desencadear uma busca por culpados, podendo ser apontados o aluno, o professor, a escola ou fatores sócio-culturais da criança. A partir do desvelamento dos aspectos que motivam e impulsionam o aluno a enfrentar e superar suas dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, propôs-se instigar reflexões que pudessem promover subsídios para a efetuação de uma prática educativa mais compreensiva e inclusiva. Além disso, a pesquisa desvelou os fatores, que evocassem as pessoas envolvidas com esses alunos, a se comprometerem e compreenderem que cada um aprende em um ritmo diferente.

1º e
2º
ciclo
Blumenau

Resultados

Proposta

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Discurso infantil, Educação- Auto-imagem, Imagem da escola.

ABSTRACT

LEARNING DIFFICULTIES: DISCOURSE MOVEMENTS IN THE VOICES OF THE LEARNERS

Marina Cruz Krespky

Supervisor: Dr. Hilário Inácio Bohn

Fundação Universidade Regional de Blumenau, SC, Brazil

The research has as its main objective to analyze the learners' discourse related to what has been named in the Brazilian educational system as 'learning failure', or 'learning difficulties'. It aims at developing a broader view on the general learning process. Having this in mind, the researcher studied nine students who had been labeled by the school, teachers and school administrators, as having special learning difficulties. Students all belong to an elementary public school in the Blumenau region, SC, Brazil. The data analyzed are from individual interviews with the children, drawings made by the learners and little theatres also performed by the students. The data were analyzed in an interpretative linguistic perspective having as its main objective the development of a better understanding of these learners. The data analysis seems to indicate that the label given by the school to these learners influences the learning process of the students and develops a negative self-image. The children's discourse also seems to indicate that the difficulties can be related to specific classroom situations and that the difficulties experienced by them can develop specific fears related to the learning process. The data also show that children do not refer to themselves as having learning disabilities, showing that they are labeled as such by teachers, parents and colleagues. Children, however, do accept that they do have difficulties because of the evaluative procedures of the classroom which classify them as being in a situation of school failure. It seems also clear from the data that this situation easily creates among children and among school authorities explanations for such difficulties and the causes are many times referred to the learner himself, to the teacher, to the school or to the socio-cultural environment in which the children live. From the data analyzed, the researcher hopes that schools and classrooms can develop pedagogical activities and create a learning environment in which teachers and learners will feel committed to a more inclusive school in which learners can develop knowledge at their own pace.

Key words: learning difficulties, child discourse, education and self-image, school and self-image.

LISTA DE SINAIS E QUADRO

(+) : Pausa com tempo menor do que dois segundos.

(++) : Pausa com tempo maior do que dois segundos

[...] : Inaudível.

(()) : Situação, ato ou expressão facial.

... : Prolongamento da vogal ou da palavra.

Quadro 01 – Caracterização da Amostra 68

6

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A PERTINÊNCIA DO TEMA A SER PESQUISADO	16
2 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	19
2.1 O PROCESSO DA APRENDIZAGEM	19
2.2 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	24
2.2.1 A não adaptação da criança ao ambiente escolar	28
2.2.2 O fator patologizante das crianças em situação de fracasso escolar	30
2.2.3 O fator sócio-cultural	32
2.3 CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	36
2.4 DE FRACASSO ESCOLAR À SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	38
3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR	41
3.1 RELAÇÕES DE PODER	41
3.2 RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO	43
3.3 RELAÇÃO EDUCANDO-EDUCANDO	45
4 A CRIANÇA EQUANTO SER COGNOSCENTE	49
4.1 AUTO-ESTIMA E AUTO-IMAGEM DO ALUNO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	49
4.2 A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA	53
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO APRENDENTE	56
5 METODOLOGIA	59
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	59
5.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	61

*Justiça
cativeira*

5.2.1 Anotações de campo.....	61
5.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA	62
5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM AS CRIANÇAS	63
5.5 A ESCOLHA DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	68
5.6 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS / ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
6 ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHANDO PELA FALA DOS ALUNOS	75
6.1 A ESCOLA NAS PALAVRAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	75
6.2 OS PAPÉIS ASSUMIDOS PELAS CRIANÇAS DENTRO DA ESCOLA	79
6.3 OS ALUNOS PERCEBENDO-SE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	82
6.4 A NÃO ADAPTAÇÃO DO ALUNO AO MEIO ESCOLAR	88
6.5 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	90
6.5.1 Relação educador-educando	91
6.5.2 Relação educando-educando	93
6.6 AUTO ESTIMA E AUTO-IMAGEM DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	111
ANEXO	177

1 INTRODUÇÃO

Imagine por um instante que você está visitando um viveiro de plantas. Você percebe uma agitação lá fora e vai investigar. Você encontra um jovem assistente lutando contra uma roseira. Ele está tentando forçar as pétalas a se abrirem, e resmunga insatisfeito. Você lhe pergunta o que está fazendo e ele explica: "meu chefe quer que todas essas rosas floresçam essa semana, então na semana passada eu cortei todas as precoces e hoje estou abrindo as atrasadas." Você protesta dizendo que cada rosa floresce a seu tempo, é absurdo tentar retardar ou apressar isso. Não importa quando a rosa vai desabrochar - uma rosa sempre desabrocha no momento mais oportuno para ela. Você olha novamente a rosa e percebe que ela está murchando, mas quando você o alerta, ele responde: "Ah, isso é mau, ela tem disdesabrochamento congênito. Vamos ter que chamar um especialista". Você diz: "Não, não! Foi você quem fez a rosa murchar! Você só precisaria satisfazer as exigências de água e luz da planta e deixar o resto por conta da natureza!" Você mal consegue acreditar no que está acontecendo. Por que o chefe dele é tão mal informado e tem expectativas tão irreais em relação às rosas?

Essa cena nunca teria se passado em um viveiro, é claro, mas acontece todos os dias em nossas escolas. Professores pressionados por seus chefes seguem calendários oficiais que exigem que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo e do mesmo jeito. No entanto as crianças não diferem das rosas em seu desenvolvimento: elas aprendem em ritmos diferentes e de modos diferentes. (HUNT, 2002, p. 1).

TESE

A educação traz muitos desafios aos que nela estão engajados. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre educação, mas seu tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu corpo, seu meio ambiente e em suas preferências.

Uma das principais razões de ser da educação é a aprendizagem. O processo de aprendizagem, que é permanente, tem como objetivo o conhecimento. Este se dá no corpo do aluno enquanto ele se relaciona no e com o mundo, tanto no plano biológico quanto no sócio-cultural.

O aprendizado é considerado um fator necessário e fundamental, para que o indivíduo vá desenvolvendo e amadurecendo as funções cognitivas e, aos poucos, vá se integrando ao seu grupo social.

Piaget (1997) afirma que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento¹ na medida que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata, portanto, de uma

¹ O termo desenvolvimento refere-se a uma seqüência de mudanças em organismos (animal ou humano), grupos de organização, setores culturais e matéria inanimada. Este termo se aproxima do termo evolução, pois o desenvolvimento leva a entidade em questão de um estado inicial, considerado simples ou primitivo, a um estado final, considerado mais complexo, mais estável e até definitivo (ARNOLD, 1982).

aproximação vazia, mas, a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

Segundo Vygotsky (1994, p. 110),

nas suas relações com o mundo real, do qual faz parte, a criança desenvolve um aprendizado significativo muito antes de entrar na escola. A inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento está presente na vida do indivíduo desde o nascimento. Ele aprende a nomear objetos, contar, pescar, ele imita os mais velhos, questiona para obter respostas às suas indagações. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta, na escola, tem sempre uma história prévia.

A escola é um espaço de construção dentro da perspectiva sócio-histórica, como afirma Vygotsky (1999): se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem ela. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais.

A aprendizagem da criança certamente é diferente do adulto, não porque ela “pensa mal” ou “errado”, mas porque pensa diferente; interesses e motivações específicas de sua vida infantil são mais importantes do que conceitos, idéias e teorias postas logicamente ou historicamente. É próprio de todo ser humano ter vontade de aprender, por isso, quando não se consegue êxito nesse intento, instala-se o fracasso, resultando sentimentos de frustração, por não ser atingido o objetivo esperado.

No cenário da instituição escolar, um dos discursos que perpassa todas as atividades refere-se ao porquê de alguns alunos não aprenderem, não compreenderem ou refugiarem-se na indiferença do não aprender. Esta pesquisa objetiva desvelar o imaginário dos alunos sobre a escola e o seu aprender, e compreender o discurso dos alunos que foram rotulados pela escola, como tendo dificuldades de aprendizagem.

A abordagem é a aprendizagem de determinados conhecimentos, embora esta possa tornar-se uma situação problema na prática escolar. Alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir², que não desenvolvem certas competências, são fenômenos observáveis que a literatura denomina de “fracasso escolar”.

² O termo aquisição se aplica de maneira muito geral a saberes e conhecimentos, ao “know-how”, a habilidades motoras, a tudo que se pode enriquecer o repertório comportamental e as experiências de um indivíduo ao longo de sua vida. Embora esteja próximo ao termo aprendizagem, ele não está carregado de conotações que neste último, remetem às teorias de aprendizagem.

Na literatura, há outras denominações além de “fracasso escolar” para denominar a criança em situação de fracasso escolar; são citadas “dificuldades de aprendizagem”, “distúrbios de aprendizagem” ou “disfunção cerebral mínima”.

Muitas crianças, apesar de não apresentarem nenhum tipo de lesão cerebral, não sofrerem de desnutrição, não apresentarem deficiência auditiva, não revelarem lesão no aparelho fonológico, ainda assim exibem um histórico de dificuldade de aprendizagem rotulada pelo professor ou pela escola. Essa dificuldade pode ser geral, quando o aluno apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas ou disciplinas, ou específico, quando demonstra dificuldades apenas na leitura, por exemplo.

As dificuldades no processo de aprendizagem ficam mais evidentes no contexto escolar pelo fato de ser o professor o sujeito, dentro das normas escolares, que estabelece metas e objetivos para cada etapa do aprendizado. Todavia, não quer dizer que as dificuldades no processo de aprendizagem sejam produto da escola. Os alunos nestas condições devem ser analisados em todo seu contexto, seu histórico e as situações que permeiam suas dificuldades.

O desenvolvimento do conhecimento da criança com dificuldade no processo ensino/aprendizagem difere das demais, não tanto na maneira como se processam as informações, mas na capacidade ou no ritmo processual. Esse fato não é fruto, muitas vezes, de deficiências ou limitações causadas por razões biológicas, mas sim motivacionais, psicológicas, atitudinais ou por relações com a escola ou com o professor. Os fatores de execução e motivação para as atividades escolares são fundamentais e podem ser reveladores na atitude de rotular o “fracasso escolar”.

Há inúmeras razões relacionadas à “não aprendizagem” por parte do aluno, estas são permeadas por diferentes contextos como a família, a comunidade, a escola e outros locais de convívio da criança. Associados a estes, estão os sujeitos envolvidos no contexto, professores, familiares, colegas, atrelados à singularidade histórica desse aluno. Logo, as diferenças que se evidenciam nesse processo podem ser fruto dos próprios alunos aliados a eventos emocionais, de conduta e/ou cognitivos.

As dificuldades de aprendizagem podem ser determinadas, por exemplo, por deficiências nos aspectos endógenos³ dos processos de conhecimento, e a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação nesse meio.

³ Aspectos endógenos, neste caso, referem-se a aqueles originados dentro do próprio organismo.

A dificuldade no processo ensino/ aprendizagem não vem, portanto, associada a somente um desses itens, desta forma não se pode culpar somente os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, mas seria, por outro lado, errôneo e taxativo relacionar a origem social como a causa do fracasso. Portanto, pode-se levantar a hipótese de que as dificuldades provêm de causas diferenciadas, por exemplo: de que existe uma ligação entre o nível cultural da criança e suas dificuldades, as maneiras de ensinar do professor, ou a empatia da criança com seu professor.

Em todas as salas de aula há crianças que se refugiam na diferença, e as escolas, muitas vezes, não têm condições de propor tarefas desafiadoras para que estas crianças saiam desse refúgio para uma interação grupal.

A criança constitui-se ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro, seja seus pais, seu professor, seus colegas, sua comunidade, suas leituras. O discurso da criança se constrói na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. (ORLANDI, 1999).

Perante estas dificuldades, é importante que se continue pesquisando as motivações desse refúgio, por parte especialmente dos pequenos (alunos), e as conseqüências dessa atitude para a vida escolar do mesmo. Quando se examinam pesquisas nessa área, geralmente elas retratam a dificuldade numa perspectiva da escola e do professor, não há a introdução da voz da criança nesses estudos. Por isso, o interesse dessa pesquisadora em analisar e compreender o imaginário da criança se manifestando sobre essa diferença nas palavras, no discurso da própria criança.

Existem diferentes enfoques teóricos para explicar o processo de aprendizagem, dentre eles, destacam-se Vygotsky e Piaget. Buscando uma melhor compreensão destes autores, descreverei mais adiante, nos fundamentos teóricos da pesquisa, a concepção Interacionista de aprendizagem, partindo de algumas categorias referentes à aprendizagem, e às dificuldades dela decorrentes. Farei menção dos principais estudos sobre as dificuldades de aprendizagem apresentando os teóricos que mais se destacam neste âmbito, como Charlot (2000), Fernandez (1991, 2001), Bossa (2000, 2002), Patto (1991, 2000), e Fonseca (1995), para complementar o estudo que toma como cenário principal o contexto escolar.

Atrelado à singularidade do aluno taxado com dificuldade no processo ensino/ aprendizagem, investigou-se em seu discurso, nas suas próprias palavras, quais os sentidos que estes atribuem à sua escolaridade, e como se inserem em sua escola. Espera-se que os movimentos discursivos envolvidos nessa pesquisa possam vir a desvelar algumas concepções

[Handwritten scribbles]

AUTORES

en. 0

das crianças em relação à prática educativa e inclusiva da criança com dificuldade no processo ensino/aprendizagem.

É importante salientar que o discurso das crianças rotuladas como tendo dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, é carregado de posturas negativas, pois as situações que as mesmas enfrentam em sala de aula, podem vir a abalar sua auto-imagem. A representação que estas crianças têm de escola, pode não ser compatível com a visão desta pesquisadora e dos profissionais envolvidos com a educação, pois, o aluno rotulado, vivencia situações consideradas problemáticas pela escola e na escola.

Imbuída por algumas inquietações que as dificuldades do aluno no processo educacional me despertaram, optou-se por desenvolver a pesquisa partindo de alguns pressupostos baseados na literatura anteriormente referida, os quais podem ser assim

resumidos: a dificuldade de aprendizagem é um rótulo que a escola criou para justificar a repetência do aluno; é uma construção escolar por esta não poder lidar adequadamente com o aluno; a dificuldade de aprendizagem vai estar presente no discurso do aluno; a escola é incapaz de lidar com a diferença e alega que o problema experimentado pelo aluno se reduz a incapacidades bio-sócio-culturais do aluno, envolvendo todos os fatores sócios-culturais e educacionais (institucionais) no processo; as dificuldades de aprendizagem são fruto da escolarização e, por fim, que a escola tem ou deveria buscar, criar mecanismos para solucionar o problema.

Como objetivo geral dessa pesquisa, propõe-se analisar e compreender a auto-imagem que o aluno rotulado com dificuldades de aprendizagem pela escola, faz de si mesmo, além de confrontar os movimentos discursivos dessas crianças com os outros discursos que normalmente perpassam a sala de aula.

Apresentando a escola, especificamente a sala de aula, como cenário dessa pesquisa, pretende-se também identificar o(s) momento(s) em que as dificuldades dos alunos surgem com maior freqüência: em uma determinada disciplina, em determinada tarefa, com determinado professor. O procedimento metodológico que invoca estes objetivos será descrito posteriormente, no capítulo da metodologia.

A pesquisa tem por objetivo desvelar fatores relacionados ao processo de ensino/aprendizagem permeados pelos movimentos discursivos dos alunos envolvidos. Através da investigação, não se propõe compreender as causas das dificuldades, mas compreender os sujeitos nos quais essas dificuldades habitam. Isso implicará encontrar no discurso das crianças, seja nos textos orais, nos desenhos, nos comportamentos, especialmente

PRESSU

POSTOS

OBJETIVO
GERAL

OBJETIVO

TIVO

Metodológico

Não compreender as causas das dificuldades
MAS compreender os sujeitos nos quais essas dificuldades habitam

nas representações teatrais como atores neste contexto e também através de entrevistas e conversas que serão igualmente descritos com mais detalhes no capítulo da metodologia.

A proposta que impulsiona essa pesquisa intenciona obter subsídios para encontrar alternativas de trabalhar com as dificuldades, para que estas possam ser superadas no decorrer do processo de aprendizagem. Hipotetiza-se que compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos pode contribuir para minimizar as apreensões, os medos e as frustrações das crianças no processo de mediações e que essas dificuldades podem ser superadas.

OBJETIVO / JUSTIFICATIVA

PROPOSTA

1.1 A PERTINÊNCIA DO TEMA A SER PESQUISADO

JUSTIFICATIVA

O interesse em desenvolver um trabalho relacionado à investigação do autoconceito em crianças com dificuldade de aprendizagem emergiu do elevado número de queixas de professores em relação às dificuldades escolares. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticadas e maltratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos Educadores e também dos Fonoaudiólogos, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.

Como Fonoaudióloga, tenho percebido grande demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem, muitas delas apresentam dificuldades específicas de leitura ou de escrita, e algumas são encaminhadas com tal diagnóstico, no entanto, na avaliação fonoaudiológica, constatam-se além disso, desvios fonéticos⁴ e/ou fonológicos⁵ e atrasos na aquisição da linguagem, os quais normalmente não são percebidos pelo professor. Embora tenham sido realizados muitos estudos a respeito do tradicionalmente chamado na literatura, de fracasso escolar, no campo da Psicologia e da Psicopedagogia como: Patto (1991, 2000), Cordié (1996), Bossa (2000, 2002), e Fernandez (199, 2001), obras a serem examinadas no corpo deste texto, a complexidade dessa problemática requer ainda muitas pesquisas, pois poucas abordam o problema a partir da ótica da criança-aluno.

⁴ Desvio fonético é uma alteração de fala diagnosticado em indivíduos e normalmente ocorre quando os sons individuais são articulados incorretamente, mas o sistema fonológico permanece intacto. Este tipo de "desvio" normalmente tem uma causa orgânica identificável, isto é, uma base física ou mecânica.

⁵ Desvio fonológico é uma alteração de fala diagnosticada em crianças; estas apresentam dificuldades quanto ao emprego adequado da organização do sistema de sua fala. Estas crianças apresentam padrões anormais de pronúncia, podendo haver emissões e substituições de fonemas, além de haver ausência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas nos mecanismos que produzem a fala.

Investigar as dificuldades a partir do ponto de vista daquele que é rotulado, e que por isso sofre a exclusão, é relevante por explicitar através da fala das próprias crianças-alunos os efeitos produzidos pelo rótulo de fracassado escolar. O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, um olhar que permite revelar fenômenos sociais que a visão dos adultos tende a deixar na penumbra.

Sabe-se que, na realidade educacional brasileira, os adultos muitas vezes colocam as crianças em situações constrangedoras de tensão e estresse, anulando suas motivações, pensamentos e percepções. Engajada por seu trabalho profissional nessa realidade, esta pesquisadora sentiu-se motivada e, ao mesmo tempo, preocupada com o aluno inserido nesse contexto, por isso considera-o merecedor de investigações.

Acredita-se que as crianças com dificuldades no processo ensino/ aprendizagem constituem um desafio em termos de diagnóstico, assim como para o processo educativo. No entanto, não é raro encontrar educadores tratando estes alunos, à priori, como preguiçosos e desinteressados.

Poderia-se hipotetizar que os professores em geral desconhecem que os problemas enfrentados por estas crianças podem ter uma causa/ origem de ordem orgânica, psicológica, social, ou outras, como a não adaptação da criança ao meio escolar, ao professor ou à escola.

São tantas as variáveis, que nos parece imprescindível, ao professor, antes de rotular os seus alunos, conhecer os problemas enfrentados pelo mesmo no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, conseguirá ampliar o seu horizonte de reflexão e, conseqüentemente, também as suas percepções do complexo processo de aprender, e até a complexidade que constitui este aluno. Essa complexidade envolve a identidade do aluno, a intertextualidade, as relações sociais e emocionais e as maneiras diferenciadas de aprender.

Os questionamentos propostos na pesquisa perpassam os sentimentos de inquietação que envolve esses alunos e professores. A investigação pretende revelar os aspectos subjetivos da experiência individual da criança, porque ela elabora concepções sobre si e sobre os outros, professores e alunos.

Não raramente, crianças fracassam na conquista de um padrão adequado de aprendizagem, o qual inclui leitura, escrita, numerologia, estudos sociais, entre outros. Embasada nessa realidade, a autora expõe sua preocupação em relação à inserção da criança no ambiente escolar, a qual pode vir a ocasionar problemas familiares e também, à longo prazo, um problema social.

Não cabe neste estudo comprovar hipóteses, mas sim compreender um processo discursivo que tem no contexto escolar o seu cenário de investigação. Para realizar essa

pesquisa, divide-se o texto em diferentes capítulos, os quais apresentam uma seqüência lógica das categorias chaves da pesquisa, incluindo as principais literaturas que abordam o tema deste trabalho.

2 DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

As discussões de aprendizagem apresentadas nas próximas páginas baseiam-se num conjunto de autores que foram conectados e utilizados como inspiração para estruturar esta investigação. O capítulo divide-se em diferentes tópicos; no primeiro se discutem as principais abordagens teóricas sobre o processo de aprendizagem, incluindo-se na discussão as teorias de Piaget e Vygotsky. O segundo tópico, traz-se a contribuição de autores brasileiros, os quais discutem a aprendizagem sob diferentes pontos de vista, em seguida, apresenta-se uma retrospectiva histórica, bem como algumas definições e as implicações das dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar. Focaliza-se: a não adaptação da criança ao meio escolar, o fator patologizante das dificuldades de aprendizagem e o fator sócio cultural apresentados na literatura como causadores principais do não aprendizado por parte do aluno. No quarto tópico são abordadas as características das crianças com dificuldades de aprendizagem. No quinto tópico, descreve-se outra ótica sobre dificuldades de aprendizagem, voltada para a literatura que as descrevem como "fracasso escolar", realizando desta forma um contraponto com os autores que discordam deste posicionamento.

2.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

PIAGET e VYGOTSKY

Inicia-se fazendo uma discussão das idéias de Vygotsky e, em seguida, se incluem nestes fundamentos os estudos de Piaget a respeito do processo de aprendizagem. Esta primeira elabora a teoria Interacionista e, a segunda, a teoria Construtivista de aprendizagem.

O trabalho de Lev Vygotsky vem se tornando influente nos estudos do desenvolvimento cognitivo. Sua teoria enfatiza o papel do meio social no desenvolvimento cognitivo da criança. A teoria de Vygotsky tem um caráter histórico-cultural ou sócio-cultural; ela entende a criança como um ser capaz, que se desenvolve através das relações sociais e da interação com o seu meio.

Segundo Vygotsky (1996), a criança não poderia ser comparada a uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida, mas seu crescimento desenvolve-se a partir de seus primeiros contatos com o mundo exterior, através dos órgãos do sentido. Essa relação homem, mundo, de acordo com o autor, é mediada por sistemas simbólicos.

TEORIA INTERACIONISTA
TEORIA CONSTRUTIVISTA

TEORIA DE VYGOTSKY

Vygotsky (1996) mostra que as ferramentas reais simbólicas, tais como os lápis, os números e os sistemas matemáticos, os sinais, os códigos e a linguagem, desempenham papéis muito importantes no desenvolvimento cognitivo. Em sua teoria, aponta que o sistema mais importante para a promoção da aprendizagem é a linguagem. Além do mais, para o desenvolvimento das funções mentais superiores, a memória, a linguagem e a consciência, não seria possível senão pela manipulação dos sistemas simbólicos (ou semióticos), a linguagem, a escrita e os números.

A relação com o meio e com as outras pessoas é o ponto fundamental e característico dos estudos de Vygotsky (1993). Para ele, aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, desenvolve atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente.

A teoria sócio-cultural de Vygotsky, por ter como pressuposto teórico-metodológico o materialismo dialético, entende as relações entre homens e a natureza em recíproca e constante transformação. Esse entendimento permite pensar e aspirar às relações educador-criança e criança-criança, como processo dialético positivamente transformadores, fontes férteis de aprendizagem e desenvolvimento.

Na visão dialética, das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1993), propõe o seguinte em sua obra "Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico": "É necessário alcançar um determinado nível de desenvolvimento para iniciar a educação ou dever-se-á submeter a criança a uma determinada educação para alcançar tal nível?". A última hipótese será mais produtiva se submeter a criança a novas aprendizagens, precisamente na zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, para Vygotsky (1993), o desenvolvimento dá-se de "fora para dentro" e não de "dentro para fora", como defende Piaget.

Através deste posicionamento, Vygotsky (1993), desencadeia uma crítica à educação escolar. Ele afirma que a escola, muitas vezes, não ensina sistemas de conhecimento "atingindo", com freqüência, os alunos. Os conteúdos escolares não levam, em si mesmos, os instrumentos e as técnicas intelectuais e freqüentemente, não existem na escola interações sociais capazes de construir os distintos saberes.

O adulto não só está ligado ao meio ambiente por milhares de elos, como é, ele próprio produto dele. Sua essência encontra-se nas condições ambientais. Portanto, para

TEORIA
SÓCIO-
CULTURAL
VYGOTSKY

Vygotsky (1993), podemos entender que o aluno é produto daquilo que o educador, os pais e as pessoas mais experientes do que eles desejam que seja.

Na verdade, o aprendizado ocorre muito antes da imersão da criança na instituição educativa. As experiências anteriores ao período escolar correspondem à sua história prévia de aprendizagem, extremamente relevante para a construção do conhecimento, visto que a criança chega à escola comumente sabendo falar e agir conforme diferentes situações, num complexo repertório de habilidades.

A educação que concebe o aprendizado da criança em termos de seu desenvolvimento real, sob os problemas que ela já pode resolver sozinha, está atuando de forma retrospectiva no desenvolvimento mental da criança. Já a educação que atua na zona de desenvolvimento proximal, dando assistência às atividades que a criança ainda não pode realizar sem auxílio, promove o desenvolvimento mental de forma prospectiva.

Essa abordagem valoriza, portanto, o papel do educador como agente da mediação entre sujeito e o objeto do conhecimento, interferindo na zona de desenvolvimento proximal, a qual refere-se, "ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas" (VYGOTSKY, 1993, p. 60). Assim, a função da educação institucionalizada é transformar o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, em nível de desenvolvimento real amanhã, num processo de avanços contínuos.

De acordo com Vygotsky (1998), seria por meio da investigação da situação do adulto orientando o aluno na atividade cognitiva, que aparentemente está além do nível que a criança consegue atingir sem ajuda, que poderíamos começar a entender como um aluno está se desenvolvendo e que mediações seriam úteis para facilitar o desenvolvimento desta criança.

A ação educativa pautada na concepção sócio-cultural requer um trabalho dialogado, porque é por meio da abertura de espaços para uma maior interação interpessoal, diálogos, discussões, questionamentos e compartilhamento de idéias, experiências e valores, que se torna possível a construção de um novo olhar e de uma nova postura das instituições frente à educação e ao desenvolvimento das crianças.

Ainda segundo Vygotsky (1993), para a criança adquirir conhecimento, o adulto tem a complexa tarefa de trabalhar fundamentado na experiência e nas possibilidades da criança, rompendo ao mesmo tempo com elas de modo adaptado aos conteúdos e métodos. A combinação de situações individuais e de situação de interação social oferece as condições de aprendizagem mais favoráveis às aquisições da criança.

Proposta
Dialogado
Gadu

Vygotsky dedica muita atenção à aprendizagem instruída pelo ensino direto ou da estruturação de experiências que promovem a aprendizagem do outro, mas sua teoria também dá suporte a outras formas de aprendizagem cultural.

As idéias de Piaget diferem em alguns aspectos, pois para este, um dos quesitos básicos para que a aprendizagem ocorra seria a maturação. À medida que o indivíduo progride na concretização de suas potencialidades biológicas, há uma predisposição para aprender mais e melhor.

Piaget (1997) explica que o comportamento da criança passa por três estágios em seu desenvolvimento, o primeiro é representado pelos modos inatos de comportamento, que atuam sem terem sido aprendidos e servem para satisfazer às necessidades básicas do organismo após o nascimento como o choro, a sucção, o instinto sexual entre outros. O segundo se refere ao estágio dos reflexos condicionados, que é hereditário e aponta que todo reflexo condicionado surge com base no reflexo incondicionado. O terceiro estágio refere-se ao comportamento racional, ou seja, à mente.

Para Piaget (1997), a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com o intelecto e suas estruturas. A aprendizagem, portanto, não é um comportamento, mas uma alteração de comportamento. Este autor afirma que a aprendizagem é a aquisição de uma habilidade ou de uma informação específica baseada em estruturas intelectuais já existentes na criança. Piaget, difere de Vygotsky, pois enfatiza a maturidade biológica como condição fundamental para a aprendizagem. Já Vygotsky (1996), sustenta que o processo evolutivo está interligado ao processo de aprendizagem, ou seja, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente ligados.

Piaget (1997), através da Psicologia genética, aponta que o meio não produz o sujeito, e sim o sujeito que se produz ou se constrói no meio, adaptando-se a ele. O sujeito não escolhe seu meio e as condições de vida que lhe são oferecidas, mas ele pode fazer ou não fazer, agir ou não agir. Nesta abordagem, o meio refere-se aos objetos naturais, objetos artificiais, as pessoas e as regras. Para o autor, o conhecimento nunca é um estado, seja este subjetivo, representativo ou objetivo, este é considerado uma atividade.

Piaget (1997) postula que o aspecto mais importante da infância está voltado para a instalação de conhecimentos concretos, que primeiro dizem respeito às representações imediatas (construção da inteligência operatória na fase das operações concretas, de 6 a 13 anos) e depois às hipóteses, (construção da inteligência abstrata ou formal das operações formais, (acima de 13 anos)).

PIAGET

TRES ESTÁGIOS

Piaget

VYGOTSKY

Piaget O meio não produz

o sujeito

Ao enfatizar o lugar da atividade como fator determinante de aumento dos conhecimentos, Piaget (1997) lembra que não só a maturidade e a pressão social que contam, há um quarto fator, que se refere ao equilíbrio.

As dificuldades são determinadas pelas deficiências nos aspectos endógenos dos processos de conhecimento, e a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação nesse meio, no período crítico de zero a sete anos.

“O papel da escola deveria visar ensinar a criança a pensar e a valorizar os aspectos operativos do pensamento, a fazer com que a criança experimente, a favorecer a manipulação para que possa tirar daí as leis abstratas sendo suficiente a simples observação da atividade de outrem para a estruturação dos conhecimentos” (PIAGET, 1997, p. 35).

De acordo com a teoria Piagetiana, o erro possui uma lógica que indica um processo de construção. As diferentes percepções das mesmas situações implicam a participação de esquemas e processos de interferência que obviamente não residem no objeto. Desta forma, o erro deixa de ser um fato aleatório inexplicável, e que só indica dificuldade.

Através da leitura do estudo destes dois estudiosos, pode-se observar a abordagem de forma distinta das crianças em situação de fracasso escolar.

Para Piaget, as crianças nesta situação apresentam uma deficiência num dos elementos ou num dos momentos que constituem o processo cognitivo, o qual se explica pela construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de representação da linguagem.

Daí a sua hipótese: as crianças que não aprendem sem que saibamos porquê, não construíram, ou construíram de uma forma insuficiente, o real (PIAGET, 1997). O real, neste contexto, refere-se ao mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este modo) de seus esquemas de ação.

Sabe-se que o conhecimento constitui um fenômeno mais fundamental que a aprendizagem, porque se fundamenta na abstração reflexiva. Chiarottino (1984) realizou estudos das obras de Piaget, e afirma que a Medicina e a Psicologia não dispõem por enquanto das “categorias” que levariam à causa do fenômeno da não aprendizagem, seria, principalmente, porque não consideram esta construção do real pela criança e a sua representação através do único processo adequado: a abstração reflexiva.

Observa-se, no entanto, que a teoria Piagetiana enquadra as causas das dificuldades de aprendizagem no meio em que a criança está inserida, se o aluno vive isolado de estímulos visuais e auditivos. por exemplo. em um apartamento ou em uma favela sem contato com o

meio externo, esta criança poderá não organizar seu real de maneira suficiente ou o fará de forma ineficiente. Desta forma sua aprendizagem não ocorrerá conforme o esperado pela escola ou pela família.

De acordo com esta teoria, a aprendizagem só se procederá se houver uma remediação (reeducação), que favorecerá desta forma a introdução progressiva das estruturas cognitivas. Para tal, se faz necessário criar situações experimentais, as quais levarão a criança a agir e refletir sobre um material.

O contraponto realizado anteriormente serve de embasamento para compreender os fatores referentes ao desenvolvimento e à situação que se estabelece para as crianças rotuladas pela escola, como tendo dificuldades de aprendizagem. As teorias de aprendizagem são pré-requisitos para o estudo da situação de fracasso escolar que alguns alunos se encontram.

No presente estudo, apóia-se, para compreender o processo de aprendizagem das crianças, a teoria Vygotskyana, e no que diz respeito ao não aprendido da criança, apóia-se a teoria Piagetiana. Estas, segundo esta pesquisadora, são duas propostas que explicam o processo do aprender e os momentos de interação que se estabelecem entre os alunos, seus professores e colegas no contexto escolar. Serão explicitadas no capítulo 4, mais especificamente no tópico 4.3, as fases do desenvolvimento da criança, de acordo com a idade cronológica, segundo Piaget.

2.2 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

(AUTORES BRASILEIROS)

Neste tópico, analisam-se criticamente as concepções de dificuldades de aprendizagem e descrevem-se como elas são abordadas na história, baseando a sua análise em diversos autores que servirão de ancoragem para a fundamentação teórica da pesquisa. Para isso, inicialmente se fará uma rápida menção das idéias de alguns autores a respeito da própria aprendizagem.

Em termos fisiológicos, pode-se afirmar, de acordo com Fonseca (1995), que a aprendizagem é uma função do cérebro, no entanto, não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é resultante de complexas operações neurofisiológicas, sendo que tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilação com acomodações, situações com ações, oncias com nraias etc

A aprendizagem, portanto, não se transmite por hereditariedade, ela é um processo pessoal, depende do envolvimento de cada um, do seu esforço e da sua capacidade. Além de ser um processo pessoal, é gradual, aprende-se aos poucos e cada um dentro do seu ritmo.

O principal agente da aprendizagem é a atividade (processo dinâmico e ativo) daquele que aprende, e esta depende do interesse, da disposição e das necessidades de cada indivíduo, é um processo contínuo ao longo de toda a vida.

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Charlot (2000) faz uma discussão da noção de aprender. Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o "saber"), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes).

Fernandez (1991), por sua vez, afirma que em todo processo de aprendizagem e nos problemas referentes a ela, estão implicados quatro níveis (organismo, corpo, inteligência, desejo), em diferentes grau de compromisso, e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles.

Por outro lado, o termo aprendizagem, segundo Assman (2000), deve ceder lugar ao termo "aprendência" que, segundo o autor, traduz melhor, pela sua forma, este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo.

Parece pois, importante, dentro de uma visão educacional como a referida anteriormente, que a aprendizagem aconteça de forma significativa, sendo necessária a harmonia dos fatores extrínsecos e intrínsecos do ser humano, pois é no não entrelaçamento destes fatores que ocorre o insucesso do aprender.

Diante de um problema posto, é necessário que o sujeito aprendente elabore hipóteses e as experimente. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua auto-estima. Assim como os significados construídos por este ser estão destinados a

serem substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que têm de si e de seu processo de aprendizagem também o serão.

Com a pretensão de trabalharmos as concepções de dificuldade de aprendizagem, é inicialmente interessante que se faça uma rápida revisão histórica deste conceito, a qual apresento nos próximos parágrafos.

Os conceitos de “dificuldades de aprendizagem” têm sido definidos de diversas formas ao longo da história. Termos como distúrbios de aprendizagem, dislalia, dislexia, disgrafia, entre outros, são utilizados tanto por especialistas da área da saúde como por especialistas da área da educação, para diagnosticar situações freqüentemente coincidentes.

As raízes do uso generalizado desses conceitos na avaliação de crianças por Pedagogos, Médicos, Psicólogos e Fonoaudiólogos e do enfoque clínico dados às explicações das dificuldades escolares dos alunos, foi explorado pela psicóloga Patto (2000), em sua obra “A produção do fracasso escolar”.

Segundo esta autora (2000), os primeiros especialistas que se ocuparam de tratar as dificuldades de aprendizagem foram os médicos. Ela aponta que a primeira tese sobre o fracasso escolar foi elaborada na França, em 1904. Associava o fracasso ao déficit intelectual, ou seja, ao baixo QI.

Segundo Patto (2000, p. 43):

Inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se, durante os 30 primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual. Nesta época os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças, que na Europa e na América, conseguiram ter acesso à escola.

Patto (2000), em sua obra, cita Vial que, em 1979, afirmava que os primeiros trabalhos sobre dificuldades de aprendizagem escolar centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem causadas por lesão cerebral e disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso.

Bossa (2002), por sua vez, descreve em sua obra “Fracasso Escolar, um olhar psicopedagógico”, que a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das Ciências Biológicas e da Medicina do século XIX, recebendo a visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressupostos racistas e elitistas.

Bossa (2002) aponta que o império da psicomетria (testes de QI) dificultou, durante muitos anos a integração do estudo da personalidade, no plano profundo com as dificuldades de aprendizagem. Bossa concorda com Ocampo (1994) quando este afirma que,

no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar. Neste sentido, somente estudando a singularidade do sujeito podemos compreender o sentido do sistema escolar. (p.23)

Na discussão que Bossa (1994) faz sobre esta questão, ela traz a opinião de Souza (1995) que aponta ser possível que sérios conflitos bloqueiem as possibilidades de a criança usar seu potencial intelectual na hora do exame. Em seu trabalho intitulado "Pensando a inibição intelectual", a autora demonstra como, muitas vezes, o impedimento de um bom desempenho intelectual está vinculado a problemáticas afetivas.

Para Bossa, no entanto, não é suficiente ter uma grande inteligência para fazer uma boa aprendizagem escolar. Patto (2000, p. 59) quando discute isso, afirma o seguinte: "Da Psicologia e da Pedagogia na passagem do século herdou uma concepção menos hereditária da conduta humana, isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais e mais comprometidas com os ideais liberais democráticos".

Alguns autores tomam o fracasso escolar como uma patologia, ou como um sintoma escolar. Este segundo é abordado mais especificamente pela ótica Psicanalítica.

Com a incorporação dos conceitos psicanalíticos na área médica, houve uma modificação na concepção a respeito das causas das dificuldades de aprendizagem. Foram incorporados às explicações para as possíveis causas do insucesso escolar os fatores de ordem afetiva e de personalidade. As crianças com dificuldade de aprendizagem passaram a serem denominadas 'crianças problema'. "[...] de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema" (PATTO, 2000, p. 45).

Como se pode observar nos parágrafos anteriores, durante muito tempo a responsabilidade do insucesso escolar foi imputada fundamentalmente ao aluno. Procurava-se, no seu quociente intelectual, na congenitabilidade, na sua personalidade e nas influências do seu ambiente, a causa e a explicação do seu sucesso ou insucesso na escola.

Sabe-se que os alunos não são todos iguais no que diz respeito às aptidões, mas não se podem atribuir todos os insucessos escolares a influências debilitadas externas, de origens familiar, social ou socioeconômica. Tais influências devem ser reconhecidas, mas igualmente

INSU
CESSO
ESCOLAR

Não são todos iguais

analisadas, discutidas e, sobretudo confrontadas com as jovens personalidades sobre as quais exercem a sua influência.

As influências mencionadas anteriormente serão descritas nos próximos tópicos, seguindo a seqüência estabelecida pela pesquisadora, que inicialmente descreve a não adaptação da criança em situação de fracasso ao ambiente escolar, seguido pelo fator patologizante das crianças nesta situação e, por fim, a influência do fator sócio-cultural no processo de aprendizagem destas crianças.

2.2.1 A não adaptação da criança ao ambiente escolar

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais freqüentes nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas. O ingresso da criança no Ensino Fundamental marca, definitivamente, o vínculo com a vida estudantil. Mais do que aprender determinados conteúdos, o aluno enfrenta o desafio de se adaptar à vida escolar e à dinâmica de estudo, colocando-se disponível ao conhecimento. Nesse sentido, é lamentável constatar que, ao longo dos anos de escolaridade, muitas crianças que ingressaram na primeira série curiosas e interessadas chegam ao final do curso como portadoras de uma vasta carga de conhecimentos e habilidades, mas, infelizmente, sem a disposição de seguir seus estudos ou interessar-se pelo ensino. Por isso, poder-se-ia perguntar: até que ponto a escola constitui-se como uma “máquina de ensinar” que rouba de seus alunos a vontade de aprender?

Quando uma criança apresenta dificuldades para aprender, é comum que o professor ou os pais esperem por um “despertar” ou que a criança, mais cedo ou mais tarde, dê um “salto” e passe a acompanhar a classe. No entanto, este momento mágico que se caracteriza pela superação das dificuldades partindo da própria criança, raramente acontece.

O que mais comumente se acaba verificando é a automatização e o aumento das dificuldades à medida que o programa escolar vai se tornando mais complexo. Este fato vai ocasionando dificuldades em todo processo de ensino/aprendizagem, o qual influi diretamente na auto-imagem da criança.

Morais (1997) aponta que, quando a criança, apesar de todas as tentativas que realiza, não consegue superar as dificuldades e desenvolver um ritmo que lhe permitirá acompanhar a classe, acaba se julgando incompetente, incapaz e desastrada. Para se evitar que a criança abandone a escola, o autor recomenda que, a partir do momento que a criança

comece a sentir dificuldade para acompanhar a classe, realize-se um diagnóstico com a finalidade de se detectar a causa do “não aprender”.

De acordo com Jardim (2001), a problemática das dificuldades de aprendizagem não pode ser analisada sem a noção de que a “escola” é que será a instituição reveladora dos problemas da criança, uma vez que a passagem da família à escola primária, como já afirmado anteriormente, constitui uma ruptura muito significativa.

Alguns autores consideram que uma grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a falta de adaptação da personalidade da criança às exigências da escola. Não podemos descartar essa hipótese, mas, por outro lado, não se pode tomá-la como sendo a única nesse leque de causas de dificuldades no processo ensino/ aprendizagem.

A criança, ao entrar no 1º ciclo do ensino fundamental, com idade de seis e sete anos, inicia a escolaridade mais formal e, segundo Montagner (1996), não se pode ignorar que existem particularidades comportamentais e interativas, organizacionais e temporais no processo de aquisição e de aprendizagem das crianças. A criança está, então, sujeita a constrangimentos novos: em particular fica muito tempo sentada atrás de uma mesa, sem ter a possibilidade de atuar em atividades livres, contrariamente ao que vivia no último ano do jardim infantil.

Assman (2000) insiste que, além de precariedades diversas das condições escolares, há uma série de condições peculiares à relação pedagógica que podem ser bastante nocivas à auto-organização das experiências de aprendizagem. Intimidações, cobranças desalentadoras, pobreza de ideais, falta de respeito à criatividade e ao empenho esforçado, etc. Além disso, muitas crianças passam pela difícil experiência de abandonar sua turma escolar e frequentar classes de recuperação, sendo discretamente discriminados sob a etiqueta “fracasso escolar”.

Smith e Strick (2001) propõem que as dificuldades de aprendizagem têm uma base biológica, mas com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. Ele atenta para o fato de que um atraso nem sempre indica uma deficiência, as crianças não se desenvolvem de acordo com calendários rígidos e, na maioria das áreas do desenvolvimento, existe ampla gama de comportamentos considerados normais. O desenvolvimento da criança também pode ser afetado por fatores externos, como, por exemplo, pela falta de estímulos e oportunidades por parte dos pais ou dos responsáveis.

Estudos que vêm sendo realizados no âmbito escolar mostram que tal rótulo não existe, o que ocorre são crianças em situação de fracasso. Portanto, não seria correto culpabilizar o aspecto sócio-cultural da criança, os conflitos familiares, os sistemas

CONCLUSÃO

pedagógicos ou a deficiência intelectual, pois nenhuma dessas causas seria suficiente para explicar o fracasso.

No próximo tópico, abordar-se-á a patologização das características das crianças em situação de fracasso escola, referindo os principais autores que permeiam estes estudos.

2.2.2 O fator patologizante das crianças em situação de fracasso escolar

De acordo com Fernández (2001), é preciso não confundir os fracassos escolares com os problemas de aprendizagem. Nas situações de fracasso escolar, as modalidades de aprendizagem do sujeito não se tornam patológicas, já quando se constitui um problema de aprendizagem (inibição cognitiva ou sintoma) a modalidade de aprendizagem altera-se.

Os problemas de aprendizagem geralmente se referem àqueles apresentados por crianças com distúrbios neurológicos, ou seja, alterações diagnosticadas na região cerebral. Já os fracassos escolares, neste caso, destinam-se às dificuldades que a criança apresenta durante o processo de aprendizagem, não referindo qualquer alteração em nível neurológico, ou seja, o fracasso escolar, segundo esta autora, pode ser superado no decorrer do processo.

Desde meados da década de 60, foi constatado na Argentina que números significativos de crianças (muitas delas erroneamente diagnosticadas como deficientes mentais) apresentavam fracasso escolar ou transtornos de aprendizagem, sem padecer de nenhum transtorno neurológico, anatômico, funcional, nem déficit cognitivo.

Existem outros autores, como por exemplo, Fonseca (1995), que denotam as dificuldades de aprendizagem como uma alteração patológica diagnosticável nas crianças. Algumas destas definições são apresentadas por ilustres investigadores e por relevantes associações científicas, como o National Joint Committee of Learning Disabilities, NJCLD. Sua definição compreende o seguinte conteúdo:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que refere um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devido a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem co-existir com as dificuldades de aprendizagem. As mesmas ocorrem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficientes ou inapropriada instrução, etc), elas não são o resultado dessas condições. (FONSECA, 1995, p. 71).

Outros dois autores que definem as dificuldades de aprendizagem sob uma ótica patologizante são Smith e Strick (2001, p. 14), quando relatam:

“As dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações [...] Muitos desses alunos são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça”.

Nas palavras de Fonseca (1995, p. 80):

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por: manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; apresentar ou não uma disfunção de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual e auditiva); evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamentos e problemas no processamento da informação, quer ao nível receptivo, integrativo e expressivo.

Fonseca (1995), em sua obra concorda e cita Feursyein (1985), o qual define que as dificuldades de aprendizagem sugerem um comprometimento no processo de informação (input, integração, elaboração e output), sutil desordem psiconeurológica que afeta a função cognitiva.

Percebe-se que estes autores consideram os alunos em situação de fracasso escolar como indivíduos patológicos em relação à capacidade intelectual, ao contrário de outros estudiosos como Charlot (2000), Fernandez (1991, 2001), Bossa (2002), e Patto (1991, 1999), os quais definem que as causas das dificuldades de aprendizagem têm origens sociais, afetivas e/ ou psicológicas.

FRACASSO
PATOLÓGICO

Dentro da etiologia e epistemologia das dificuldades de aprendizagem, para Fonseca (1995), a criança possui, no plano educacional, um conjunto de condutas significativamente desviantes em relação à população escolar em geral. Trata-se de uma criança normal em alguns aspectos, mas desviante e atípica em outros.

Pode-se observar que o autor anteriormente mencionado refere-se ao aluno em situação de fracasso escolar como um indivíduo que não apresenta condições necessárias para acompanhar o ensino regular juntamente com as outras crianças da mesma idade cronológica. No que diz respeito aos alunos desta pesquisa, esta hipótese pode ser descartada, pois, de acordo com os parâmetros utilizados pela pesquisadora para caracterizar um aluno com dificuldades de aprendizagem, a patologização desta criança está excluída do estudo.

Considera-se neste trabalho, que os alunos sujeitos deste estudo não apresentam propriamente uma dificuldade de aprendizagem ou um fracasso escolar, mas sim que estes se encontram em situação de fracasso escolar esperando-se que esta situação possa ser superada

no decorrer do período escolar. Utiliza-se o termo “Dificuldade de aprendizagem” em alguns momentos do texto, como sinônimo ou como aparato para indicar as crianças em situação de fracasso escolar. Posteriormente, esta expressão vai sendo substituída por esta segunda, a qual é mais apropriada para identificar as crianças que se encontram nesta situação.

Através do estudo da literatura discutida nas páginas anteriores, pode-se observar que em relação às concepções de aprendizagem e aos fatores dela decorrentes, existem pontos de divergência entre os autores mencionados. Estes se referem aos que abordam o processo de aprendizagem numa visão cognoscente, que engloba as características psicológicas das crianças e aos que enquadram como causa das dificuldades os fatores externos.

Os estudos realizados neste tópico abordam que, durante o processo de desenvolvimento da criança, podem existir alguns fatores cognitivos que a levem a um certo grau de imaturidade, podendo induzi-la a um caminho de dificuldades na escola o que, para estes autores, denomina-se dificuldades de aprendizagem.

Fica muito claro, depois de discutir os autores patologistas, que este grupo diverge daquele que aborda a dificuldade de aprendizagem numa ótica sócio-cultural, ou seja, que apontam como causa principal das dificuldades escolares da criança, o meio social e cultural em que ela se encontra inserida.

2.2.3 O fator sócio-cultural

AMBIENTE CULTURAL

Muitos pesquisadores, mesmo aqueles munidos de um referencial teórico-crítico, defendem a teoria da carência cultural para explicar o fracasso escolar e/ou as dificuldades de aprendizagem. Dentro desta perspectiva, considera-se que as dificuldades de aprendizagem são consequência do ambiente cultural em que as crianças se desenvolvem. Como afirma Patto (2000), a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. “Linguistas, Psicólogos e Educadores, têm demonstrado que as crianças das classes desfavorecidas não possuem o domínio da linguagem necessária para uma certa ‘escolaridade normal’ ”(BERSTEIN, 1961, p. 85).

Nas palavras de Fonseca (1995), o êxito escolar está exageradamente dependente das estruturas lingüísticas, que são irremediavelmente diferentes entre as crianças das várias classes sociais. A maioria dos professores oriundos das classes sociais médias usa estruturas lingüísticas inacessíveis a muitas crianças.

Rangel (1994) se manifesta sobre isto afirmando que a repetência das crianças de um meio sócio econômico baixo requer, necessariamente, que examinemos a noção de "handicap" (desvantagem) sociocultural, normalmente associada à explicação de insucesso escolar.

Alguns fatores sócio-etiológicos culturais citados por Fonseca (1995) podem ser considerados: carências afetivas (contexto familiar, relações mãe-filho, etc); deficientes condições habitacionais; pobreza da estimulação precoce; pouca interação sócio-lingüística; privações lúdicas e psicomotoras; ambientes repressivos; envolvimento simbólico e cultural restrito; ocupações dos pais e suas habilitações acadêmicas; desempregos, insegurança econômica crônica; analfabetismo; zonas pobres isoladas (urbanas, suburbanas e rurais); relações interfamiliares; modelos lingüísticos pobres; hospitalização, atitudes da mãe face ao desenvolvimento da linguagem e outros.

Bourdieu (1991) afirma que o desempenho acadêmico está ligado ao "background cultural", ou seja, o desempenho escolar das crianças tem uma relação mais evidente com a história educacional dos pais do que com seu nível ocupacional. Este autor relaciona sistematicamente o processo seletivo da educação à estrutura de classe social, sem reduzir esta relação a um simples determinismo de classe.

Para demonstrar o modo pelo qual os antecedentes educacionais dos pais afetam o desempenho acadêmico dos filhos, o autor se apóia nos conceitos de "ethos de classe"⁶ e capital cultural⁷. Desta forma, explica que o fato de os jovens permanecerem e/ou serem ou não bem sucedidos na escola depende consideravelmente da percepção que as pessoas de sua classe social têm de serem bem-sucedidas academicamente.

"As ambições e expectativas de uma criança em relação ao ensino são produtos estruturalmente determinados da experiência educacional e da prática cultural de seus pais, de seus pares ou do grupo a que pertence" (BOURDIEU, 1991, p. 37).

Quando se propõe explicar o sucesso escolar desigual entre os integrantes das classes sociais, algumas teorias, como as ambientalistas, apontam as causas das dificuldades de aprendizagem no meio social no qual a criança vive, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica passam a orientar a política educacional.

⁶ Sistemas de determinação ligados à condição de classe; disposições em relação à escola e à cultura (isto é, em relação à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, etc.); esperança subjetiva (de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola); relações com a linguagem e a cultura (maneiras). (BOURDIEU, 1991, p.101)

⁷ Capital lingüístico; acervos; capital das relações e de prestígio (recomendações) informações sobre o sistema

Nesse caso, as causas das dificuldades de aprendizagem na escola são justificadas pelo nível sócio-cultural da criança. Na literatura, o fracasso também é diagnosticado como negatividade, por causa do fator da desnutrição ou das condições financeiras. Mas não se pode pensar a pobreza como condição necessária para o fracasso escolar.

A determinação histórico-social das relações psico-sociais no cotidiano da escola é o pressuposto básico que a autora Maria Helena Patta (2000) utiliza para descortinar o cenário estigmatizante e preconceituoso com o qual a escola recebe as crianças das chamadas classes populares.

As crianças das classes populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar. Seu comportamento é associado à falta de educação, seus valores não condizem com o que a escola propõe e seus conhecimentos muitas vezes construídos na diferença, não são considerados durante o processo de aprendizagem.

Cotidianamente, a criança vai-se reconhecendo limitada, como aquela que não sabe, como aquela que erra, que tem dificuldade de aprender. Desta forma, especialistas e educadores reproduzem uma prática a qual designa o rótulo de “fracasso escolar” para as crianças pobres.

Segundo Patta (2000), esta visão preconceituosa das profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como alibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva a uma visão ideológica de mundo à categoria de saber.

Determinadas literaturas demonstram que alguns profissionais mais avançados procuram tirar o fardo do fracasso dos ombros da criança e colocá-lo nas costas da família e do seu meio ambiente. Costa (1999) é um dos que apóia essa concepção, afirmando que muitos profissionais justificam que a criança fracassa, porque a família é “mal estruturada”, “o pai é alcoólatra”, “a mãe trabalha fora”, “é pobre em estímulos”, entre outros.

Predominante, ainda hoje, no discurso pedagógico e dos profissionais da área da saúde, a explicação da desigualdade educacional entre as classes sociais passa a ser dada pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes baixas se desenvolvem. O pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem da criança decorrem de suas condições de vida mostra que esses profissionais ainda estão sob a influência da “teoria da carência cultural⁸”.

⁸ Esta teoria explicava que as dificuldades de aprendizagem eram consequência do ambiente cultural em que as crianças se desenvolviam.

Para confirmar estas explicações, traz-se para a discussão Patto (2000) a qual acrescenta que o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado e está presente também no corpo do conhecimento científico.

Para esta autora, no período de quase um século mudam as palavras, mas permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural.

As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente, o que evidentemente é, sob todos os pontos de vista, injusto. Sofrem mais de mau ensino, má instrução (dispedagogia), mais abstencionismo dos professores e de piores modelos de estimulação, identificação, motivação, orientação, etc. Em vez de compensar essa discrepância social inaceitável, a escola tende a legitimar todas essas diferenças através dos seus métodos pedagógicos e de seus métodos seletivos e avaliativos. O insucesso escolar, como é sabido, está mais concentrado nas crianças oriundas dos meios sócio-econômicos desfavorecidos. (FONSECA, 1995, p. 14).

Percebe-se que algumas literaturas consideram que a influência do nível sócio-econômico é um grande influenciador no rendimento escolar das crianças. Isso decorre desde a década de 60, quando também eram realizadas pesquisas nesta área.

Sipavicius (1987), por exemplo, discute uma pesquisa realizada nesse âmbito por Coleman em 1966, o qual verificou que as maiores influências sobre o rendimento escolar do aluno são as condições sócio-econômicas da família, material de leitura disponível no lar, nível educacional dos pais, bens materiais existentes em casa, entre outros.

Costa (1999), por sua vez constatou, que embora o impacto dos fatores sócio-econômicos sobre o desempenho escolar do aluno seja grande, a escola ainda pode fornecer esquemas compensatórios. Neste mesmo ano foi realizada uma pesquisa brasileira conduzida pela Fundação brasileira Carlos Chagas, no estado de São Paulo. Os resultados obtidos permitiram concluir que as crianças que desfrutaram de melhores condições sócio econômicas têm maior probabilidade de tirar notas altas e permanecerem na escola.

De acordo com Foulin e Mouchon (2000), as dificuldades escolares atingem os alunos de maneira particularmente desigual conforme seu vínculo social. O caráter mais discriminante é a categoria sócio-cultural dos pais, podendo acumular numa mesma, diferentes caracteres "negativos".

Poderia-se afirmar que, ignorando a realidade social das crianças em situação de fracasso escolar, a escola, feita para os mais aptos e favorecidos, pouco tem realizado para compensar ou combater essa desigualdade humilhante. A escola persiste na função de reprodução das desigualdades sociais.

sócio
cultural

Desigualdade de Sobren

2.3 CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

As crianças em situação de fracasso escolar incluídas na presente pesquisa foram selecionadas conforme as seguintes concepções estabelecidas pela pesquisadora: Não apresentam lesão cerebral, não apresentam deficiência auditiva, não revelam lesão no aparelho foniatríca, mas apresentam um histórico de fracasso escolar e são alunos rotulados pelo professor ou pela própria escola como tendo dificuldades de aprendizagem. Vale pois, a pena, salientar outras características, as quais serão mencionadas nos próximos parágrafos.

As principais características das crianças em situação de fracasso escolar, segundo a literatura, compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética etc, independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento, como: saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades sócio-culturais e educacionais, afirma Fonseca (1995).

O autor anteriormente citado aborda a criança com dificuldades de aprendizagem como sendo aquela que pode apresentar problemas de atenção, de memória, problemas visuais, auditivos, cognitivos, psicológicos e emocionais, mas afirma que este indivíduo difere daqueles com deficiência mental.

Alguns fatores que podem atrapalhar a vida escolar da criança referem-se ao fato de ela: não estar acostumada com outras pessoas que não sejam as da sua família; de não estar acostumada com outro lugar que não seja sua casa; de não entender o que a professora fala e não conseguir fazer o que lhe é pedido; de receber forte pressão dos pais em relação às lições e notas. A criança pode ter dificuldade de manter o pensamento concentrado, dificuldade de fazer a mão obedecer na hora de escrever, pode não gostar da professora, ou ter problemas familiares.

Fonseca (1995) ainda aponta que devem ser excluídas das dificuldades de aprendizagem as deficiências sensoriais (visual e auditiva), as deficiências mentais (educáveis e dependentes), as deficiências motoras (espásticas, atetósicas e atáxicas)⁹ e as deficiências culturais (privações de informações sócio-culturais, situações de pobreza e miséria, etc.).

Destacam-se, a seguir, alguns aspectos relevantes da obra de Smith e Strick (2001) a respeito das crianças com dificuldades de aprendizagem. Segundo estes autores, existem alguns comportamentos problemáticos observados nestas crianças, tais como: fraco alcance de

⁹ Tipos de paralisias cerebrais, ou seja, são lesões diagnosticadas na parte motora do cérebro que resultam na perda de controle voluntária das mãos.

atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos.

Smith e Strick (2001) propõem que, embora muitas crianças com dificuldade de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, desenvolvem problemas emocionais relacionados. Muitas delas mostram profunda irritabilidade e põem para fora fisicamente tal sensação, outras se tornam ansiosas e deprimidas. Elas tendem a isolar-se socialmente e com frequência sofrem de solidão, bem como de baixa auto-estima.

Fonseca (1995, p. 264) sumariza:

Evidenciam freqüentemente sinais de irritabilidade emocional e de dependência, a que não é alheia uma reduzida tolerância à frustração. Os problemas de memória constituem o processo de reconhecimento e de rechamada (reutilização) do que foi aprendido e retido é, como sabemos, uma função neurológica imprescindível à aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem acusam freqüentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememorização, rechamada (visual, auditiva e tátil-estésico) da informação recebida.

Observa-se, por parte deste autor, a total patologização das características das crianças em situação de fracasso escolar. É, na verdade, importante considerar que estas crianças talvez não aprendem no mesmo ritmo que as outras, mas aprenderão no seu tempo.

Para Cordié (1996), uma criança em situação de fracasso escolar pode não ficar passiva após suas primeiras dificuldades, ela reage por meio de distúrbios comportamentais. Mas também pode aceitar seu fracasso, já se identificando com o "mau aluno", ou pode acontecer de o sistema escolar apresentar mais flexibilidade, e esta criança não ser rotulada com tal denominação. Neste último caso, a noção de fracasso não está mais ligada ao tempo, pois o tempo não é marcado pelas fatídicas barreiras a vencer (leitura, escrita etc).

Cordié (1996), em sua obra "Os atrasados não existem", na qual estuda através da Psicanálise as crianças com fracasso escolar, estas são caracterizadas com as seguintes predicações: os sintomas são muitas vezes múltiplos, uma enurese, por exemplo, pode se associar a distúrbios de comportamento, a uma insônia ou a fenômenos psicossomáticos. Em alguns casos, a criança é introvertida, muda, imatura, e apresenta uma atitude temperamental na família.

Esta autora relaciona as crianças em situação de fracasso escolar à natureza sintomática deste distúrbio. Designa o fracasso escolar como uma patologia, trata como uma debilidade leve, mas é contraditória à crença em uma debilidade inscrita nos gens.

Em suma, percebe-se, por parte da maioria dos autores, certo desprezo dos aspectos positivos do aluno em situação de fracasso escolar, é dada ênfase aos aspectos negativos, utilizando apenas estes para caracterizar os alunos nesta situação.

2.4 DE FRACASSO ESCOLAR À SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

A expressão “fracasso escolar” tem sido utilizada pela literatura como um sintoma, pois está denunciando que algo não está bem. Na presente pesquisa, o termo será utilizado para contrapô-lo à categoria de análise “dificuldade de aprendizagem”.

O fracasso escolar tem sido concebido como o fracasso do aluno ante às demandas escolares. Segundo Aquino (1996), nos últimos anos, ele tem sido provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população em nossas instituições escolares, é o maior sintoma das crises de nossas escolas.

A causa que pretensamente atribui o fracasso escolar àqueles a quem se ensina é variável, mas nem sempre verdadeira. O fracasso é muitas vezes atribuído à preguiça do aluno, às suas condições de vida ou ao despreparo do professor, raramente é atribuído àquele que ensina ou ao conteúdo inadequado que se tenta ensinar. O grau de dificuldade pode ser maior que a possibilidade de apreensão dos alunos, determinado conteúdo pode exigir conhecimentos prévios que eles não possuem.

Raramente, em face à criança que fracassa, a escola levanta problemas relacionados à sua própria estrutura e à estrutura social, à inadequação da estrutura escolar em face da real situação de vida da criança ou às relações de classe. De acordo com Costa (1999), não devemos considerar o aluno que fracassa como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe social, podendo-se desta forma fazer uma mediação entre o indivíduo e o social.

Inúmeros são os conceitos utilizados pelos profissionais para justificar o “fracasso escolar”. Muitos são os autores que utilizam essa denominação para designar as dificuldades escolares dos alunos taxados com esse fardo.

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates sobre o aprendizado, e também sobre a eficácia dos docentes. Poucos autores defendem a idéia de que o “fracasso” é um fato inexistente, mas, especificamente Bernard Charlot, traz à discussão uma nova tentativa de teorizar sobre esse tema.

Charlot (2000) propõe em seus estudos uma nova ótica a respeito do “fracasso escolar”, afirmando que este não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso. O autor afirma que o que deve ser analisado é o aluno, as situações, as histórias, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente chamado “fracasso escolar”.

Outros estudos mais recentes, como os de Bossa (2002) apontam que no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito nos exames, mas o potencial que possui e não pode usar.

Propõe-se como referência fundamental a essa discussão, Charlot (2000), quando afirma que todo ser humano aprende, se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual, a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender. Portanto, somente estudando a singularidade do sujeito, podemos compreender o sentido do fracasso escolar. A capacidade intelectual que uma criança evidencia diante de um teste pode ser apenas uma parte de seu real potencial.

No plano cognitivo, tanto o processo de aprendizagem como a disponibilidade para a realização de tarefas específicas, são afetados por diferentes aspectos. Por um lado, a história de escolaridade, vivida em longo prazo, deixa profundas marcas na valoração do campo do saber ou na constituição do autoconceito acadêmico, fatores determinantes para a compreensão do modo como o sujeito se lança à busca do conhecimento. Por outro lado, há que se considerar o contexto imediato, cuja força circunstancial pode, na prática, reverter um quadro de referências, gostos e disponibilidades há muito tempo cristalizadas.

No caso do aluno,

este aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático etc. A apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação [...]), que lhe dá um sentido específico. (CHARLOT, 2000, p. 64).

Repensando todas as explicações que vêm sendo estudadas para justificar o “não aprendido” da criança, ressalta-se a importância de não designar o problema a apenas uma das causas consideradas neste capítulo. No entanto, se poderia afirmar que as crianças que compõem este estudo não apresentam dificuldades de aprendizagem no sentido patológico da expressão, como alguns autores enquadram.

Seria importante considerar o meio sócio-cultural no qual ela está inserida, o contexto escolar, este último composto por todos os aspectos que envolvem a escola, os

sujeitos a ela engajados e os aspectos que ancoram o processo de ensino/aprendizagem. Não seria correto culpabilizar o contexto social, cultural e escolar da criança, mas dever-se-ia repensá-los, tomando a criança como um ser único, e levando em consideração suas diferenças no processo de aprendizagem, sendo que este se desenvolve num processo no qual se inter-relacionam as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Antes de qualquer atitude por parte dos profissionais da área educacional e da saúde, é preciso olhar para estas crianças como indivíduos que têm seus desejos e valores, que envolvidos ou não no processo de aprendizagem apresentam um autoconceito e uma autoimagem em desenvolvimento.

Se, de alguma maneira, estes atributos estiverem induzindo à criança a não sentir-se envolvida com o aprendizado, ela realmente poderá não aprender da maneira que desejam a escola, seus pais e professores, podendo permanecer por um longo período nesta mesma "situação de fracasso escolar".

3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo examinar as relações que permeiam o contexto escolar, mais especificamente aquelas que ocorrem dentro de sala de aula. No primeiro tópico, descreve-se as relações de poder, embasando-se em vários autores que estudam o assunto. No segundo tópico, segue-se uma discussão sobre as diversas relações entre educador-educando, muitas vezes também embutidas de poder exercido pelo próprio educador. Nesta seção, traz-se à discussão as obras de Paulo Freire e Foucault. Já no terceiro tópico, discutem-se as relações entre educandos que, juntamente com a anterior, torna-se a essência principal da pesquisa em termos de comportamentos e atitudes entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

3.1 RELAÇÕES DE PODER

Decidiu-se abordar este tópico em decorrência do que ocorreu durante a coleta de dados, na qual as falas das crianças demonstraram que as relações entre os atores da sala de aula estabelecidas na escola são enrustidas de poder, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno em situação de fracasso escolar.

Na escola são encontrados diferentes tipos de relações interpessoais, dentre elas estão as relações de poder que, a todo momento, são demonstradas através do autoritarismo entre os sujeitos participantes do grupo social chamado escola.

Com o intuito de fundamentar essa discussão, convocam-se os estudos de Foucault (1996, p. 8):

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha, e que seja aceito, é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

As pessoas autoritárias, independentemente de possuírem um poder legítimo ou não, exercem o poder e, infelizmente, utilizando-o às vezes, por meios pouco éticos e

recomendáveis para fazer valer sua vontade. Por isso, afirma Foucault (1996) que o poder é uma maquinaria do qual ninguém é titular.

O poder e suas relações não podem ser analisados apenas de cima para baixo. De uma visão reduzida à divisão entre dominantes versus dominados. Para haver dominante há de haver dominados. Portanto, a aceitação da dominação é uma das primeiras conseqüências do exercício de poder e pode-se dizer que provém de uma carência e necessidade de sobrevivência por parte dos subordinados.

Cabe lembrar que Foucault, em seus estudos, se ocupou de pessoas doentes, loucas e presidiárias. Essas pessoas estavam excluídas do trabalho produtivo, e o trabalho para elas tinha um valor disciplinar.

Outra visão em relação ao poder, é a de Galbraith (1989), que afirma que o poder está na personalidade do indivíduo, na organização. O poder está em:

Alguém ou algum grupo impor sua vontade e seu objetivo (ou objetivos) a outros inclusive aos que se mostram relevantes ou contrários. Quanto maior a capacidade de impor tal vontade e atingir o correspondente objetivo, maior é o poder. É pelo fato de possuir o poder um significado tão ligado ao senso comum que a palavra é empregada tão freqüentemente, sem necessidade aparente de definição. (GALBRAITH, 1989, p. 3).

Freire (1987) afirma que o importante é que o professor democrático nunca transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, mas deverá sempre se lembrar que a autoridade fundamenta-se na liberdade dos outros, e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então se acredita que a autoridade se transforma em autoritarismo.

O discurso de sala de aula, caracterizado, com freqüência, como autoritário, apresenta, muitas vezes, o professor como agente exclusivo e direcionador do saber, além de responsável pelo controle da interação. O que se tem discutido, no entanto, é que esse professor nem sempre deveria exercer o poder, admitindo, inclusive a possibilidade da contrapalavra (BAKHTIN, 2002) ou do contrapoder (DIJK, apud SANTOS, 2003).

As relações de poder normalmente indicadas pela linguagem em sala de aula trazem as marcas lingüísticas que sugerem o exercício do poder no discurso de sala de aula, na interação professor/aluno. Essas marcas são também encontradas em outros discursos com características semelhantes, como é o caso, por exemplo, daquele da relação médico/paciente, em que a assimetria, “uma noção usada para descrever uma relação de desigualdade ou desequilíbrio entre os membros participantes de um evento de fala” (SANTOS, 2003, p. 58), fica evidente.

3.2 RELAÇÃO EDUCADOR- EDUCANDO

Não é dialógica

Das relações que constituem o contexto escolar, a relação professor-aluno merece destaque. As relações na escola apresentam uma característica marcante, a de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras, ou seja, narração de conteúdos. “Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1999, p. 58).

Enquanto potencial constitutivo do sujeito, a linguagem tende a ser favorecida pelo espaço dialógico da escola. No entanto, na escola, a interação professor-aluno nem sempre se realiza nesta dimensão dialógica, pois é o professor quem estabelece o espaço discursivo, dentro do qual os alunos devem atuar.

Freire (1999) explica que na concepção “bancária” de educação na qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. O que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. Os oprimidos, como casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos (FREIRE, 1999).

Na relação professor-aluno, com efeito, há duas dimensões que se articulam dialeticamente: a dimensão do saber, pela qual se considera que o professor sabe e o aluno não sabe, e a dimensão do poder, pela qual se considera que o professor deve dirigir a programação (ensinar) e o aluno deve aceitá-la (aprender).

A dimensão do saber determina a relação do poder: o professor, porque sabe, deve dirigir as tarefas didáticas a serem executadas pelo aluno, que não sabe. Vice-versa, a dimensão do poder determina a do saber: por não participar das decisões fundamentais relativas ao processo de aprendizagem, o aluno incorpora conhecimentos de maneira fragmentada e acrítica.

Fleuri (1990, p. 86), ao discutir a relação professor-aluno, afirma que “a relação autoritária de poder se articula dialeticamente com a relação ensino-aprendizagem de um falso saber, os sistemas de avaliação e de nota acabam servindo para camuflar e manter a falsidade e o autoritarismo da relação pedagógica.”

Quando o aluno se submete passivamente à programação da qual não participou, e executa atividades cuja direção escapa ao seu controle, dificilmente este processo didático pode corresponder às suas necessidades reais, à medida que as atividades didáticas tendem a

distanciá-lo de seus interesses básicos. Como resultado, ele vai se desmotivando para o trabalho escolar. Passa, então, a cumprir mecanicamente as exigências que lhe são feitas apenas em troca de aprovação para passar de ano.

Estabelece-se, em função da nota, uma relação de chantagem recíproca: o professor subliminarmente usa seu poder de conferir nota, para forçar o aluno a cumprir seu programa: o aluno representa o cumprimento das exigências para obter a nota de aprovação.

O que resulta deste tipo de relação chantagista e autoritária, não é tanto a aprendizagem e elaboração crítica de saber, mas, sobretudo, a incorporação de um saber coisificado e a reprodução de relações autoritárias de poder.

Segundo Foucault (1997, p. 19):

Poder e saber não estão ligados um ao outro pelo simples jogo de interesses ou de ideologias. [...] Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder.

A relação autoritária professor-aluno não tem sua origem em si mesma, nem na pura intenção individual.

A relação de comunicação pedagógica se distingue das diferentes formas de relação de comunicação que instauram agentes ou instâncias visando a exercer um poder de violência simbólica na ausência de toda autoridade prévia e permanente, e sendo constrangidos, portanto, a conquistar e reconquistar ininterruptamente o reconhecimento social que a autoridade pedagógica confere logo de imediato e de uma vez por todas. (BOURDIEU, 1975, p. 33).

As relações de imposição do cumprimento das normas são a extrapolação da figura de autoridade, passando a ser figura autoritária. A punição institucionalizada, quando personificada pela pessoa legalmente superior, coloca em confronto a responsabilidade dos subalternos, nas questões de controle e disciplina e, segundo Foucault (1997), a educação moderna seria, de alguma forma, um modo de dominação, que acontece pela normalização e pela vigilância do educador.

Parece sempre importante que se discuta esse contexto e que se estude como o aluno se insere neste jogo de poderes que se manifestam, no já referido, fundamentalmente na linguagem. Poderia-se, então, indagar sobre os discursos que se “produzem” em sala de aula.

Ao estudar os discursos pedagógicos, Orlandi (1983) propõe três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. As condições de produção referem-se à posição ou situação dos interlocutores em relação ao objeto do conhecimento.

O professor e o aluno situam-se em uma posição definida em relação aos objetos do conhecimento e ao contexto mais amplo, institucional e histórico-social do conhecimento, ou seja, a posição do professor o predispõe para a abordagem do conteúdo como aquele que sabe e ensina e do estudante como aquele que não sabe e aprende (ORLANDI, 1983).

É preciso acrescentar que em uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionalidade, há dominância do discurso autoritário, no qual o referente está apagado em relação à linguagem que se estabelece, e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. O lúdico é o que vaga, por assim dizer, nos intervalos, deriva às margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento.

Para Freire (1981), a relação que se estabelece entre um professor que “sabe tudo” que o estudante não sabe, e um estudante que “sabe nada” do que o professor sabe, é uma relação de dominação que fixa hierarquicamente os interlocutores.

No entanto, na sala de aula não se exerce somente o poder do professor para o aluno, ou do aluno para o professor, mas há, inclusive, manifestações de poder nas relações entre alunos, a respeito das quais discute-se no tópico seguinte.

3.3 RELAÇÃO EDUCANDO-EDUCANDO

Para tratar sobre as relações entre alunos no contexto escolar, convém abordar inicialmente, as relações interpessoais estudadas por alguns autores no campo da psicologia escolar.

Como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado. Embora tenha sido analisado muitas vezes de maneira casual, algumas das relações interpessoais – como o amor, a amizade – são aspectos fundamentais da vida humana.

Os estudos no campo das relações interpessoais são relativamente amplos. Patto (1991) cita que Freud, e seus discípulos da Psicanálise (FROMM, 1941 e 1947), (SULLIVAN, 1947) e (HORNEY, 1945) têm-se ocupado ora da formação do “eu”, em um mundo de relações interpessoais, ora da compreensão do indivíduo.

Antes dessa época, os problemas das relações interpessoais não apenas eram tratados marginalmente, mas, sobretudo, poderiam ser englobados como análises sutis de relações

muito específicas de um grupo social restrito. Nenhuma das análises realizadas, com exceção das realizadas por Freud, procurou explicar o indivíduo através de suas relações interpessoais.

Para compreender essas questões, Patto (1991) aponta que, em primeiro lugar, é preciso saber que nossa ideologia modifica as formas de relação existentes entre indivíduos: é cada vez menos possível julgar os outros como coisas, ou apenas como representantes de um papel, e passamos a julgar os outros pelo que são, isto é, como indivíduos também humanos.

Da mesma maneira que professores e alunos não podem julgar-se como representantes de um papel, as relações que embasam a boa qualidade do ambiente escolar (relação professor-aluno e relação entre alunos) não são possíveis de serem ensinadas. “É impossível ensinar relações interpessoais, pois a criança se vale de conhecimentos espontaneamente adquiridos ou de intuições que os mais argutos psicólogos não conseguiriam desvendar ou sistematizar” (PATTO, 1991, p. 236).

Nas relações que ocorrem em sala de aula, como todos os sujeitos são diferentes entre si, as suas qualidades pessoais assumem uma importância decisiva, principalmente no processo de percepção, de aluno para aluno, e avaliação no caso de professor para aluno.

Patto (1991) aponta que a tendência intelectualista de nossas escolas tende a acentuar o valor das qualidades de inteligência. Embora muitos alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão, e são salientadas as qualidades, positivas e negativas, com relação a essa dimensão de comportamento.

Alguns alunos que não apresentam as qualidades intelectuais que a escola exige, tentam salientar-se com algumas formas de exibicionismo como, por exemplo, a indisciplina, a excessiva docilidade ou a hostilidade. “Tanto no caso do bom como do mau aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores e os maus cada vez piores” (PATTO, 1991, p. 245).

Trabalhar as questões referentes ao comportamento do aluno, em sala de aula, como estes mencionadas anteriormente, são fundamentais para o bom relacionamento entre professor-aluno e entre os alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem. Nessa discussão, Tardeli (2003) expõe que para a cooperação acontecer, efetivamente, é necessário que os sujeitos envolvidos aprendam a fazer contratos, a comprometer-se com o grupo, a relacionar-se de forma recíproca e, sobretudo, exercitar sua expressão verbal, bem como o saber escutar.

Neste sentido, vê-se a importância e o valor do diálogo entre os alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, pois, desta forma, os alunos se envolvem através da comunicação, possibilitando o desenvolvimento do respeito mútuo no contexto escolar. A

aprendizagem do respeito ao outro passa pelo conhecimento do que esse outro fala, e a capacidade de dialogar está intimamente relacionada à aprendizagem das áreas do conhecimento.

Baseando-se nestas discussões, percebe-se a importância de valorizar e trabalhar as qualidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, além da necessidade de instigar isso nas relações de troca entre os alunos considerados “bons” com aqueles considerados “ruins”.

A relação entre alunos no dia-a-dia da escola pode significar mais do que a integração e a socialização, no entanto, também pode proporcionar a vivência do trabalho em grupo, dinâmica que favorece a troca de experiências e de conhecimentos, possibilitando desta maneira, o confronto de idéias.

Manter um clima de respeito valorizando as trocas de informações entre os alunos durante todo o processo de aprendizagem, é fundamental. Embora seja quase impossível modificar a nossa maneira de ver as coisas e as pessoas, pelo menos deveríamos ser capazes de compreender as diferenças das maneiras pessoais de perceber e avaliar. É neste “ver” que muitas vezes se insere um dos principais problemas dos alunos que são rotulados pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem.

Geralmente observa-se, nas escolas, que as relações entre alunos não são discutidas em nível consciente. Raras vezes o professor interfere nas relações entre alunos; na maioria das vezes, a educação se dá apenas em nível formal, sem que o educador possa conhecer o sentido do comportamento daqueles com que está em contato. A princípio, acredita-se que a relação aluno-aluno seja simétrica, pois não existe hierarquia de poder preestabelecido, mas alguns autores, como por exemplo, Foucault (1996), afirma que toda relação é enrustida de poder, independente dos sujeitos nela presentes.

O significado e o valor da interação entre alunos também se filiam à concepção de aprendizagem do professor. Em alguns casos, esta é considerada incômoda e negativa, para o processo de aprendizagem, em outros, é considerada desejável e uma importante estratégia para a socialização de conhecimentos, bem como, para a superação de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem.

A cooperação e o diálogo, parecem sempre caminhar juntos e são exigências fundamentais de todo ensino. O ato de ensinar para a autonomia, supõe a reciprocidade, condição básica da cooperação, e atesta o processo da comunicação. [...] É neste âmbito que reside o mérito da estima e do respeito, que se traduz pela tarefa da reconstrução de si mesmo, levando em conta as suas capacidades e potencialidades. (TARDELI, 2003, p. 64-65).

Muitas vezes, as relações dentro de sala de aula entre aluno-professor e entre aluno-aluno, podem estar baseadas em agressões físicas e verbais, no confronto, na competição, na ameaça, na ironia e na falta de compaixão para com os colegas. Estas questões serão retomadas na análise dos dados realizada no capítulo VI.

No próximo capítulo discute-se a respeito da criança com dificuldades de aprendizagem enquanto ser pensante, sua auto-estima e auto-imagem em relação às dificuldades que enfrenta no contexto escolar, para assim, compreendermos algumas questões a respeito das relações entre os alunos rotulados como tendo dificuldades de aprendizagem e seus colegas e professores.

4 A CRIANÇA ENQUANTO SER COGNOSCENTE

Neste capítulo, procura-se discutir questões a respeito do aluno em situação de fracasso escolar. No primeiro tópico, abordam-se a auto-estima e a auto-imagem destas crianças, bem como suas formações discursivas através das obras de Bakhtin (2002) e Orlandi (1983, 1999). No segundo tópico, discute-se a subjetividade da criança. No terceiro, descreve-se o desenvolvimento da criança enquanto sujeito aprendente, inserindo as etapas de desenvolvimento estudadas por Piaget.

4.1 AUTO-ESTIMA E AUTO-IMAGEM DO ALUNO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

Normalmente, quando interrogados sobre suas dificuldades de aprendizagem, sobre como se sentem na escola, os alunos repetem o discurso dos pais ou dos próprios professores, não sendo capazes de se situarem a respeito de suas dificuldades.

De acordo com Barone (1993), tais crianças são capazes de relatar observações e expectativas a respeito de si, feitas pela escola, mas raramente são capazes de se posicionarem a respeito destas expectativas, dando a impressão de que sua fala está a serviço da demanda social.

Um fracasso engendra uma decepção imediata, e a repetição dos fracassos, uma diminuição de interesse que pode chegar por efeito cumulativo, à apreensão e ao ato de evitar as atividades desencadeadoras do fracasso.

A necessidade de preservar uma imagem de si mais positiva, leva as crianças a adotarem estratégias compensadoras, tais como a rejeição da atividade escolar e a orientação para outros objetivos e outras atividades.

A aprendizagem tem sido vista, na literatura, como um processo em que interferem e se inter-relacionam as dimensões afetivas, cognitivas e sociais. De acordo com Fernandez (1991), a aprendizagem é uma função em que participam tanto a estrutura inteligente como a estrutura desejante, ambas inconscientes. A inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades; ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro.

A aprendizagem expõe à criança questões muito particulares a respeito de seu papel social no mundo. Naturalmente, os papéis do professor e do aluno, bem como suas condutas, estão intimamente relacionados à concepção de aprendizagem. Esses papéis designam expectativas de comportamento associadas com a função e posição que ocupa uma pessoa em um sistema social determinado.

Alguns autores preferem denominar a auto-imagem da criança como um autoconceito. Fierro (apud SOLÉ, 1996) cita, em sua obra, um amplo conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nós mesmos, e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. O autoconceito refere-se ao conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos, chamados de auto-estima. O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos "outros significativos" (pais, irmãos, professores, colegas, amigos etc) que constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma.

No decorrer das interações em que a criança se movimenta, ela elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que esses "outros" têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ela mesma. Assim, acaba considerando-se simpática ou incômoda, esperta ou desajeitada, chata ou encantadora, porque é isso que os demais lhe transmitem, muitas vezes de forma totalmente inconsciente.

Optou-se por fundamentar o presente capítulo, realizando uma breve explanação dos principais estudiosos do discurso e da linguagem, por ser o discurso da criança-aluno um objeto sócio-histórico a ser analisado e compreendido. As concepções dos alunos com dificuldades de aprendizagem a respeito de suas mediações com o professor, com seus colegas, e com os outros sujeitos com os quais se relacionam, invoca-nos a compreender, através da linguagem, a formação discursiva destes sujeitos.

O aluno é o que as outras pessoas (pais e professores) dizem a seu respeito, portanto, a imagem e o discurso da criança com dificuldades de aprendizagem, são designados pelo discurso das pessoas que a rodeiam, principalmente no contexto escolar. Segundo Orlandi (1999), um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. "Nesta ótica, a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna-se possível tanto à permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive" (ORLANDI, 1999, p. 15).

A criança constrói sua identidade a partir da fala do outro. A posição que ele ocupa no cotidiano escolar é determinada por sua posição histórico-social. De acordo com Orlandi (1999), o dizer não é propriedade particular, quando nascemos, os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo.

Para a compreensão da formação discursiva do aluno, muitas vezes envolvida em silêncios, é essencial trazer à discussão as idéias de Orlandi (1999), pela posição que esta autora toma quando afirma que a análise do discurso consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito como uma presença de uma ausência necessária.

Além desta autora citada, convém colocar em discussão as idéias descritas na 10ª edição da obra de Bakhtin (2002) no capítulo em que faz um estudo da linguagem. Segundo o autor, o material privilegiado da comunicação da vida cotidiana é a palavra, que é um fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Para compreender-se o discurso do aluno, convém expor as palavras de Bakhtin (2002), quando refere que os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (por exemplo, um comportamento) não podem operar sem a participação do discurso interior. Além disso, o autor afirma que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som, bem como o próprio som no meio social.

Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que o autor define possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.

A noção do “Eu” é considerada o centro da personalidade, é um conceito de vital importância na compreensão do desenvolvimento humano como pessoa. Parafraseando Britto (1989), o “Eu” se refere à maneira pela qual o homem se percebe, atuando no contexto sócio-cultural, relacionando-se consigo mesmo, com os familiares, outras pessoas e ainda com os objetos que fazem parte do seu contexto, doando-lhes significado, sentido e valores próprios. Esta imagem que o homem tem de si se “desvela” à medida que ele se relaciona com o outro, relação esta que favorece um processo de revisão e de mudança de suas atitudes, de sua auto-imagem e auto-estima.

O que determina o comportamento da pessoa é a predisposição que cada um tem a respeito de sua auto-realização, ou seja, a capacidade de direcionamento que cada um tem de valorização e conscientização das experiências positivas e negativas vivenciadas.

No que diz respeito à formação ideológica do aluno, são considerados diferentes contextos sociais, como a família, a igreja, os grupos de lazer, entre outros grupos sociais; estes são parte integrante da formação discursiva, a qual acompanha o aluno durante toda sua vida. Faço minhas as palavras de Bakhtin (2002) que, ao comentar que o sujeito constitui-se ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (seus pais, seus colegas sua comunidade etc.) afirma que todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.

No contexto escolar, um dos principais fatores que pode denegrir a auto-imagem do aluno em situação de fracasso escolar, repelindo desta forma sua auto-estima para aprender, é o processo de avaliação. Este pode auxiliar o professor a refletir sobre suas condições de aprendizagem, permitindo o ajustamento de sua prática às necessidades colocadas pelo educando.

Infelizmente, o aspecto avaliativo induz à rotulação por meio da qual o professor evidencia as diferenças do aluno, propiciando sua exclusão. Para evitar este tipo de rótulo, seria importante valorizar a utilização de expressões positivas por parte do educador, as quais poderiam ser complementados através de reforços orais e gráficos, até que o aluno em situação de fracasso escolar amadureça sua capacidade intelectual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional (1998), a avaliação deve permitir que as crianças acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.

Neste momento, cabe trazer novamente as palavras de Orlandi (1987), quando tarta de motivação pedagógica, atendo-se à concepção de escolaridade como processo, em que o aluno avança no conhecimento paralelamente à sua maturação e, portanto, ele ainda não sabe distinguir o que lhe interessa, o que é útil etc. Dessa forma, deixa-se tutelar pelo professor, em quem vê autoridade, pois a hierarquia, assim, o coloca implícita ou explicitamente.

Percebe-se, no entanto, a importância de uma metodologia de aula motivada na participação ativa do aluno em situação de fracasso escolar, a qual poderá promover o envolvimento deste aluno no processo de aprendizagem.

Vale novamente trazer as palavras de Orlandi (1987) na situação em que discute um quadro de alinhamento e participação mais simétrica (discurso polêmico). A autora afirma que é uma troca de turnos em que os participantes têm direitos iguais, uma vez que, apesar do professor ser a autoridade, este monitora a aula com maior maleabilidade. A interação acontece com menos formalidade, por isso denomina-se "quadro conversacional" por se aproximar da estrutura da conversação do dia-a-dia.

Neste tipo de aula, o aluno em situação de fracasso escolar poderia manifestar-se com mais facilidade, pois poderiam discutir-se assuntos de seu interesse. Este discurso, que é denominado polêmico (ORLANDI, 1987), considera o ouvinte, e o aluno pode discordar quando sentir necessidade, não fazendo papel de mero espectador.

Nesta interação, os alunos conseguem introduzir tópicos que são de seu interesse imediato, mesmo que não estejam relacionados ao tópico em andamento, são as denominadas “divagações tópicas” (ORLANDI, 1987), na qual o professor dá respaldo para logo em seguida dar andamento ao tópico inicial.

Cabe, aqui, também considerar Foucault (2000). Segundo o autor, o discurso é concebido como um jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação, de esquivo e de luta, o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar a partir de um direito reconhecido pelo grupo. Neste sentido, o sujeito discursivo¹⁰ é entendido como uma tomada de posição/ lugar de outro para ser sujeito do que diz. Portanto, os sujeitos são intercambiáveis.

A promoção do diálogo e da interação em sala de aula é de real importância para as crianças em situação de fracasso escolar, pelo fato do aluno já se sentir diferente em relação aos outros, pois, pode haver a possibilidade de que o erro esteja sendo incutido negativamente por parte do professor, fazendo com que o aluno sintam-se inibido em compartilhar seus conhecimentos. Em certas situações, os alunos podem se tornar alvos de deboche por parte dos colegas, talvez, por não conseguirem realizar as atividades no tempo determinado pelo professor ou realizarem de maneira inadequada, segundo a escola..

Bakhtin (2002, p. 95) afirma que “na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc”.

4.2 A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA

À noção de subjetividade está articulada a noção de sujeito do conhecimento. Cada criança traz algo inédito e singular que contribuirá para a edificação do mundo que a recebeu.

¹⁰ Sujeito discursivo é entendido como sendo aquele que existe socialmente, interpelado pela ideologia. (FOUCAULT, 1987 ; ORLANDI, 1999).

Freud (1980) apontava que aqueles que se preocupam com as crianças têm por função dar-lhes vontade de viver e interesse pelo mundo.

Cada criança precisa de ajuda para entrar na ordem da cultura, o que caracteriza os humanos. Nela vai ser introduzida uma dimensão subjetiva que deve levar em conta sua singularidade que irá se contrapor ao ideal normativo e à identificação, garantindo sua singularidade e sua diferença dos demais. Esta é a invenção de cada criança, que deve encontrar um lugar no mundo que a precede.

A criança não deve ser deixada ao seu próprio destino, deve-se acolhê-la, dar lugar à sua invenção singular. Isto introduz responsabilidades no mundo no qual elas serão recebidas. Se este lugar, aquele que acolherá a criança, estiver vazio, ela corre o risco de ter que se virar sozinha. Assim, os adultos, pais, educadores, parentes e amigos, precisam estar próximos e disponíveis para a criança até que ela possa dispensá-los.

Ao estudar a criança enquanto ser, deve-se atentar para o real valor deste enfoque o qual denomina-se Ontologia que, segundo Chauí (1996), é o estudo ou conhecimento do ser, dos entes ou das coisas como são em si mesmas, real e verdadeiramente.

O conceito de criança é uma construção histórica que se modificou ao longo dos tempos, dando origem a distintos sentimentos em relação à infância. Em relação a isso, Bossa (2002) aponta que o sintoma escolar tem um sentido muito especial, visto que determina a direção da vida de muitas crianças. A vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento, que segundo essa autora é concebido como sintoma.

Há crianças que durante anos manifestam determinados sintomas, contudo, somente quando começam a fracassar na escola é que se fizeram ouvir. Os conceitos descritos por Chauí permitem compreender que a criança é uma construção histórica, e não apenas uma manifestação do momento.

Descartes (1987) assevera que o erro é decorrência de duas características do ser humano, chamado por ele de atitudes infantis que são: a prevenção e a precipitação. A prevenção é a facilidade com que nosso espírito se deixa levar pelas opiniões e idéias alheias, sem se preocupar em verificar se são ou não verdadeiras. A precipitação é a facilidade e a velocidade com que nossa vontade nos faz emitir juízos sobre as coisas, antes de verificarmos se nossas idéias são ou não são verdadeiras.

Para Descartes (1987), por ter nascido criança, a alma humana está condenada a uma espécie de aprisionamento. Entende que o fato de termos sido crianças manteve-nos, durante muito tempo, sob o governo de apetites e de preceptores, sob o jugo do corpo e da cultura.

Para este autor, a primeira e principal causa dos nossos erros são os preconceitos de nossa infância.

O conhecimento armazenado na memória do adulto, precisa ser esquecido, visto que é constituído por meio de outros adultos e está cristalizado em nós, impedindo-nos de pensar e cristalizar. Para Bossa (2000), há a negação da infância, origem de preceitos educativos e pedagógicos que visam a transformar a criança no adulto ideal.

O conceito de criança é uma construção histórica que se modificou ao longo dos tempos, dando origem a distintos sentimentos em relação à infância. No entanto, o sintoma escolar tem um sentido muito especial, visto que determina a direção da vida de muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, para que possam alcançar seus objetivos inconscientes, que seria o de aprender como todas as outras crianças sem dificuldades.

Não por acaso, a vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento que, na estrutura desta pesquisa, é concebida como sintoma.

Bossa (2000) aponta que a função que a escola tem, em nossa cultura, faz dessa instituição o lugar privilegiado na formação de um sintoma: ela não só gera o sintoma, como também o denuncia.

Observou-se um certo grau de sofrimento por parte dos pequenos¹¹, durante este trabalho, e ficou claro que este sofrimento gerado e vivido principalmente na escola, é proveniente das dificuldades de aprendizagem que os alunos denunciam apresentar em seus discursos.

Convém trazer à discussão algumas contribuições de Freud em relação a este sentimento tão prejudicial ao aprendizado do aluno, que é o sofrimento:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência, do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento provém desta última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro. (FREUD, 1980, p. 95).

Acredita-se ser o sofrimento um sentimento que faz parte do cotidiano escolar da criança em situação de fracasso escolar, do ponto de vista do sujeito consciente, afirma Patto (2000, p. 349) que:

¹¹ "Pequenos", nesse contexto, é um termo carinhoso que a pesquisadora utilizou para referir-se aos sujeitos/alunos participantes da pesquisa.

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo, mais que isto, sob uma aparente impessoalidade pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, pode no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças [...] Enfim, a escola existe como lugar de contradições.

A auto-estima, a auto-imagem e a subjetividade, estão relacionadas à personalidade da criança, no entanto, os atores que fundamentam a formação destes aspectos, além da família, correspondem aos colegas e professores, envolvidos no processo de aprendizagem.

Personalidade e aprendizagem se relacionam reciprocamente, a conduta é resultante das intenções, das experiências e das aprendizagens, assim como, a maneira de ser de cada um interfere no seu processo de aprendizagem. Desta forma, a auto-estima e a auto-imagem do aluno estão também inter-relacionadas com a aprendizagem.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO APRENDENTE

Ao estudar o discurso da criança no contexto escolar, torna-se necessário explanar ao leitor o desenvolvimento desta enquanto sujeito biológico e social, enfatizando cada fase do desenvolvimento da linguagem.

A criança, objeto de estudo mais complexo que se conhece traz para a escola um conjunto de atitudes e valores sobre o envolvimento de competências e pré-requisitos de aprendizagem, do processamento (visual, auditivo, tátil/estésico) de elaboração e comunicação de informação de conhecimentos e estratégias de aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 81).

Existem períodos de prontidão por parte da criança nesse processo de desenvolvimento intelectual, que de acordo com Piaget identificam as fases cognitivas dela no processo de aquisição da linguagem, seguido da aprendizagem. Para fundamentar a escolha dos sujeitos desta pesquisa, faz-se necessário abordar cada fase do desenvolvimento da criança. Com o objetivo de tornar claro ao leitor a pertinência da escolha de crianças que se encontram na fase mais comunicativa da aquisição da linguagem.

Apesar de haver uma variação bastante grande entre as crianças, as diferentes fases podem ser resumidas da seguinte maneira: Na fase inicial do desenvolvimento (0 a 2 anos), a inteligência trabalha através das percepções (simbólico) e das ações (motor) através dos deslocamentos do próprio corpo. É uma inteligência eminentemente prática. Sua linguagem

vai da ecolalia (repetição de sílabas) à palavra-frase. A conduta social, neste período, é de isolamento e indiferença (o mundo é ele). Após esta fase, segue o período simbólico (2 a 4 anos), neste, surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc. Podendo criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. A linguagem está em nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo.

O período intuitivo (4 a 7 anos), é designado a "idade dos porquês", onde a criança pergunta o tempo todo. Seu pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista. Quanto à linguagem não mantém uma conversação longa, mas já é capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro.

Já dos 7 aos 11 anos, ela torna-se mais comunicativa, as palavras tornam-se instrumentos do processo do pensamento. Nesta fase a criança argumenta bastante, especialmente com outras crianças e não tanto com os adultos. O argumento tende a ser em voz alta e de forma agressiva. Os jogos são coletivos e menos individualistas. Emerge um forte sentimento de competição.

As crianças engajadas nesta pesquisa estão nas faixas de idade descritas no parágrafo anterior, daí, a justificativa para alguns dados que poderão aparecer no decorrer do projeto, principalmente em relação à auto-imagem e aos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no contexto escolar. Com base nos estudos de Piaget, pode-se questionar o porque destas crianças em situação de fracasso escolar, estabelecerem relações prazerosas ou não na escola, com seus colegas e professores. Também leva-nos a pensar a respeito das atitudes que geram os sentimento de competição, que nesta idade elas estão envolvidas com tais situações.

Em seguida, dos 11 anos em diante (Período operatório abstrato), se estabelece o nível de pensamento lógico-matemático. É quando a criança está apta para calcular uma probabilidade, a linguagem se dá em nível de discussão para se chegar a uma conclusão. Sua organização grupal pode estabelecer relações de cooperação e reciprocidade.

Piaget (1997) afirma que o comportamento em todos os níveis demonstra aspectos de construção que decorrem da estrutura intrínseca do organismo, este aspecto estruturador é o mesmo que comportamentos cognitivos, significativos. A cognição é uma atividade do indivíduo, e o conhecimento é uma construção no sentido real da palavra.

O construtivismo de Piaget aborda que uma coisa só é objeto de conhecimento quando existe interação entre ela e o organismo cognitivo, que a constitui como objeto. Já o

Inatismo, atribui ao organismo humano categorias de conhecimento “já feitas”, para as quais é canalizada a estimulação sensorial. O desenvolvimento é mera ativação maturacional inata. O conhecimento em si não possui nenhuma explicação intrínseca no comportamento anterior, nem é construído pelo organismo em desenvolvimento.

O Empirismo considera o organismo inteiramente sujeito às contingências do meio. Neste caso o conhecimento é uma cópia subjetiva de algo que é simplesmente dado no mundo externo.

O conhecimento deve-se não apenas à maturação, não decorre unicamente da aprendizagem baseada na experiência e não resulta exclusivamente de transmissões sociais. Para Piaget (1996), outro fator deve entrar em jogo com os anteriormente mencionados, trata-se do fator da Equilibração.

A inteligência, para Piaget (1996), é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam.

O aluno pode apresentar as pré-disposições biológicas, intelectuais e de memória para aprender, no entanto, se não tiver ‘motivação’, a aprendizagem pode não acontecer da maneira esperada pela família e pela escola. Esta motivação, na maioria dos casos, é enfatizada ou desestimulada na e pela escola, tornando-se o professor o sujeito responsável em motivar o aluno novamente para o processo de ensino/aprendizagem.

As fases de desenvolvimento da criança, anteriormente abordadas, servem para o professor situar-se em relação aos alunos e seu aprendizado, mas não deve ser levada como aporte de avaliação dos mesmos no processo de aprendizagem. Pois, a avaliação baseada nas capacidades da criança de acordo com a idade cronológica, pode levar o professor a rotular um aluno, que não apreendeu corretamente os seus ensinamentos.

Desta maneira, o aluno rotulado, pode considerar-se fracassado em outros aspectos. A consequência disso, é a introjeção e a fixação do estado de aluno “fracassado”, podendo esta criança sentir-se sozinha e isolada do restante da turma, demonstrando compreender a situação de discriminação no contexto escolar.

5 METODOLOGIA

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com um grupo de nove crianças dos níveis iniciais, na faixa etária de 7 a 11 anos, freqüentadores dos 1º, 2º e 3º ciclos de uma escola fundamental. O cenário é o contexto escolar de uma escola municipal do Vale do Itajaí. Estas crianças/ alunos não foram selecionadas, mas sim definidas por sua escola, como 'crianças com dificuldades de aprendizagem'. Esta definição foi realizada pelos professores juntamente com a coordenadora pedagógica, selecionando as crianças que não conseguem ser alfabetizadas, e as que não acompanham a classe em termos de notas, mas não foram especificados os comportamentos problemáticos que estes sujeitos podem apresentar.

Optou-se neste estudo por não realizar qualquer tipo de avaliação dos alunos participantes, por parte da pesquisadora, no sentido de questionar se estas crianças têm ou não dificuldades de aprendizagem, como também não se pretende intervir nas que são portadores, segundo a escola que freqüentam, de dificuldades de aprendizagem.

Esta pesquisa visa explorar o imaginário das crianças sobre a sua própria escola e de como a criança rotulada pela escola como tendo dificuldades de aprendizagem se insere neste contexto. Tem, por objetivo, além de analisar e compreender os movimentos discursivos destes alunos, discutir algumas implicações pedagógicas desse processo. Os objetivos específicos resumem-se em definir de acordo com a literatura como se aprende, discutir as diferentes concepções de dificuldades de aprendizagem, identificar sinalizadores discursivos sobre o imaginário das crianças, sobre a escola e a aprendizagem dos alunos nesse processo.

Esta pesquisa se enquadra dentro do paradigma de pesquisa qualitativa, partindo do pressuposto de que o investigador irá procurar interpretar e compreender pelas palavras das crianças como se inserem no contexto escolar. Numa pesquisa qualitativa, a meta do pesquisador é a interpretação, portanto, não existe a intenção de criar generalizações a partir de uma quantificação.

Ressalta-se que este procedimento é chamado, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48) de "investigação qualitativa e descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números".

Quali
tativa

ABORDAGEM

Paradigma

Tratamento dos dados Análise do discurso

60

Foi selecionado como categoria de análise "dificuldades de aprendizagem" (FONSECA, 1995; FERNANDEZ, 1991), investigada através do discurso do aluno. Utilizando-se alguns dos princípios da análise do discurso para a interpretação dos dados.

Utilizou-se como base metodológica para esse trabalho, instrumentos já elencados na literatura como: as entrevistas biográficas, produções iconográficas, mediações expressas em jogos e atividades lúdicas diversas.

Gobbi (1993), quando discute estas relações, traz a contribuição de Pinto e Sarmento (1997, p. 27),

que consideram que as metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, como a observação participante, as análises do conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas bem com a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, integram-se aos métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.

Como a coleta de dados foi realizada com crianças, a pesquisadora desvela inicialmente a história de cada sujeito do grupo por meio de conversas "preliminares". Considera-se a esta história um ponto fundamental para a entrevista. A investigação é composta também da análise prévia do contexto em que as crianças se encontram, a instituição e a própria sala de aula.

No planejamento da entrevista e na preparação do questionário, a pesquisadora não se preocupou em seguir um roteiro padronizado, o que dificultaria as circunstâncias de interação entre sujeito pesquisado e pesquisador.

Uma das entrevistas que ocorre é a do tipo narrativa, na qual o sujeito entrevistado conta uma história de sua vida e do seu contexto social. Esta técnica metodológica desencadeia situações que encorajam e estimulam a expressão do aluno.

A idéia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. Nesse caso, o entrevistador impõe as estruturas, selecionando o tema e os tópicos, ordenando e verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. Outra estratégia metodológica utilizada refere-se aos desenhos, conjugado à oralidade, à resposta do que está sendo produzido.

O desenho é um instrumento que possibilita obter maiores informações a respeito dos olhares e das concepções dos alunos sobre suas dificuldades no processo ensino/aprendizagem (KRAMER e LEITE, 1997). Além de fornecerem informações sobre a escola e as relações que nesta estabelecem os sujeitos da sala de aula.

ME TO DO
↳ O- Participante
TRATAMENTO
Análise do conteúdo

INSTA
Mentos

NARRATIVA

DESENHO

No primeiro momento, a pesquisadora optou por realizar uma sessão de interação com as crianças selecionadas para esta pesquisa. Utilizando para tal, uma atividade lúdica a qual propiciou maior oportunidade de conhecer e interagir com os participantes da pesquisa. Esta será explicada posteriormente no tópico de descrição das atividades.

5.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de vários instrumentos com o intuito de assegurar, à pesquisadora, dados que revelassem o imaginário da criança em relação à escola.

Um dos instrumentos de registro utilizado foi a gravação em áudio, que foi realizado a partir de transcrições de fitas K7. Todos os encontros que a pesquisadora teve com os alunos foram gravados em áudio, dando sempre prioridade à fala das crianças que é a figura de maior interesse deste trabalho.

5.2.1 Anotações de campo

No decorrer dos encontros foram anotados em um diário de campo, também conhecido como diário de bordo, detalhes metalingüísticos, tais como expressões faciais, gestuais ou com movimentos de cabeça, suspiros e alguns balbucios que não fazem parte da língua portuguesa, estes não seriam possíveis de serem percebidos nas gravações em áudio. O diário, também contém anotações, descrições dos comportamentos das crianças, tais como sinais de impaciência, constrangimento e inquietações.

O diário de bordo foi utilizado durante e após os encontros, com a intenção de anotar todas as observações realizadas durante as atividades feitas na coleta de dados. Estas anotações contêm observações que a pesquisadora faz a respeito dos alunos, da escola e principalmente das atividades realizadas com as crianças. Registravam-se no diário de bordo, as observações que a pesquisadora considerava interessantes para alcançar os objetivos propostos no trabalho. Na coleta de informações através deste diário, optou-se por registrar apenas os tópicos de interesse da pesquisadora, para que os alunos não se sentissem constrangidos. Isto foi realizado durante e após os encontros com as crianças.

DIÁRIO
DE
BORDO

As transcrições das falas das crianças durante as atividades foram feitas após cada encontro. Cada semana apresentou duas datas para os encontros, uma para o grupo A, que ocorria às terças-feiras e outra para o grupo B que acontecia nas quintas-feiras.

Quando foram realizadas as entrevistas individualmente, as anotações foram feitas separadamente, com aspectos transcritos baseando-se nas falas de cada aluno. Nos momentos que as entrevistas eram interrompidas pelas outras crianças do grupo, a conversa que ocorria entre a pesquisadora e a outra criança, não foi transcrita no corpus lingüístico.

Os dados foram transcritos em forma de diálogo utilizando-se de algumas características dos modelos descritos por Luis Marchushi em sua obra: "Análise de conversação", 1986, sendo a fala da pesquisadora representada por "PE", e as falas das crianças representadas por nomes fictícios, utilizando-se apenas as iniciais igual ao respectivo nome de cada uma.

PE (Pesquisadora)

5.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola na qual se realizou a pesquisa é pequena em termos de tamanho e de alunos, com cerca de trezentos alunos. A maioria das crianças mora nas redondezas da escola ou em bairros próximos a ela.

Segundo a diretora, nesta escola há um grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem. Isso ocorreu, segundo a própria diretora, pelo fato de no ano passado as outras escolas, com maior número de alunos da rede municipal, terem encaminhado estas crianças para esta escola.

O motivo do encaminhamento refere-se ao método que a escola vem utilizando através das professoras, que realizam um conjunto de atividades, especialmente programadas para as crianças sujeitas a estas dificuldades. A escola também possui um maior número de professores com especialização nesta área, porque a escola oferece aulas em horários extras escolares para trabalhar com estas crianças.

Duas vezes por semana, as crianças com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas pelas professoras, são reunidas em grupos de cinco a dez crianças. Elas recebem aulas de apoio, durante duas horas aproximadamente, conforme a disposição de horário das professoras. Neste período, são realizadas atividades de leitura e escrita, por meio

de exercícios elaborados pela própria professora juntamente com a coordenadora pedagógica da escola.

Segundo uma professora que trabalha com estes alunos, as crianças que participam destas atividades têm apresentado algumas evoluções positivas em termos de leitura e escrita. Em consequência disso, o desempenho das mesmas tem melhorado durante as atividades escolares.

Das crianças/ alunos participantes da pesquisa, todos fazem parte desta proposta, com exceção de uma aluna, pelo fato de esta estar inserida no 3º ciclo. O motivo desta exclusão é que o grupo de atividades é constituído apenas por crianças que estão nos 1º e 2º ciclos, ou seja, que se encontram em processo de alfabetização.

5.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

a) Os primeiros encontros

1º dia: GRUPO A - 08/ 04/ 2003 e GRUPO B - 10/ 04/ 2003.

- Interação

Este foi o primeiro momento com as crianças. A pesquisadora juntamente com a orientadora pedagógica, passou pelas salas para buscar cada criança que estivesse incluída no grupo. As crianças foram acolhidas pela pesquisadora em uma sala, estas se encontravam eufóricas e aparentemente curiosas com a situação. Neste dia foi realizada uma atividade de memória, a qual objetivou a pesquisadora conhecer e se familiarizar com as crianças/ sujeitos da pesquisa.

Durante esta atividade, as crianças conversaram espontaneamente com a pesquisadora. Esta deixou as crianças falarem livremente e interferiu poucas vezes perguntando a respeito da escola e de suas vidas particulares.

Também neste dia foi feita a primeira gravação, mas apenas alguns aspectos das conversas foram transcritos pelo fato de estas terem ocorrido livremente, e ter havido muito ruído. As meninas ficaram um pouco acanhadas em relação à pesquisadora, falaram muito pouco a respeito de si, mesmo quando a pesquisadora procurava trazê-las para a conversa do grupo. Em compensação, os meninos falaram muito, mas muita coisa não tinha relação alguma com a escola. Eles brigavam entre si e com uma menina do grupo, ofendendo-se oralmente e em alguns momentos agredindo-se fisicamente.

A pesquisadora procurou investigar a vida escolar das crianças, mas estas não queriam muito falar sobre este assunto. Elas não perguntaram o motivo pelo qual eu estava lá, e porque as seleccionei para as atividades. Mas mesmo assim expliquei que seria um grupo de atividades para que eu pudesse conhecê-las um pouco melhor, e saber algumas coisas a respeito de como elas estão na escola, o que acham das atividades escolares, de seu desempenho em relação às aulas, se sentem alguma dificuldade para aprender ou realizar os exercícios dados pela professora.

As conversas foram realizadas com o grupo todo, mas em dias separados como foi descrito anteriormente, um grupo com 5 alunos na terça-feira (matutino) e o outro grupo com 4 alunos na quinta-feira (vespertino).

Não houve nenhum tipo de entrevista ou conversa individual com as crianças, a pesquisadora optou por deixar que as crianças interagissem e conhecessem um pouco do trabalho que seria realizado. Este tipo de interação com conversas informais tornou-se um pouco difícil em termos de manter a atenção das crianças no assunto proposto. Quando a pesquisadora iniciava um assunto, a respeito da escola ou de algumas particularidades de cada um, as crianças dispersavam-se facilmente e conversavam sobre televisão, futebol, brincadeiras.

Pretendia-se encaminhar um diálogo para conhecer um pouco do cotidiano escolar de cada um, mas o objetivo inicial não foi possível devido à agitação por parte dos mesmos. Para não constranger ou até contrariar as crianças no primeiro dia, a pesquisadora deixou que conversassem abertamente, até porque o objetivo não era de impor nada inicialmente, pelo menos neste encontro de interação. Através de observações, a pesquisadora conseguiu ter algumas noções dos comportamentos destas crianças em sala de aula e entre seus colegas.

Os dados deste primeiro encontro estão transcritos no anexo, porém apenas alguns trechos de falas são apresentados e analisados nos resultados, devido à inteligibilidade de algumas falas e conforme a pertinência destes para o objetivo do trabalho.

b) Segundo encontro

2º dia: GRUPO A - 22/ 04/ 2003 e GRUPO B - 24/ 04/ 2003.

- Desenhando a escola

Neste dia foi realizada uma atividade de desenho, na qual os alunos foram convidados a desenharem-se na escola com os professores, colegas, diretores entre outros.

Inicialmente, a pesquisadora explicou como gostaria que fizessem o desenho, sem impor regras, pois queria que as crianças se sentissem livres para fazerem suas escolhas.

Foi utilizado um gravador para transcrição das falas das crianças. Durante a atividade, a pesquisadora questionou a respeito do desenho, indagando cada detalhe do mesmo para o aluno. Perguntou para cada um em frente ao grupo o que haviam desenhado. Os alunos estavam muito agitados, por isso, as falas se atravessavam.

A pesquisadora tentou deixá-los mais à vontade possível, para não se reprimirem ao falarem a respeito da escola. A conversa correu livremente, e os assuntos restringiam-se à escola e atividades de lazer das crianças, sendo que freqüentemente a pesquisadora os interrompia para perguntar a respeito da escola, para que o objetivo da pesquisa não se perdesse nas conversas.

Estas conversas estão descritas no anexo, e houve a inclusão das mesmas na análise dos resultados.

c) Terceiro encontro

3º dia: GRUPO A - 06/ 05/ 2003 e GRUPO B - 15/ 05/ 2003.

- Entrevista com as crianças

Neste dia foi realizada uma entrevista com o objetivo de compreender as concepções dos alunos a respeito da escola, dos professores, de si mesmo na escola e perante as suas dificuldades de aprendizagem. As perguntas foram elaboradas pela própria pesquisadora, que durante a entrevista intervinha conforme as respostas dadas. Estas perguntas foram elaboradas previamente pela pesquisadora, e estão contidas no anexo, para melhor organização dos dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, inicialmente no corredor da escola, mas em seguida a pesquisadora teve que mudar de lugar, porque as crianças estavam inibidas e o ruído que vinha da rua era muito alto.

A partir das questões levantadas, eram promovidas conversas de acordo com a necessidade de cada aluno. Houve pouca diferença do encaminhamento da entrevista com uma criança e outra, mas estas foram anotadas em um caderno e transcritas após as gravações em áudio.

As entrevistas tiveram a duração de cerca de dez minutos cada uma, permanecendo a pesquisadora durante uma hora com as crianças. Na turma da tarde (grupo B), o tempo total foi um pouco mais curto, de quarenta minutos, devido ao fato de este grupo ser menor.

Durante as entrevistas, as crianças desenharam suas famílias, e ao final a pesquisadora solicitou que comentassem a respeito de seus trabalhos.

Neste dia, os alunos "Vilmar", "Wesley" e "Bernardo" estavam muito agitados. O encontro foi realizado no corredor da escola, em frente à rua principal do bairro. Pelo fato de ter havido muito ruído, a pesquisadora teve dificuldade em manter os alunos entretidos na entrevista. Mas nem por isso os objetivos propostos não foram alcançados, pelo contrário, os dados coletados foram de grande riqueza para a compreensão do imaginário das crianças a respeito de suas dificuldades. As alunas "Milena" e "Fernanda" mantiveram-se muito atentas a todas as perguntas e logo terminaram seus desenhos.

d) Quarto encontro

4º dia: GRUPO A - 10/06/2003 e GRUPO B - 12/06/2003.

- Atividade Teatral

Neste dia realizou-se um teatro com o intuito de observar e analisar o discurso e as concepções dos alunos a respeito da escola. Além de desvendar as atitudes do professor, do diretor, dos colegas e dos funcionários da escola, envolvidos com os mesmos dentro do processo de ensino/aprendizagem, em relação às suas dificuldades de aprendizagem.

Neste encontro, no grupo B, houve muito ruído por parte das crianças, por isso as falas durante as gravações ficaram um pouco indefinidas, o que dificultou mas não impediu a transcrição. A atividade proporcionou várias oportunidades para as crianças falarem e representarem o que acontece nos seus cotidianos escolares, a pesquisadora interrompeu freqüentemente o teatro para auxiliar os alunos na maneira que poderiam agir, pois estes estavam um pouco encabulados.

Esta atividade teatral foi muito rica para a absorção dos dados, as crianças, principalmente do grupo A, queriam fazer várias representações para que todos pudessem representar o professor e o diretor. A escolha dos papéis foi proposta pelos alunos, com intervenção da pesquisadora nas segundas representações, para que trocassem de papéis e dessem oportunidade para todos representarem o personagem que desejassem.

Após esta atividade houve um sorteio, que foi proposto no início do encontro, com objetivo de premiar a melhor representação durante o teatro. Essa estratégia foi elaborada pela pesquisadora, com o intuito de incentivar a atuação e promover maior envolvimento de todas as crianças na atividade. As crianças manifestaram-se com muito entusiasmo quando foi

colocado que haveria premiação para o 1º e 2º melhor ator, discutiam entre si quem seria o professor e o diretor, e começaram a dividir os papéis da peça rapidamente.

Neste dia "Gustavo" ficou isolado do grupo a maior parte do tempo, por ter havido problemas com ele e um colega na semana anterior. O mesmo sofreu uma crise de choro ao final das atividades, após o sorteio. A pesquisadora conversou com ele para saber o que havia acontecido, mas ele não esteve disposto a conversar sobre seus problemas e a pesquisadora decidiu não insistir no assunto, mas tentou fazê-lo parar de chorar.

Pode-se reconhecer, com base no fato relatado, que as crianças participantes da pesquisa, não apresentam apenas problemas de aprendizagem, como também problemas de relacionamento, que ocorrem no contexto escolar e talvez até no contexto extra escolar (na família, na comunidade).

Quando "Gustavo" deixou a sala de atividades, a pesquisadora foi conversar com a diretora para saber do ocorrido, pois achava que tinha sido por causa do prêmio. A diretora explicou que um garoto da escola havia feito algumas coisas ruins para "G", e ele estava há uma semana chorando e não querendo mais vir para a escola. Sua mãe foi avisada e houve uma reunião com o garoto, "Gustavo", a coordenadora pedagógica e a diretora.

e) Quinto encontro

5º dia: GRUPO A - 29/07/2003 e GRUPO B - 31/07/2003.

- Entrevista sobre os desenhos

Neste dia realizou-se com as crianças uma análise mais aprofundada dos desenhos, os quais foram feitos no segundo encontro. A pesquisadora elaborou uma entrevista conforme cada desenho, e a partir destes, discutiram-se algumas questões pertinentes às concepções dos alunos em relação às suas dificuldades de aprendizagem e sobre as pessoas que compõem o contexto escolar.

O encontro teve duração de uma hora, pelo fato de as estratégias serem aplicadas individualmente com cada criança. Enquanto a pesquisadora realizava a entrevista com uma criança, solicitou que as outras desenhassem suas famílias. As entrevistas foram interrompidas algumas vezes por motivo de agitação demasiada por parte dos alunos.

Como a pesquisadora havia levado um "quadro mágico", resolveu propor que o aluno que fizesse o desenho mais bonito ganharia como forma de incentivo para tal atividade. Desta forma todos se empenharam em fazer o melhor que pudessem.

Estas entrevistas, no olhar da pesquisadora, obtiveram bons resultados em relação ao objetivo desejado porque permitiram conhecer as concepções das crianças sobre a escola. Foi muito importante desenvolver um encontro com entrevistas direcionadas para os desenhos de cada criança, pois estas promoveram maior compreensão do imaginário do aluno em relação à escola, aos professores e às dificuldades encontradas no processo ensino/ aprendizagem.

5.5 A ESCOLHA DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As atividades eram realizadas em uma sala cedida pela diretora da escola. Houve apenas uma ocasião, a qual foi mencionada anteriormente, em que a pesquisadora não conseguiu um local para trabalhar com o grupo.

Por questões de privacidade e ética os alunos serão chamados por nomes fictícios, abaixo, está o quadro de identificação com as idades e turmas em que cada um estuda.

NOME	IDADE	TURMA
1 – Wesley	9 Anos	2º Ciclo
2 – Vilmar	11 Anos	2º Ciclo
3 – Bernardo	11 Anos	2º Ciclo
4 – Fernanda	9 Anos	2º Ciclo
5 – Milena	9 Anos	2º Ciclo
6 – Gustavo	7 Anos	1º Ciclo
7 – Paula	12 Anos	3º Ciclo
8 – Juliana	8 Anos	1º Ciclo
9 – Rodrigo	8 Anos	1º Ciclo

Quadro 01 – Caracterização da Amostra

As crianças foram selecionadas pela orientadora educacional, juntamente com as professoras da escola, estas já haviam sido classificadas como tendo “dificuldades de aprendizagem” pelas outras escolas das quais vieram encaminhadas no início do ano. Nas atividades houve a participação de uma aluna portadora de necessidades especiais, pelo fato da pesquisadora não ter alertado que sua pesquisa seria apenas com crianças sem alterações neurológicas. Como esta já havia sido chamada para o primeiro encontro, a pesquisadora optou por não excluí-la do grupo. Ela participou de todas as atividades, mas suas falas não estão incluídas no corpus da pesquisa como objeto de estudo, mas apenas como participante.

Todos os alunos mostraram-se dispostos a participar das atividades propostas pela pesquisadora. Os procedimentos da pesquisa, assim como os objetivos foram claramente

explicados à direção da escola, inclusive os procedimentos para a coleta de dados. As gravações foram feitas com o consentimento da diretora da escola, o objetivo da gravação é o de não perder dados importantes da pesquisa.

As crianças não demonstraram qualquer ressentimento em relação ao gravador, ao contrário, muitos queriam manusear e ouvir as gravações de suas falas no final do encontro. As atividades tinham um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, no entanto variavam conforme a necessidade de tornar o ambiente mais favorável para as expressões dos alunos.

Para a análise das falas das crianças, a pesquisadora utilizou os princípios da análise do discurso, conforme discutido e embasado por Orlandi (1983, 1999) e as concepções de linguagem de Bakhtin (2002). Para sustentar as análises, também foram utilizadas as obras de autores como Foucault (1996, 2000), Freire (1981, 1987, 1999) e Arroyo (2000), os quais foram fundamentais para compreender as noções de escola e a interação que nela ocorre.

ANÁLISE
DO
DISCURSO

5.6 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS/ ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste tópico descrevo com certo detalhe as características e histórias pessoais das crianças participantes da pesquisa. Algumas estiveram mais dispostas a relatar o seu cotidiano escolar e extra-escolar, principalmente durante as conversas informais que mantinham com a pesquisadora. Apenas duas relataram poucas coisas por serem mais tímidas. A pesquisadora procurou observar atentamente seus comportamentos e atitudes em relação à escola durante os encontros mantidos com as crianças.

Como já mencionado, o grupo é composto por nove crianças, cinco meninos e quatro meninas, com idade de sete a doze anos. As crianças residem todas em Blumenau, a maioria no próprio bairro em que a escola está inserida, ou nos bairros próximos à escola. Este bairro é relativamente pequeno em relação aos outros que fazem parte da cidade. Sua população é de classe média baixa, a maioria dos moradores depende de ônibus para se deslocarem até o centro da cidade. As crianças desta pesquisa vêm para a escola a pé, de ônibus, de bicicleta e uma de carona com o pai de uma colega.

Esta comunidade é composta por esta escola e uma outra bem maior em termos de instalações e número de alunos. Nas redondezas da escola, há algumas indústrias, revenda de automóveis e mini-mercados do tipo mercearia.

Descreverei primeiro as crianças do grupo "A", que estudam no período da manhã.

Início com "Fernanda", uma menina um pouco recatada diante de pessoas estranhas, principalmente adultos. Quando está entre seus colegas brinca e fala as coisas sem intimidar-se. Quando está realizando alguma atividade, permanece em silêncio durante a maior parte do tempo. Em alguns momentos, pôde-se observar que "Fernanda" é constantemente ameaçada pelos colegas, mais especificamente pelos meninos do grupo. "Bernardo" é o mais ameaçador em relação à "Fernanda", o mesmo a mandava parar de rir e calar a boca, mesmo nos momentos que "Fernanda" não se dirigia a ele.

"Fernanda" admite apresentar dificuldades de aprendizagem, tanto que seu discurso revelou isso diversas vezes. Suas dificuldades abrangem tarefas realizadas em sala de aula, principalmente as que envolvem cálculos, "Fernanda" não consegue resolver, e sente-se insegura em relação a isso. Relata ainda que não gosta de cálculos, mas que gostaria de conseguir resolvê-los. DA

Durante as atividades e questionamentos propostos pela pesquisadora, pôde-se constatar que "Fernanda" tira notas baixas e não consegue realizar suas tarefas, sozinha. Na sala de aula, geralmente permanece em horários extra-escolares para conseguir terminar as tarefas propostas pela professora.

Percebe-se que ela gosta de vir para a escola, mas não gosta de si como aluna, em termos de aprendiz. Ela se acha bonita, mas pouco inteligente. Não gosta de escrever, de copiar e nem de fazer cálculos, mas relata que gosta de ler.

"Fernanda" tem dois irmãos, mas apenas um mora em casa. É filha de pais separados e diz que sua mãe foi embora de casa. Seu pai é analfabeto e trabalha fora o dia todo. Ela não gosta de faltar às aulas, porque relata que apanha quando fica em casa. "Fernanda" sente-se diminuída em relação às suas primas, diz que é menos inteligente porque não sabe ler.

"Vilmar", que é um menino muito extrovertido e agitado, fala durante todo tempo. Gosta de contar histórias da família e de seus amigos da escola. Gosta também de contar vantagens para os colegas, relatando que ganhou presentes da mãe e que tem muitos brinquedos em casa.

Demonstra ser um garoto violento, pois constantemente narra fatos de violência durante as conversas que aconteceram durante as atividades desenvolvidas pela pesquisadora. Faz uso de um vocabulário de baixo calão, muitas de suas palavras contêm certo grau de obscenidade.

Ameaça e brinca com seus colegas durante a maior parte do tempo, não consegue permanecer muito tempo em uma mesma atividade. logo deseja correr e brincar pela sala.

“Vilmar” também gosta de jogar futebol, e não gosta de vir para a escola, apenas para fazer Educação Física, na qual relata sentir um pouco de dificuldade. Ele admite suas dificuldades e especifica prontamente que estas são em Matemática e Educação Física. “Vilmar” assume que não gosta da professora, e se acha um aluno médio em relação aos seus colegas.

Ele não se acha uma criança feliz, pelo fato de ter dificuldades na escola, e diz que gostaria de ser melhor em relação aos colegas. Não se acha uma criança bonita, legal e inteligente. Segundo ele, seus pais e sua professora também não o acham inteligente. DA

“Vilmar” tem quatro irmãos, mas não gosta deles, porque o chamam de “burro”. Ele diz que apanha da mãe quando não obedece e acha que não merecia. “Vilmar” demonstra ser uma criança criativa em termos de desenhos e narrativas orais. Não gosta de falar a respeito de si mesmo, e desvia o assunto rapidamente.

“Bernardo”, pelo pouco que convivi, pude perceber que é um menino esperto e inteligente. É extrovertido e carinhoso e gosta que lhe dêem atenção. É também prestativo em relação aos adultos, mas gosta de contar piadinhas durante as atividades, e às vezes demonstra atitudes violentas perante os colegas.

Gosta da escola e de algumas professoras, mas gosta muito pouco de seus colegas. Admite suas dificuldades, principalmente para cálculos. Ele é uma criança criativa em relação às narrações orais, mas gosta de ser recompensado quando realiza algo corretamente, e quando não aparece fica frustrado.

Gosta de ler mas não de escrever, mas admite que não sabe ler. Relata que a professora não o acha inteligente e designa-se de “burrinho”. Diz que seus pais também o chamam de “burrinho”. É filho único e não gostaria de ter irmãos. Relata que apanha em casa por motivos diversos. DA

Segundo minhas observações, e suas próprias palavras, “Bernardo” se acha bonito e diz que seus pais também o acham, mas seus colegas e sua professora não gostam dele porque é “arteiro”. Ele é feliz na escola, mas gostaria de estudar em uma outra escola a qual nomeou para a pesquisadora. Mas relata que lá só estuda quem já sabe ler, o que não é o seu caso no momento. Sente-se frustrado em relação a isso.

“Wesley” é um garoto agitado e violento em suas atitudes. Constantemente relata fatos de natureza violenta em relação aos seus colegas e à professora. Agride-os com palavras ofensivas e obscenas.

Não gosta de sua professora e de seus colegas, mas gosta de si mesmo. Assume suas dificuldades e diz que não gosta muito de ler e de copiar. Não se acha uma criança inteligente,

e diz ter outros colegas mais inteligentes que ele. “Wesley” é criativo quando lhe é pedido para narrar fatos ou histórias.

Tem dois irmãos, apenas um mora com ele, o outro é casado e mora na cidade de Itajaí. Seus pais o acham bonito, inteligente e querido. Ele gosta de ver livros com figuras de animais.

“Wesley” relatou poucas coisas a respeito de si, mas a pesquisadora pôde observar que é uma criança com atitudes muito agressivas e sem muita compaixão consigo mesmo e com os colegas.

Nos parágrafos que se seguem contarei um pouco da história de “Mônica”, que é uma menina tímida e aparenta ser muito dedicada aos estudos. Fala muito pouco e gosta de ficar desenhando. Interage muito pouco com os colegas do grupo até mesmo com a outra menina.

Gosta da escola e de estudar, e diz gostar de sua atual professora. Gosta também de seus colegas, com exceção de alguns que ela acusa de debocharem de uma colega sua que tem dificuldades de aprendizagem. Às vezes é um pouco desconfiada quando lhe é perguntado sobre algum assunto a respeito da escola. A pesquisadora observou que “Mônica” gosta de sua aparência como aluna e gosta de agradecer as outras pessoas, além de desejar que todos a vejam como uma aluna exemplar.

“Mônica” sabe escrever o alfabeto, mas acha difícil. Não gosta de fazer cálculos nem redação. Admite timidamente não saber ler. Quando está longe dos colegas, gosta de conversar e abra-se mais facilmente em relação à escola. Ela relata não gostar de tarefas, pois sempre que não consegue terminar, a professora a deixa na sala de aula em horários extra-escolares.

“Mônica”, tem um irmão e duas irmãs, todos são mais velhos que ela. Diz gostar muito deles e de seus pais.

Os alunos do grupo “B” estudam no período vespertino. As crianças deste grupo são bem quietas em relação às do grupo da manhã, são um pouco mais sossegadas e apresentam atitudes que podem ser consideradas como crianças educadas. Quase em todos os momentos, apenas “Rodrigo” e “Juliana” conversam e contam suas histórias durante as atividades propostas.

Iniciarei com “Rodrigo”, que é um menino muito simpático e conversador, além de ser esperto e brincalhão. Fala durante quase todo o tempo, algumas vezes sozinho, outras vezes dirigindo-se aos colegas. Tem uma conversa muito agradável, e ao mesmo tempo engraçada.

Gosta de brincar, mas não gosta muito de estudar. Não simpatiza com os colegas, mas gosta da professora. Admite sua dificuldade principalmente para cálculos. Ele não consegue realizar as tarefas sozinho, em casa, sua mãe o ajuda.

Gosta de conversar na sala, mas diz que a professora briga com ele. Relata que a professora o acha pouco inteligente, ele diz ser o menos inteligente da sua turma. “Rodrigo” fala que não sabe ler. Conta também que prefere ficar em casa a ir para a escola.

Ele se acha uma criança bonita, mas diz que a professora não o acha. Seus pais lhe acham pouco inteligente, dizem que não estuda. “Rodrigo” tem seis irmãs, todas mais velhas que ele, mas apenas uma mora com ele. Suas irmãs o acham inteligente, mas sempre pedem por telefone para ele estudar mais. Ele diz que é adotivo, nos encontros citou isso umas duas vezes em conversas informais.

O aluno “Gustavo” é um menino tímido, aliás, o único menino que não conversa com os colegas nem com a pesquisadora. É uma criança muito séria e isola-se com frequência durante as atividades.

“Gustavo” tem uma irmã mais velha e, segundo ele, não tem pai. Acredita-se que sua mãe seja viúva. Ele se sente muito triste e talvez até um pouco revoltado quando seus colegas o questionam a respeito de seu pai. A pesquisadora observou que a mãe de “Gustavo” o leva todos os dias à escola, e dirige-se até a porta de sua sala.

“Gustavo” gosta da escola e da professora, e não se acha um mau aluno. Gosta de todos os seus colegas e gosta muito de brincar, principalmente na hora do recreio. Ele não gosta de ler, e nem de escrever, diz que prefere copiar. Fala também que consegue ler poucas coisas, pois acha difícil e gostaria de ser mais inteligente.

“Gustavo” não gosta de cálculos, e admite suas dificuldades na escola. Acha mais fácil escrever do que fazer “continhas”. Mas diz que “vai bem na escola”.

A aluna “Juliana” é uma menina bem extrovertida e de fácil interação. É carinhosa e conversadeira, gosta de contar histórias suas, como coisas que já aconteceram em sua vida, como foi seu final de semana, etc.

Gosta de vir para a escola e de estudar, mas não gosta muito de seus colegas, porque diz que são muito bagunceiros. Gosta de pintar, principalmente na aula de Educação Artística, pela qual sente mais afinidade.

“Juliana” não gosta de fazer cálculos, pois acha difícil, mas observa-se que sempre que tem oportunidade quer provar que já sabe fazer subtrações e adições. Quando lhe é perguntado se tem alguma dificuldade, rapidamente começa a fazer cálculos oralmente.

Ela tem dois irmãos, uma irmã mais velha que estuda na mesma escola e a ajuda nas tarefas. “Juliana” gosta da escola, de estudar e da professora, e não gostaria que fossem diferentes. Diz que a professora a acha querida e inteligente, mas mesmo assim “Juliana” queria ser diferente na sala. Fala que queria ficar mais “quietinha” e “sem amigos”. Conta também que da sua turma considera-se a menos inteligente.

“Juliana” é filha de pais separados, mora com a mãe e com o padrasto, e este a acha muito inteligente. Ela gosta de escrever e copiar, mas ler, acha muito difícil e não gosta. Diz ter uma porção de livros e gostaria de saber ler melhor para manuseá-los.

Observa-se que “Juliana” é uma garota organizada, prefere tudo limpo e em seus devidos lugares. Em sala de aula relata ser assim também, pois não gosta de carteiras sujas e ser for preciso, segundo ela, apaga e limpa tudo o que as outras crianças escrevem para ela poder estudar.

Diz que só vai parar de estudar quando ficar “bem velhinha”, deseja trabalhar no Restaurante Chinês quando for adulta, no mesmo em que sua mãe trabalha.

“Paula” é uma menina muito tímida e bem fechada. Em relação à sua fala, a pesquisadora pôde constatar que apresenta desvio fonológico. Além disso “Paula” é uma criança que fala bem baixinho e com muita suavidade. É delicada e gosta de sorrir para as pessoas. Percebe-se que ela interage apenas com algumas poucas meninas de seu grupo, talvez pelo fato de ser a mais velha do grupo. (Grupo neste contexto refere-se aos participantes desta pesquisa).

“Paula” gosta de estudar e aparenta ser uma aluna bastante dedicada. Não gosta de ler, e diz achar muito difícil. Gosta de escrever e de fazer cálculos. Ela gosta da professora e dos colegas. Segundo ela, sua professora acha que não é muito inteligente. “Paula” considera-se uma aluna média em relação aos seus colegas de classe.

Diz que não se acha muito bonita, porque tem os olhos puxados, e seus colegas ficam rindo e a chamam de “japonesa”. Na escola, ela gostaria de ser um pouco mais inteligente. “Paula” é filha única e mora com os pais. Ela não consegue fazer as tarefas sozinha, diz que as amigas mais velhas a ajudam. Ela gostaria que sua escola fosse diferente, gostaria que fosse maior e que tivesse Jogos da Primavera¹². “Paula” não deseja mudar de escola, porque nesta, diz que estão suas amigas. Já estudou em outra escola até o ano passado, e agora (na terceira série), mudaram-na para esta escola.

¹² Jogos da Primavera são jogos estudantis de todas as modalidades esportivas, que ocorrem no mês de Outubro, entre as melhores escolas do município de Blumenau.

6 ANÁLISE DOS DADOS: CAMINHANDO PELAS FALAS DOS ALUNOS

Este capítulo é composto por diferentes tópicos, os quais se distribuem conforme as predicações utilizadas na análise dos dados. No primeiro tópico descreve-se a escola na ótica dos sujeitos/ alunos participantes da pesquisa: isso é realizado com a inclusão de algumas falas das crianças, permeadas pela fundamentação teórica selecionada pela pesquisadora.

No segundo tópico, descreve-se as falas dos alunos, sobre suas dificuldades de aprendizagem e suas histórias pessoais no cotidiano escolar, do que a escola, mas especificamente, a sala de aula representa para eles. No terceiro tópico, são discutidas as relações estabelecidas no contexto escolar, as quais foram desvelando-se no decorrer da pesquisa., referem-se à relação educador-educando, e em seguida à relação educando-educando. Os dados das quatro análises encontram-se em anexo e estas foram feitas a partir dos referenciais da análise do discurso, portanto, entendendo a linguagem como interpretação polissêmica, produzida por um sujeito ideológico historicamente constituído.

Existem algumas predicações que podem ser analisadas a partir das falas das crianças. No entanto, fez-se necessário eleger algumas, entre estas foram escolhidas as seguintes: O olhar do aluno a respeito da escola; os papéis assumidos pelo aluno dentro da escola; as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos em seu discurso; a não adaptação do aluno com dificuldades de aprendizagem ao meio escolar; as relações estabelecidas no contexto escolar (relação educando-educando e relação educador-educando) e a auto-estima e auto-imagem destas crianças em situação de fracasso escolar.

6.1 A ESCOLA NAS PALAVRAS DAS CRIANÇAS

Dialogar a respeito da escola, para educadores, é algo bastante complexo, é discutir por exemplo, o papel do professor em sala de aula, o desenvolvimento e adaptação do aluno em relação à aprendizagem e à escola, o estabelecimento de uma grade curricular, além de outras regras que vigoram no cotidiano escolar. Porém, são raros os momentos em que a discussão enfoca o estado de espírito dos alunos durante e a respeito do processo de ensino/aprendizagem.

Tal constatação vai ao encontro das palavras de Arroyo (2000, p. 19):

[...] ao conversar sobre o ofício de mestre tem uma motivação: é entre nós e sobre nós que conversamos em tantos encontros, congressos e conferências [...] Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e pensar educativo, sobre os projetos da escola, sobre as áreas de conhecimento, sobre nossa condição e identidade coletiva [...].

No olhar dos alunos a discussão pode assumir uma ótica diferente do que seria a escola e o professor, bem como os papéis que estes representam no processo de aprendizagem.

Algumas constatações puderam ser feitas observando as falas dos sujeitos da pesquisa. O objetivo, na verdade, é de desvelar o imaginário das crianças sobre a escola, segundo as crianças, como a escola as percebe e como se sentem no grupo social chamado sala de aula. Para tanto, a pesquisadora abordou inicialmente o espaço escolar e a relação desse aluno com o professor, com seus colegas, e com as outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

As concepções dos alunos consistem em categorias bem distintas das quais estamos acostumados a ouvir quando discutimos a escola e os sujeitos nela envolvidos. Claro que isso não é generalizável, mas para as crianças envolvidas nesta pesquisa, escola é sinônimo de um espaço e um tempo bem diverso daquele que encontramos nos livros sobre educação.

Em alguns recortes do corpus transcrito, pode-se observar a escola como lugar de violência e agressividade entre os alunos, e em alguns momentos entre estes e seus professores. Essa violência é física, ou seja, quando o aluno objetiva a agressão, como é visto nas palavras destes alunos no 1º e no 2º encontro, durante as conversas informais e nas entrevistas individuais realizadas pela pesquisadora. A criança referindo-se à pesquisadora, perante as outras crianças revela:

“Ele dava chute em nós”. (Vilmar)

Esta violência muitas vezes surge para justificar algo que aconteceu ou que se questionou:

“Eu tenho que ir lá e dá um soco na cara deles”. (Bernardo)

Pode também vir amenizada por palavras:

“... Às vezes, eles brigam”. (Wesley)

Ou, com o intuito talvez de não chocar o ouvinte com a situação, mas justificando porque usou de violência para defender-se:

“... Porque às vezes tem gente que provoca aí a gente acaba apanhando”. (Wesley)

A
ESCOLA

Observa-se também no 1º encontro, que a agressividade pode estar explicitando uma ameaça em relação aos colegas:

“Ele vai levá uma surra” (Bernardo).

Pode ser demonstrada por gestos, sem ter havido tempo de que algo mais grave acontecesse:

“(Vilmar joga um giz na cabeça de Bernardo).” (Vilmar)

“(Bernardo dá uma cuspidinha no rosto de Vilmar)”.

A violência em alguns casos é invocada através de um aviso, ou de uma ameaça:

“Vai levá na cara daqui a pouco”. (Bernardo)

“Para cara, daqui a pouco tu vai vê, eu vô te colocá...” (Bernardo)

É avisada à pessoa responsável como um pedido de aprovação:

“Professora, alguém vai pará lá no fundo, lá no fundo, vai ganhá tanta porrada”.
(Vilmar)

Ainda durante o 1º encontro, nas conversas que mantinham com a pesquisadora, algumas crianças tentam provar seu heroísmo:

“Eu brigo com eles”. (Rodrigo)

“A gente bate, a gente não bate a gente espanca”. (Wesley)

“Eu já bati”. (Vilmar)

As questões que os alunos colocam a respeito da violência não são o foco dessa pesquisa, mas podem levar a diversas expressões do que seria a escola e em que contexto se dá o processo de ensino/aprendizagem para os alunos sujeitos deste estudo. Os traços de violência estão muito claros nas falas das crianças. Como então a escola pode lidar com este problema?

Deveria certamente haver uma maior preocupação por parte da escola e dos professores em relação a isso. Laterman (2000, p. 25) expõe claramente a importância dessas discussões:

Tanto na evolução do indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta, quanto na evolução das sociedades, o que se observa é um aumento da importância e da capacidade do diálogo para resolver conflitos, uma possibilidade de negociação entre partes, uma negação, pelo menos no discurso, da violência como modelo para a solução dos problemas, o enaltecimento da tolerância para com as crianças.

VIOLÊNCIA

CONFLITO

Durante os primeiros contatos das crianças com a pesquisadora, estas tentam acusar seus colegas, ou justificar sua própria violência:

“Eles brigam com os outros”. (Vilmar)

“Às vezes eles brigam”. (Wesley)

“Eles falam, chamam nome pra mim”. (Rodrigo)

Os alunos falam a respeito da violência de seus colegas com muita naturalidade, como algo que faz parte do seu cotidiano escolar:

“Esses dias o B. levou uma coça”. (Vilmar)

Eles narram a violência que ocorreu fora e dentro da sala de aula, entre eles e os professores:

“Ela tava brigando com o outro guri lá”. (Wesley)

“Elas brigam com todo mundo”. (Wesley)

Em algumas situações se fazem de vítimas diante da atitude da professora:

“Ela bateu, eu nem fiz nada e ela bateu”. (Vilmar). Defende-se “Vilmar” durante o 1º encontro do grupo.

Em outros casos o ato vem acompanhado de heroísmo e vingança diante da professora: “Uma vez ela (a professora) deu um tapa na minha cara e eu dei um bem forte nela”. (Vilmar)

A VIOLÊNCIA

“A violência que as crianças e os adolescentes exercem, é antes de tudo, a que o seu meio exerce sobre eles”. (COLOMBIER; MANGEL e PERDRIault, 1989, p. 17).

Essas expressões das crianças fazem-nos refletir sobre o cotidiano escolar destes alunos, seus discursos denotam claramente que a escola, mais especificamente a sala de aula, é um lugar do exercício da violência. É possível hipotetizar que as dificuldades destes alunos estejam na verdade amalgamadas com esta violência expressa pelas crianças. Pode também ser que a violência seja um refúgio, ou uma consequência das situações de fracasso escolar em que estas crianças se encontram.

Será que o ato de heroísmo diante da violência destes alunos vem para justificar suas dificuldades perante seus colegas e professores? Ou é decorrente da ausência parcial ou até total da desaprovação do comportamento por parte da família ou da escola? Talvez seja pela falta de limites ou a ausência de um “não” nos momentos em que mais seria necessário. Faço minha as palavras de Freire (1999, p. 36):

Sala de
aula
Exercícios
da
Violência

Quão equivocados se acham pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, e seus desejos. Quão equivocados pai e mãe se encontram quando se sentindo culpados porque foram, pensam, quase malvados ao dizer um não necessário ao filho, imediatamente o cobrem de mimos que são a expressão de seus arrependimentos do que não podiam arrepender-se de ter feito.

Estas expressões de Freire fazem-nos refletir sobre o lugar da escola e o papel que esta e o professor exercem na vida destas crianças. Nas palavras de Arroyo (2000, p. 64), isto significa que:

As relações entre professores ou com a direção, entre educadores são distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas. Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria principal, a de serem humanos [...] Essa matéria somente se aprende em um clima humano, em interações humanas quando nos revelamos como humanos, quando os educadores convivem com seus semelhantes e os diversos.

Um dos objetivos da escola, não deveria estar em identificar, para cada aluno, um conjunto de verdades que ele deve levar consigo, através de sua vida, poderia, ao invés disso, ajudar cada estudante a aprender a melhor forma de aprender, através de uma convivência saudável entre seus colegas e seu professor. A escola poderia se envolver com a criança e seus problemas, procurando constatar as implicações que estes últimos representam no processo de ensino/ aprendizagem.

Percebe-se no decorrer das interpretações dos dados, que a violência é um ato que se reduz às atitudes dos meninos. As meninas, apenas expressam durante as entrevistas, a violência que ocorre em sala de aula, entre os meninos e entre eles e seus professores. Apenas na violência verbal, os meninos se dirigem às meninas. Poderia-se pensar então, que a naturalização da violência, entre estas crianças está relacionada com o gênero.

6.2 OS PAPÉIS ASSUMIDOS PELAS CRIANÇAS DENTRO DA ESCOLA

DISCIPLINA → AUTORITARISMO EXCESSIVO

Nos dizeres dos alunos, quando falam a respeito de seus desenhos sobre a escola, constata-se que a concepção de escola está voltada à disciplina, e esta muitas vezes imposta através do autoritarismo excessivo, o qual podemos observar nas seguintes falas das crianças:

“... A professora tem uma régua na mão pra gritar silêncio”. (Vilmar);

“... Aqui é a Dna. Laura dizendo pra eu não pulá”. (Rodrigo);

“... Se nós fazê um piu já começa a enchê o saco”. (Vilmar)

“Você pede para eles ficarem quietos?” (PE)

“Não, a professora fala.” (Juliana)

Percebe-se bem, como a visão do que é aprendizagem para estas crianças é bem distorcida:

“Ela dá um papel pra gente quefê (escrever)”. (Gustavo refere-se ao papel que a professora forneceu para as crianças escreverem).

Diante das representações teatrais realizadas pelos alunos, pode-se observar que a figura que representa mais autoridade dentro do contexto escolar é a diretora, seguida da professora. O aluno geralmente é solicitado a calar-se diante das ordens. Esses papéis ficam bem claros no discurso dos alunos quando estão representando o diretor e o professor:

“... Quem deixá as caneca de comida tudo aqui fora vai levá bilhete”. (Vilmar)

“Quem deixá as caneca lá fora, vai levá tudo bilhete pra levá pra casa”. (Vilmar)

“É pra vocês trazê o material pra escola e...” (Vilmar)

“Peguem os cadernos e comecem a escrever”. (Bernardo)

“Cadê os cadernos?” (Bernardo).

Estas expressões apontam que após a ordem dada pela professora, quem não a cumprir está ameaçado com castigo. Se estas cenas não fossem comuns na escola, as palavras das crianças não estariam tão prontas, como se pode observar.

A pesquisadora procurou o máximo de neutralidade para a análise das expressões esboçadas pelos alunos. Pode-se dizer que a “tarefa” básica do analista de discurso, no trabalho com a escola, é de explicitar conflitos, “desconstruir” homogeneidades,

de modo a perceber do interior e pelo interior as regularidades que transformam a aula em uma formação discursiva (com regras de funcionamento próprias, responsáveis pelo efeito de homogeneidade), mas também, sobretudo, contradições e conflitos, capazes de provocar mudanças ainda que não se saiba exatamente onde se vão chegar, quais efeitos de sentido, que reações uma tal análise pode suscitar, sabendo, em todo caso, que é a via aberta mais propícia à transformação do ensino. (CORACINI, 2001, p. 10).

Constata-se que as ordens representadas pelas crianças nos papéis de professor, durante a atividade de teatro, vêm carregadas de um certo ar de autoritarismo não apenas nas palavras, mas também no tom de voz, durante a representação feita pelos alunos:

TEATRO

“É pra avisá que já chegô os uniforme e a loja tem ali [inaudível]. Não pode entrá no colégio sem os uniformes”. (Wesley)

“... E... Segunda pergunta, é pra trazê o material pro colégio, é todo mundo [inaudível]. Terceira pergunta, não é pra dá briga nem pra jogá pedra nos carros e nem jogá pedra nos outro. Quarta pergunta é... [inaudível] tomá educação [inaudível]”. (Vilmar)

O tom de voz é forte e com muita convicção, há insegurança apenas do que seria mandado fazer, mas uma certeza de que seria em forma de ordem e não simplesmente de um pedido sutil. Fica bem transparente nas palavras das crianças, tanto que as palavras inaudíveis ocorreram devido a esta insegurança do que se falaria posteriormente. Percebem-se alguns indícios disso nas seguintes falas:

“... Quinta pergunta, mandá é... o que os professores manda fazê, terceira pergunta, vão ficá quieto dentro da sala. Quin é... outra pergunta é... e vô levá todo mundo pra casa e quem fazê bagunça vai lá me chamá tá?” (Vilmar)

A relação entre professor e aluno, fortemente marcada pela assimetria e hierarquia, é fruto de uma imagem estabelecida socialmente para cada um deles. Segundo Althusser (1989), a posição que o professor “assume” é, na verdade, uma representação de sua condição real de existência.

Percebe-se a naturalidade com que as crianças aceitam este esteriótipo de aluno e professor criados durante o teatro apresentado por elas. A representação que fazem de seus professores, é tão real para eles, que delegam naturalmente o tom de voz, a expressão facial, os gestos, além de alguns conflitos criados em sala de aula.

As crianças têm claras as representações que elas e seu professor têm no contexto social, de acordo com esta afirmação traz-se para complementar a discussão, as palavras de Coracini e Pereira et al. (2001) quando afirma que o sujeito que fala, na visão da análise do discurso, é um ser histórico. Ele está inscrito numa sociedade que tem seus costumes, seus mitos, sua memória, sua história, e isto faz com que este sujeito: não esteja tão livre para dizer o que quer, mas que fale de acordo com uma situação social historicamente determinada, situação esta que constitui o sujeito.

HIERAR
QUIA

6.3 OS ALUNOS PERCEBENDO-SE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Percebe-se que na escola, para que a aprendizagem se desenvolva, é necessário que haja disciplina. Esta afirmação aponta-nos para uma ótica de que os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem são aqueles que mostram um comportamento fora do esperado pela escola. Por outro lado, é preciso atentar-se à hipótese de que os alunos incluídos na pesquisa podem não apresentar dificuldades de aprendizagem, como foram rotulados pelas professoras, mas apenas estarem em uma situação de dificuldade pela escola não ter conseguido atingir o seu objetivo de criar um ambiente de aprendizagem para esta criança.

Da mesma maneira que Abramowicz (1995, p. 33) relata na pesquisa descrita em sua obra "A menina repetente": "Para a concepção de aprendizagem subjacente à conduta das professoras observadas, errar não é somente cometer erros, errar significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, já que aprender é seguir o modelo, copiar, repetir, calar-se e sentar-se."

Os estudos referentes a este aspecto das dificuldades que estão descritos na fundamentação teórica apontam que as crianças aprendem em ritmos diferentes umas das outras. Algumas falas gravadas durante as representações teatrais, expressam a intolerância do professor perante as dificuldades dos alunos e encontram-se expostas nas seguintes descrições quando as crianças estavam assumindo o papel de professora e/ou de diretora da escola:

"... Você vai fazê essa, a primeira". (Bernardo aponta para Mônica)

"Você vai fazê essa". (Bernardo aponta para Wesley)

"... É. E você vai fazê essa." (Bernardo aponta para Fernanda)

"O diretor manda bilhete. Agora vocês vão fazê essa..." (Bernardo)

"Você vem fazê essa daqui, venha. (Fala com tom autoritário). Levanta". (Bernardo).

Bernardo (aluno que representa o professor no teatro), aparenta ter controle sobre os alunos, seu tom de voz e sua expressão facial demonstram isso claramente. Quando ele não conseguia obter controle total sobre a turma, apelava para o diretor (no caso era representado por Vilmar). Esta é uma cena que talvez o mesmo já tenha presenciado em sala de aula, como estas:

"Eu vô chamá o diretor". (Bernardo)

"Tem que acabar, olha que eu vou chamá o professor. (Referindo-se ao diretor)" (Bernardo).

Vilmar, que representou o diretor no teatro, teve performance semelhante a Bernardo, carregada de autoritarismo nas palavras e nas expressões:

“Vou te levá pra diretora”. (Vilmar)

“Vou levá pra casa.” (Vilmar)

Além disso, quando Vilmar assume o papel de diretor, percebe-se que foi irredutível, não permitindo qualquer tipo de defesa por parte do aluno:

“Com licença é... Eu vim dá o bilhete pro aluno, aquele, eu quero assinado amanhã”. (Vilmar)

Da mesma maneira ocorreu com Bernardo:

“Amanhã tu volta” (Bernardo).

Percebe-se nestas expressões que em nenhum momento se deu a palavra à criança.

Mas em outras situações, Vilmar (o diretor) demonstrou certa fragilidade com o aluno, foi mais maleável em relação ao comportamento do mesmo, como se pode observar a seguir:

“Com licença. Ele tava chorando e eu dei a segunda vez, se ele encomodá outra vez, é... eu vô, eu vô levá outra vez, e... eu vô, eu vô levá outra vez”. (Vilmar)

Aqui a criança mostra certa ‘humanidade’, isso demonstra que talvez haja a possibilidade de uma redenção se a criança se adaptar às normas da escola.

As indicações de autoritarismo por parte do diretor podem ser constatadas na representação de outro aluno (Wesley), quando entra na sala e diz com ar de dominador:

“É pra avisá que já chego os uniforme e a loja tem ali [inaudível]. Não pode entrá no colégio sem os uniformes”. (Wesley);

“Nas cerca eu não quero vê ninguém trepado, porque eles tão aumentando a cerca e os fios são novos, foi o colégio que compro”. (Wesley)

Nas ordens que são dadas para os alunos, predomina a atitude punitiva seguida desta:

“... Vai pra casa de novo e eu vô mandá um aviso”. (Wesley)

Além de ameaças:

“Escuta aqui ó eu vô te levá pro hospício”. (Wesley)

As representações teatrais indicam também vários indícios de punição, em alguns casos estas cenas vêm seguidas de ameaças. Para Guimarães (1988) aceitar o poder de punir e ser punido parece ser uma prática natural entre os alunos que acabam julgando uns aos outros, segundo critérios previamente estabelecidos pela escola.

No grupo B, por exemplo, as atitudes do professor e do diretor foram semelhantes:

“A nota de quem não fizé é zero”. (Rodrigo)

“Oh professora tu chama quem tá fazendo bagunça”. (Rodrigo)

“Eu quero vê quem tá fazendo bagunça”. (Juliana)

“Vou mandá bilhete”. (Juliana)

Essas atitudes exemplificam bem a posição de Foucault, ao afirmar que “o poder não é algo que se possui, mas que se exerce”. Como explicita também Orlandi (1987), o discurso pedagógico é um discurso autoritário, pois nele, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.

Os alunos mostram em suas falas que o diretor é a maior autoridade da escola, é o que manda dentro e fora de sala de aula, e o professor utiliza o diretor como suporte de suas ordens.

Nos desenhos que as crianças fizeram de sua escola pode-se observar algumas características marcantes de “vigilância e punição” (FOUCAULT, 1997).

“Eu vô tá lá dentro da sala da diretora”. (Vilmar)

Neste caso Vilmar fala a respeito do seu desenho da escola. A representação que ele tem de escola é de um lugar em que está sendo constantemente punido e vigiado por alguma atitude, o mesmo ocorre com as outras crianças da pesquisa:

“Ele ganho suspensão duas semanas”. (Wesley)

“Ele ganho uma suspensão”. (Vilmar)

Nestes casos, eles falavam a respeito de Bernardo, que não admitiu que havia sido punido e respondeu prontamente:

“Que ganhei suspensão, se liga”. (Bernardo)

Provavelmente, esta suspensão tenha sido comentada pela professora, mas não foi efetuada.

Percebe-se que as falas citadas anteriormente exemplificam claramente que a vigilância e a punição fazem parte do cotidiano escolar dos alunos. Deve-se atentar para a

PODER

PUNIDO
e
VIGIADO

hipótese de que pelo fato destas crianças não estarem aprendendo no mesmo ritmo das outras, podem estar recebendo algum tipo de punição. Pois, pode-se perceber no discurso destas que os alunos indisciplinados geralmente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem. No caso destas crianças da pesquisa, nota-se que aceitam o castigo e a vigilância como algo que mereçam, como se pode observar durante as entrevistas individuais que a pesquisadora realizou:

“A professora enche o quadro enquanto nós tamo fazendo. E quando tem Educação Física ela deixa na sala quem não terminô”. (Fernanda)

Para Fernanda, estudar se tornou uma tarefa exaustiva, em que ela não consegue “dar conta” do conteúdo passado pela professora, como se vê a seguir:

“Tu já ficaste na sala?” (PE)

“Já, na hora de i embora, ainda bem que tinha mais um pouquinho, senão eu ia ficá até à tarde”. (Fernanda)

Nesse caso, o fator motivação é indispensável já que o desenvolvimento da aprendizagem como evoca Fernandez (1991), aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimento, processo no qual intervêm inteligência e desejo.

O aluno pode apresentar as pré-disposições biológicas, intelectuais e de memória para aprender, no entanto, se não tiverem em sintonia seus aspectos afetivos, motivacionais, de diálogo e de aprendizagem poderá não se proceder da maneira esperada pela escola e pelo professor.

A motivação é um fator considerado por muitos autores como indispensável para que a aprendizagem se desenvolva. Na escola, a criação de um clima, afeto, envolvimento das pessoas envolvidas com a criança, também são um incentivo ao processo de aprendizagem. Compreende-se, então, a aprendizagem como um processo no qual interferem e se inter-relacionam as dimensões afetivas, cognitivas e sociais.

Existem alguns alunos que não aprendem como a maioria, talvez estes necessitem de uma atenção diferenciada e mesmo assim, algumas vezes, podem não conseguir avançar no processo de aprendizagem de acordo com a expectativa da escola.

Nas entrevistas individuais, percebeu-se que alguns desses alunos recebem este rótulo, estabelecido pelos professores ou pela escola, e acabam por assumir suas dificuldades diante das outras pessoas:

“Você tem alguma dificuldade na escola? Em quê?” (PE)

“Tenho, em continha. Continua eu não sô muito bom desde o pré.” (Bernardo)

A dificuldade e o rótulo que Bernardo recebe como portador desta dificuldade, vem o acompanhando desde o período pré-escolar, mesmo que neste não havia atividades de cálculo, ele já sentia, ou era tachado por não saber resolver algumas propostas da escola.

Já para outras crianças, quando lhe é perguntado a respeito da dificuldade elas relatam:

“Tenho um pouco. Em Matemática (referindo-se disciplina de Matemática) e Educação Física.” (Vilmar)

“Tenho. A lê eu já to sabendo.” (Wesley)

“Tu sempre tiveste dificuldade, desde pequeno?” (PE)

“Hã, hã.” (Wesley)

“Tenho. Em tarefa.” (Fernanda)

A dificuldade para aprender, surge a partir do ingresso da criança na escola, portanto, está vinculada à aprendizagem dos conteúdos escolares, como podemos observar nas indagações feitas às crianças:

“Tu tens alguma dificuldade na escola?” (PE)

“Tenho, de aprende a lê, mas o alfabeto eu já sei. Sei fala o alfabeto mas com o papel. O alfabeto eu sei.” (Mônica)

As apreensões de “Mônica” são principalmente em relação ao alfabeto e à leitura deste, ela se defende prontamente que já está sabendo, uma atitude clara de esquivar-se de suas dificuldades.

Para alguns alunos, assumir suas dificuldades torna-se um pouco difícil:

“Você tem alguma dificuldade na escola?” (PE)

“((Silêncio, Gustavo fica pensativo))” (Gustavo)

“Acha difícil fazer alguma coisa?” (PE)

“((Silêncio))” (Gustavo)

Igualmente ocorre com Rodrigo:

“Tem alguma coisa na escola que tu achas difícil, ou que você não consegue fazer?” (PE)

“((Silêncio))” (Rodrigo)

“O que tu achas mais difícil?” (PE)

“Continua (+)” (Rodrigo)

Para Juliana também fica difícil assumir suas dificuldades:

(PE) “Tu tens alguma dificuldade na sala, alguma coisa que tu não consegues fazer?”

“Não (+).” (Juliana)

“Cóntinha tu consegues fazer tudo?” (PE)

“Ahã, mais ou menos. Eu sei só de tirá, de... ai como é mesmo?” (Juliana)

Muitas vezes, os professores tendem a dividir os alunos em categorias, os que têm interesse e os que não têm, os que se esforçam e os que não se esforçam, observando o discurso dessas crianças, é notável o seu interesse e esforço para aprender, mesmo que para alguns, a auto-estima esteja baixa em relação à aprendizagem.

“Qual a matéria que tu achas mais difícil?” (PE)

“Da professora de Inglês.” (Vilmar)

“Tu achas ruim ou é difícil?” (PE)

“É ruim, porque eu acho muito chato.” (Vilmar)

O discurso do aluno é marcado predominantemente pelas dificuldades, apesar disso, alguns alunos expressam seus conhecimentos com entusiasmo e convicção. Já para outros, as expectativas são negativas em relação ao aprender, sentem-se desmotivados e acham muito difícil certas disciplinas. Isso pôde ser observado durante as entrevistas individuais.

O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem sofre interferência da questão de gostar ou não de certas disciplinas, como para algumas crianças, às vezes o difícil pode se tornar chato durante as aulas:

“Tu achas difícil?” (Aqui a pesquisadora estava se referindo à dificuldade de Wesley para leitura).

“Não.” (Wesley)

“É chato?”. (PE)

“Um pouco”. (Wesley)

“Tem alguma matéria que tu achas mais difícil...” (PE)

“((Silêncio))” (Wesley)

“Continha, ler ou escrever...” (PE)

“Continha, continha ruim.” (Wesley)

As dificuldades quase sempre evocam as disciplinas difíceis para a maioria das crianças:

“O que tu achas difícil?” (PE)

“É de continha, mas a continha às vezes é dez mais dez, dez mais dez é vinte.”
(Juliana)

Já para Mônica, as dificuldades permeiam a leitura e a escrita, mas o que ela refere não gostar é de cálculo, o contrário do que ocorre nas situações anteriormente analisadas, nas quais as crianças referem suas dificuldades para as disciplinas que consideram “ruim” ou “chata”. Nas palavras de Mônica:

“Tem alguma coisa que tu não gostas de fazer, continha, redação...” (PE)

“Eu sei fazê continha de mais e de menos.” (Mônica)

“Tem alguma que tu não gostas?” (PE)

“De continha”. (Mônica)

Da mesma maneira que Juliana tenta provar que tem conhecimento, Mônica, também não quer reconhecer seu fracasso em determinadas disciplinas, talvez naquelas em que apresenta maior grau de dificuldade são as referida por ela.

Percebe-se que, enquanto algumas crianças assumem suas dificuldades sem intimidarem-se ou sentirem-se fracassadas, outras assumem, mas demonstram receio de serem rotuladas por isso.

6.4 A NÃO ADAPTAÇÃO DO ALUNO AO MEIO ESCOLAR

Os alunos falam sobre sua história pessoal e o cotidiano extra-escolar, falam das relações familiares, bem como de suas relações interpessoais dentro da escola. Eles revelam um sentimento ambivalente em relação à escola, sendo esta, objeto de ódio e desejo. A escola é objeto de temor. Temor este originado de uma história escolar entre atores que compõem este contexto.

Muitas vezes o aluno não se adapta às regras impostas pela escola, não se identifica com o professor, com os colegas ou com a disciplina. Observam-se revelações de situações como estas nas falas que ocorreram durante as atividades de desenho: realizada com as crianças:

“Eu, eu queria ficá aqui a tarde toda”. (Rodrigo) (Rodrigo, refere-se em ficar no grupo com a pesquisadora);

“Que aula tu tinhas que tu não querias voltar?” (PE)

“((Silêncio))” (Rodrigo)

Percebe-se um certo desprezo em relação à aula, ou talvez até uma desmotivação em ficar na sala. Em algumas expressões de Rodrigo, a escola é lugar de heroísmo, travessuras como fala:

“Eu vô ta lá em cima do telhado da escola” (Rodrigo), ele fala sobre seu desenho, em que ele próprio aparece no telhado da escola, portanto, longe das quatro paredes que confinam o aluno.

Para alguns a escola é vista como autoritária, mas eles demonstram sentimento de deboche em relação a ela, como vemos a seguir, nas conversas que a pesquisadora manteve com as crianças:

“Não aconteceu nada, não fizeram nada. Só foram na minha casa e minha mãe não tava”. (Vilmar)

Nesta conversa, Vilmar justifica vibrando a respeito da punição que deveria receber e não recebeu, na situação que bateu na professora, esta expressão foi feita com certo ar de ironia por parte dele. Em relação a isso, ele diz que a coordenadora pedagógica foi à sua casa com intuito de falar com seus pais, mas como não havia ninguém em casa, pois segundo ele, sua mãe estava trabalhando e seu pai não mora com ele, não houve punição por parte da escola.

Segundo Vilmar, sua mãe ficou sabendo do acontecido, através de um “bilhete” que a escola enviou, mas ela não pôde ir à escola para saber como realmente aconteceu o episódio que envolvia seu filho. A coordenadora não pôde retornar à sua casa, e Vilmar comemora em relação a isso.

Nesta pesquisa o objetivo é de analisar o olhar do aluno, mas não se pode esquecer que o professor, muitas vezes, sofre e passa por situações difíceis devido à intolerância por parte dos alunos. Isso é demonstrado explicitamente na fala, gravada nas representações teatrais:

“O professor, tá demorando muito pra escreve no quadro” (Rodrigo).

Neste momento do teatro, Juliana representava o professor, e não sabia o que escreveria, as crianças corriam pela sala sem dar atenção à suposta aula.

Durante as representações teatrais este tipo de situação ocorreu mais de uma vez, e o aluno que representava o professor recebia todas as responsabilidades, além do mais não era ajudado havendo intolerância por parte dos colegas:

“Tá pronto, tu tá aí ainda? Meu Deus Juliana... é a, b, c, d, ..., p, q.” (Rodrigo).

Neste momento Juliana (que representava a professora) escrevia no quadro o alfabeto para os alunos copiarem. Ele indaga então:

“Q?”

No que Rodrigo logo retruca:

“Ela não sabe. É o “q”. ((Risos))” (Rodrigo).

Esta intolerância é recíproca por parte do professor, e pode ser observada nas representações dos alunos:

“Copiando, copiando... Ô surda copiando. Vô colocá o nome no quadro”. (Juliana desenha um quadro e escreve o nome de Rodrigo) “Vou deixá ele cheirando parede”. (Ameaça Juliana, para uma criança que representa o aluno).

Esta situação se refere à punição que o professor aplica quando as crianças desobedecem suas ordens. Aqui, Juliana representa claramente como ocorre o diálogo entre um professor que ordena e um aluno que não cumpre suas ordens. Percebe-se, neste caso, que o professor escreve no quadro os nomes dos alunos “desobedientes”, para expor a todos os outros sua identidade de “mau aluno”.

Em relação ao professor deixar o aluno cheirando a parede, como expressa Juliana, a pesquisadora perguntou a ela o porquê desta atitude, e ela justifica que era porque o aluno (no teatro) estava bagunçando.

6.5 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

MEDO E INSEGURANÇA

As relações estabelecidas pelas crianças na escola acabam por produzir no aluno um sentimento de medo e insegurança, além de manifestarem sentimentos de inferioridade, inadequação às regras da escola, que se mesclam com sentimento de poder e querer saber. Neste tópico, serão apresentados os dados referentes às entrevistas individuais realizadas no 2º encontro com as crianças.

AUTO - IMAGEM
DO ALUNO C/DA 91

6.5.1 Relação educador-educando

A pesquisa prioriza a auto-imagem do aluno com dificuldades de aprendizagem, visto que antes de falar de si, o aluno prefere falar de seu professor, de seus colegas, familiares. Este fato é compreensível, pois é natural do ser humano sentir dificuldades de falar de suas limitações e incapacidades, principalmente sendo crianças.

Quando lhes foi perguntado a respeito de seus professores, se as crianças gostavam deles ou queriam que fossem diferentes, elas os descreviam de diversas formas respondendo e complementando os questionamentos da pesquisadora:

“Tu gostas da professora?” (PE);

“((Risos))” (Vilmar); Esses risos são resignificados em seguida, quando a pesquisadora indaga:

“Pode falar...” (PE);

E ele responde com ar pensativo:

“Hum, eu gosto menos, menos...” (Vilmar).

A pesquisadora indaga para saber por que ele gosta menos:

“Menos por quê?” (PE);

“Porque ela é chata demais”. (Vilmar).

Com outro aluno as afirmações foram semelhantes:

“Tu gostarias que a professora fosse diferente contigo?” (PE)

“Se diferente eu gostei...” (Fernanda)

“É, como?” (PE)

“Ela fosse mais querida”. (Fernanda)

“É, ela não é?” (PE)

“Ela não é querida”. (Fernanda)

Dentro da sala de aula, os professores desenvolvem diferentes estilos de tratar os alunos, estes podem ser, formais, agressivos e afetuosos. Tais estilos podem alterar-se durante os dias da semana. A seguir descrever-se-á como ocorre com outra criança algo semelhante ao que o aluno anteriormente declara, porém, esta justificou o que seria este “mais querida” na sua opinião:

Diferentes Estilos

“Tu gostarias que tua professora fosse diferente ou tu gostas dela como ela é?”
(PE)

“Diferente”. (Wesley)

“Diferente? Como é que tu querias que ela fosse, mais querida...” (PE)

“Que não escrevesse muito”. (Wesley)

Para “Wesley”, parece que o ato de escrever é algo muito penoso, e como é o professor que tem o objetivo de ensiná-lo, este se torna uma pessoa que não é querida para ele. A imagem que “Wesley” tem de sua professora é de uma pessoa que impõe a escrita constantemente, sendo este ato além de penoso algo que não é prazeroso.

A respeito disso Bettellheim (1987) evidencia que: É através do(a) professor(a) que a criança se defronta com o sistema educacional. Se essa experiência for positiva, a criança se defronta adequadamente com as exigências escolares; caso contrário, se torna desconfiada com a professora e com os objetivos do sistema escolar, não há interesse pelos esforços da professora, dá-se um fechamento na mente da criança, isto é, está sempre longe e desatenta.

Na relação do cotidiano da sala de aula, o aluno pode resistir, relacionar-se de modo hipócrita e astucioso, assim como a professora pode se mostrar mãe ou tirana. Ora, foi visto, de um lado que os alunos não abdicam de sua liberdade, e desejam que a professora fosse diferente, como apareceu anteriormente, ora, eles são conscientes de que o professor está ali para ensiná-los, e faz isso com total dedicação, tentando agradá-los a todo o momento.

Analisando as palavras de “Mônica”, quando revela que o professor é a pessoa que lhe ensina a ler e escrever, o que para ela parece ser algo muito importante, pode-se observar através de suas palavras o seguinte:

“Tu gostas de ler?” (PE)

“Ah... eu ainda não sei lê, só que a professora tá me ensinando”. (Mônica)

Observa-se que a pesquisadora não perguntou se “Mônica” já sabia ler, e sim se ela gostava de ler. Pode-se pensar que ela esteja acostumada a se defender de sua dificuldade de leitura, talvez pela cobrança que lhe é feita na escola ou fora dela.

“Mônica” logo se enche de justificativas como podemos ver a seguir:

“A professora já me ensino o “abc”. (Mônica)

Mônica demonstra, através de suas palavras, estar motivada a aprender a ler, mesmo com todas as dificuldades que demonstra ter, estas não a impedem de querer aprender coisas novas e no mesmo ritmo de seus colegas.

Se for positivo

Bettellheim (1987), nesses termos, afirma que, no ato de aprender a ler, se a leitura for para a criança interessante e agradável, ela se sentirá recompensada pelos esforços exigidos para adquirir a aprendizagem.

“Mônica” demonstra claramente gostar de sua professora:

“Tu gostas da tua professora?” (PE)

“Ahã”. (Mônica)

“Tu querias que ela fosse diferente?” (PE)

“((Fica pensativa)) Como assim?” (Mônica)

“Assim tu querias que ela fosse mais querida, ou gosta do jeito que ela é?” (PE)

“Gosto do jeito que ela é”. (Mônica)

Através do discurso de Mônica, se pode perceber a importância do vínculo afetivo entre aluno e professor no processo de aprendizagem, mas não seria este exclusivamente o fator determinante para este processo.

De acordo com as diferenças que esta aluna apresenta em relação aos outros alunos, uma relação harmoniosa entre ela e seu professor, pode ser favorável para a superação destas diferenças. Por parte do aluno, percebe-se que assumir o lugar de “não saber”, do desconhecer, desencadeia mecanismos de defesa, como se pode ver nas falas de Mônica em relação ao alfabeto, o qual ela justifica que a professora já ensinou, mas isso não quer dizer que ela tem este conhecimento e sabe ler e escrever todas as letras.

6.5.2 Relação educando-educando

[...] as relações entre os alunos- tal como existe e podem ser observadas- não são discutidas em nível consciente, a não ser no momento que é necessário lançar mão de pregações morais para louvar ou condenar determinada ação. Raras vezes o professor interfere nas relações entre alunos, e quase nunca tem possibilidade de reestruturar a classe em função de alguns princípios explicitamente formulados. (PATTO, 1991, p. 253).

Dialogar a respeito das relações estabelecidas no contexto escolar, na realidade atual propõe, pensar nos novos desafios que o professor tem enfrentado quando enfoca a convivência entre alunos em sala de aula. Às vezes, a tendência dos professores é pensar que para administrar uma sala de aula, é preciso “controlar” os alunos considerados por eles indisciplinados. No entanto, vale lembrar que o bom aluno, não é aquele que sempre é bem

comportado e fica em silêncio em todas as aulas, nem aquele que vive estudando e se submete às regras impostas pelo professor e pela escola.

O “controle” que o professor exerce sobre estes alunos, é encutido tão claramente na concepção de aprendizagem do aluno, que, muitas vezes, o próprio aluno, envolvido em situações que possa dominar, passa a também “controlar” seus colegas. Um exemplo disso, pode ser analisado nas seguintes falas, registradas durante os desenhos realizados com as crianças:

“Ô Rodrigo se tu falá mais ainda vai tá saindo ali.” (Juliana). Aqui, Juliana refere-se à voz que está sendo gravada pela pesquisadora durante a atividade dos desenhos.

“Ai, ai.” (Rodrigo)

Neste momento, Rodrigo parou de conversar, o que na verdade, ele estava era apenas comentando alguma coisa de seu desenho e de seu cotidiano escolar com a pesquisadora e com seus colegas, e Juliana conversava junto com ele. Percebe-se que enquanto Juliana conversava, não havia problema do que estava sendo gravado, mas quando Rodrigo se manifestou em participar da conversa, Juliana não gostou e criticou sua atitude diante dos colegas.

Em outro momento, foi registrada uma atitude autoritária entre as crianças, isso ocorreu, durante a divisão dos papéis na atividade teatral:

“Ela que é gordinha vai ser a diretora”. (Rodrigo)

“E ela?” (Juliana aponta para Janaína)

“Professora”. (Juliana)

A respeito dessa discussão, pode-se perceber quão autoritárias as crianças se tornam, quando lhes é dada oportunidade de administrarem alguma situação. Sem pensar nas conseqüências, de seus colegas sentirem-se ofendidos, elas impõem o que eles devem ou não fazer, algumas até, ressaltam as características físicas dos colegas, como ocorreu anteriormente. Pode ser comum este tipo de discussão entre crianças, pois na escola, raramente se discute aspectos relacionais, de atitudes de respeito, de afeto, cumplicidade entre as crianças.

Nas raras ocasiões em que é dado livre arbítrio ao aluno, seja durante as atividades ou durante as explicações, predominam por parte dos mesmos, condutas impositivas nos seus discursos. Normalmente as condutas das crianças, são de se submeterem às regras e imposições da escola e do professor, isso implica em papéis sociais, que os sujeitos estão imbuídos

TAMBÉM
AUTORITÁRIAS

Portanto, as pautas de conduta destes sujeitos estão intimamente relacionadas à concepção de aprendizagem. Referente às relações sociais, que se estabelecem no contexto escolar, Coll et al (1996), designa que, o conceito de papel distingue algumas expectativas de comportamento associadas com o status, função ou posição que ocupa uma pessoa em um sistema social determinado, ou em uma determinada situação.

Durante as entrevistas individuais, no momento em que a pesquisadora levanta para as crianças a questão referente aos sentimentos em relação aos colegas, elas expressam claramente, o não entrosamento em algumas relações, como se observa nos seguintes recortes:

“Tu gostas dos teus colegas?” (PE)

“Um pouco.” (Bernardo)

“Não porque eles são muito chato. Eles brigam com os outros.” (Vilmar)

“Gosto. Só de alguns às vezes eles brigam.” (Wesley)

“Tem uns que eu não gosto.” (Rodrigo)

“É? Por que?” (PE)

“Muito chato.” (Rodrigo)

“Mais ou menos.” (Juliana)

“É, por que? Tem algum que tu não gostas?” (PE)

“Porque são bagunceiro.” (Juliana)

“E os teus colegas, tu gostas deles?” (PE)

“Gosto, menos do Paulo.” (Bernardo)

“Do Paulo, ninguém gosta dele, por quê?” (PE)

“Ah, porque ele faz bagunça.” (Bernardo)

Através das expressões dos alunos a respeito de seus colegas, pode-se diagnosticar a reação de rejeição, aos colegas considerados “bagunceiros” e “briguentos”. Algumas crianças não designam para a pesquisadora, porque seus colegas são chatos, mas dizem não gostarem deles por este motivo. Outras, tentam disfarçar, e não afirmam claramente que não gostam, como, por exemplo Juliana, que refere gostar mais ou menos, e em seguida afirma que são bagunceiros.

Muitas vezes, o conflito entre os alunos, é considerado pela escola, como algo negativo, mas não necessariamente ele é, o lado positivo desses conflitos aparece nitidamente na maneira como as crianças vivem as situações de enfrentamento entre iguais. Por ser a relação entre alunos, uma relação simétrica, esta é de suma importância para a aprendizagem,

de acordo com LeTaile (1997), é muito importante a existência das relações criança-criança que por não serem determinadas por nenhuma hierarquia prefixada, favorecem a cooperação.

O que deveria estar incluído no currículo da escola, são as questões referentes à convivência entre as crianças, que está ligada ao viver bem no cotidiano de sala de aula. A disciplina que o professor tanto preza na escola, deveria receber uma pitada de “aprender a viver juntos” e de “aprender a ser”. Para falar a respeito disso, traz-se as palavras de Kullok (2002), quando aponta que toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor e colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, respeito mútuo, etc.

Portanto, a convivência ideal, é aquela em que podem ocorrer desentendimentos, discordâncias de idéias entre os membros do grupo, desde que haja uma harmonia interpessoal. Nas palavras das crianças envolvidas nessa pesquisa, observa-se o descontentamento em relação aos conflitos que se formam em sala de aula, como a seguir:

“Como tu gostarias que fosse tua sala de aula?” (PE)

“Ah...” (Vilmar)

“Os teus colegas, tua professora...” (PE)

“Pra ninguém não bate em mim, e pro Paulo não precisá de coisa.” (Vilmar)

Vilmar se coloca como vítima em relação aos colegas, analisando suas palavras, percebe-se o seu desejo de que a sala de aula fosse livre de conflitos, de colegas importunando para pedir as coisas emprestadas, e talvez até de seu professor o defendendo quando isso acontecesse. O ideal de sala de aula dele, é desejado em termos individuais, e não coletivo, o importante é o bem estar dele, independente se o colega deseja discutir ou pedir coisas. Talvez, Vilmar queira esquivar-se perante a pesquisadora, de que também discute e bate em seus colegas, justificando assim o seu papel de “bom aluno”.

O aluno pode ser considerado sujeito mediador do processo de aprendizagem, devido ao valor ensinante deste em relação aos seus colegas. As crianças comparam-se aos colegas, definindo-se como mais ou menos inteligente da turma. Utilizam como parâmetro de comparação, as notas, um fator considerado marcante para o desenvolvimento da sua auto-imagem como sujeito aprendente. Nessa discussão traz-se as palavras de Fleuri (1990), quando afirma que a própria situação artificial de avaliação gera, nos sujeitos a serem avaliados, certa insegurança e tensão que dificultam e até impedem que eles manifestem realmente o que sabem.

Na realidade, para obter nota e ser considerado um aluno inteligente, querido e até bonito, o aluno se submete passivamente às regras e à programação ditada pelo professor, e desta forma as crianças passam a se comportar da maneira que seu professor espera, e a executar mecanicamente o que ele manda.

“A relação entre professor e aluno em nossas escolas tende, assim, a se degradar na rotina em que um fala para obter o salário e o outro escuta e repete para obter o diploma; os problemas da realidade em que vivemos acabam no esquecimento [...]” (FLEURI, 1990, p. 43).

O discurso registrado durante as entrevistas individuais, revelou a partir das perguntas direcionadas, alguns aspectos comparativos entre os próprios alunos:

“Como você se sente na sala. É legal? Tu te sentes um aluno bom, médio...” (PE)

“Ah, médio.” (Vilmar)

“Médio? E tu és feliz como aluno médio ou querias ser melhor.” (PE)

“Melhor, melhor.” ((Fala entusiasmado)) (Vilmar)

“Tu és feliz na sala, ou tem criança mais feliz do que tu?” (PE)

“Tem cara mais feliz que eu.” (Vilmar)

“Por que?” (PE)

“((Silêncio))” (Vilmar)

“Tu te achas bonito?” (PE)

“Não sei.” (Vilmar)

“A tua professora te acha bonito?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

“Como é que tu sabes, ela já te falou?” (PE)

“Sabendo.” (Vilmar)

“Teu pai e tua mãe te acham bonito e inteligente?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

“Tu se achas bonito Vilmar?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

Percebe-se que para Vilmar, a aparência física e a inteligência, são sinônimos de felicidade. Talvez o colega o qual ele refere ser mais feliz, seja, na opinião dele, mais inteligente e bonito. A baixa auto-estima, cria um obstáculo no processo de ensino/aprendizagem, sendo que esta engloba, principalmente, os aspectos emocionais na criança.

Um
fala

Outro

Bonito

Quando Vilmar compara-se aos seus colegas, ele só leva em consideração seus aspectos negativos, deixando de enfatizar outros atributos, e suas qualidades de ser humano. Ressalta-se que a imagem do “não ser inteligente” e “não ser legal”, que Vilmar faz de si, é o que provavelmente, as pessoas próximas a ele, seus professores, familiares e colegas argumentam a seu respeito.

Esta imagem, pode constituir-se a partir das atividades que Vilmar realiza em sala de aula, e não obtém êxito. O aluno nessa situação, não tem mais por objetivo, a realização da tarefa dada pela professora, mas sim, o desejo de aliviar sua tensão e ansiedade no momento da atividade. Posteriormente, qualquer questionamento realizado pelo professor perante os colegas, será um obstáculo intransponível que confirma a expectativa de fracasso deste aluno.

Com outros alunos as situações são semelhantes:

“E dos teus colegas tem alguém que é melhor do que tu... Tu és a melhor da sala, média...” (PE)

“Médio.” (Fernanda)

“Tem colegas mais inteligente que tu?” (PE)

“Tem.” (Wesley)

“Tem quantos, mais ou menos?” (PE)

“Tem o Bernardo, a Mônica, tem um pessoal lá.” (Wesley)

“E os teus colegas te acham inteligente?” (PE)

“Não sei.” (Mônica)

“Tem alguma colega que é mais inteligente do que tu, ou tu és mais?” (PE)

“Tem uma colega.” (Mônica)

“Tem uma?” (PE)

“A Jamile.” (Mônica)

A pesquisadora percebeu nas expressões dessas crianças, que o fracasso se define por suas incapacidades, permitindo, dessa maneira, que elas desenvolvam sentimentos de inferioridade e de vergonha perante os colegas.

Segundo La Taille (1997), a vergonha é um sentimento de perda ou ausência de valor. Na vergonha, legitimada pelo sujeito, o outro é o juiz, e, uma vez sentida a vergonha, ela permanece instalada.

As interações que se estabelecem no contexto escolar, são constituídas por dois principais atores, professor e aluno. Essa interação não se resume apenas à presença física destes sujeitos, mas inclusive ao intercâmbio verbal que se promove a partir de suas palavras.

As palavras que alguns colegas e professores emitem a respeito destas crianças, em situação de fracasso escolar, são produto da interação social, e é a partir delas que o sujeito constitui-se.

Em uma abordagem realizada por Oliveira (1995), as crianças assumem, na interação, diferentes papéis e contrapapéis que se constituem a partir de ações culturalmente recortadas que envolvem habilidades complexas, posturas, gestos e representações. Através delas as crianças confrontam com outros indivíduos cujas metas são diferentes e, às vezes, opostas. Nesta confrontação, os significados atribuídos a si mesmas e às situações são continuamente negociados.

Levando em consideração, estas abordagens, seria primordial, no contexto da escola, empenhar as crianças para agirem com respeito diante de seus colegas, pois esta é a condição essencial de um sujeito capaz e responsável pelos próprios atos. É nesse âmbito, que se traduz a tarefa de reconstrução de si mesmo, levando em conta as capacidades e potencialidades de cada criança.

Respeito

6.6 AUTO-ESTIMA E AUTO-IMAGEM DO ALUNO EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

As relações que se estabelecem na vida da criança, destinadas ao relacionamento entre professor e aluno e entre pais e filhos, são fundamentais na formação da sua auto-imagem, pois estas abrangem elogios ou desaprovações nas atitudes das crianças.

Cada ser humano traz em si parte de sua história, vivências e experiências próprias, algumas lhe atribuindo êxitos e outras, fracassos. Dependendo de sua história de vida antecedente, a criança constrói sua auto-imagem, seja esta positiva ou negativa.

Nas entrevistas individuais, segundo um roteiro estabelecido, mas direcionado de acordo com cada criança (anexo II), há uma questão que esclarece nitidamente a auto-imagem que a criança constrói a respeito de si. O discurso aponta para uma auto-imagem negativa nas respostas das crianças, como as seguintes:

- “Tu gostas de ti? Por quê?” (PE)
- “Não. Porque sou muito chato.” (Vilmar)
- “Chato porquê?” (PE)
- “É, muito chato.” (Vilmar)

*AUTO-IMAGEM
Negativa*

Vilmar não qualifica para a pesquisadora, o que é “ser chato”. Deduz-se que ele se sinte uma criança chata pelo que os outros falam que ele seja, mas não pelo que ele próprio se define. Estes outros, podem ser o pai, a mãe, os irmãos, a professora, seus colegas, enfim, as pessoas que se relacionam com ele no cotidiano escolar e extra-escolar.

A respeito disso, Souza (1996) aponta que a auto-imagem é a chave que a pessoa tem para compreender seu comportamento, ela está sempre em mudança, forma-se cedo na vida e é resultado de sucessão de experiências da criança com seu ambiente através de experiências interpessoais.

Para algumas das crianças, gostar de si, tem aspectos mais positivos em relação à auto-imagem, mas este gostar tem um outro significado para elas:

“Tu gostas de ti?” (PE)

“Gosto.” (Wesley)

“Gosto. Tem uma amiga que não gosta do cabelo dela, é muito liso.” (Fernanda)

“Gosto, depois o que você vai fazê com isso prô.” (Mônica fala com ar de desconfiança)

“Eu queria ser morena assim mesmo, eu gosto assim.” (Juliana)

Verifica-se nas palavras das crianças a respeito do fato de gostarem de si, que alguns meninos gostam, mas não sentem necessidade de justificar; já as meninas referem-se ao gostar de sua aparência, ou seja, de sua beleza física e não sua personalidade. Mônica, nesse caso, fica um pouco desconfiada em relação à pergunta, e responde rapidamente sem pensar muito na questão.

Através das respostas das crianças, percebe-se a dificuldade que encontram em qualificarem seus valores. Nas palavras de Souza (1996, p. 72),

devido à inexperiência e imaturidade da criança, foge-lhe a capacidade de formar conceitos seguros de ordem pessoal. A criança é como uma planta acessível ao desabrochamento e ao desenvolvimento de sua personalidade, é um livro aberto nas mãos do escritor, depende muito deste escrevê-lo bem ou não.

Em relação à outra entrevista direcionada aos desenhos, quando a pesquisadora refere-se ao sentimento que a criança tem de si, a tendência para alguns é desvalorizar-se, como se pode ver:

“Tu te achas bonito?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

“Tu se achas legal?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

“Legal também não, por quê?” (PE)

“Ah, eu não sô legal.” (Vilmar)

“E inteligente?” (PE)

“Não.” (Vilmar)

Nota-se que o autoconceito que Vilmar faz de si é notavelmente negativo, e pela sua expressão de desânimo percebida pela pesquisadora, Vilmar se acha um fracassado em relação aos colegas, ou seja, se designa como um “mau” aluno. Essa auto-imagem negativa pode estar interferindo no processo de aprendizagem desta criança.

A noção do “Eu” é um conceito de vital importância na compreensão do desenvolvimento do ser humano como pessoa, sendo considerado como o centro da personalidade. O “Eu” representa uma “gestalt” experiencial, composta de intelecto, percepções, valores, sentimentos e emoções relativas à própria pessoa, à sua interação com as outras e com o meio ambiente. Significa, pois, que o “Eu” se refere à maneira pela qual o homem se percebe, atuando no contexto sócio-cultural, relacionando-se consigo mesmo, com os familiares, outras pessoas e ainda com os objetos que fazem parte do seu contexto, doando-lhes significado e valores próprios. (BRITTO, 1989, p. 52-53).

Neste contexto, Souza (1996) aponta que, sendo a criança vulnerável aos fatores externos, ambientais e escolares, ela vivencia recompensas ou reprovações oriundas dos pais e professores, pessoas altamente significativas para seu desenvolvimento. A maneira como a criança vivencia essas influências mais adversas determina suas atitudes e comportamentos que interferem no seu rendimento escolar.

Acredita-se que a constituição do sentido do “bom” e do “mau” aluno se realiza, através da interação entre professores e alunos, no decorrer das aulas. Em nossa sociedade, a escola, além de legitimar uma seleção meritocrática dos mais capazes, constitui-se um veículo importante na transmissão de valores, atitudes e comportamentos.

Segundo Orlandi (1988), o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito se realiza durante sua formação discursiva. Dessa forma, é na interação verbal que o aluno-sujeito se reconhece e é reconhecido por seus pares e pela professora como um dos “bons” ou como um dos “maus”.

O sinal que distingue os alunos entre si, diferenciando-os uns dos outros, está na relação que cada um estabelece com a cultura escolar. As generalizações que a escola faz, de “bom” ou “mau” aluno, pode constituir-se em fonte de injustiças, quando não busca compreender as histórias e diversidades culturais de cada criança.

FATO
RUBS
EM TER
MOS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

OBJETIVO

Esta pesquisa teve, como foco principal, a análise e compreensão do discurso do aluno, a respeito de suas dificuldades de aprendizagem. Investigar os movimentos discursivos, que envolvem essas crianças, pode ser este fundamental para compreender que suas dificuldades poderão ser superadas no decorrer do processo de aprendizagem.

O contato com os grupos de crianças levantou muitos questionamentos que a pesquisadora trazia consigo, além de revelar outras questões referentes à escola, as quais não estavam inicialmente propostas no trabalho. Houve algumas surpresas em relação às falas dessas crianças, pois estas traziam consigo uma carga de ressentimentos e frustrações em relação à escola, ao professor e à própria aprendizagem, que não eram esperadas pela pesquisadora.

Foi uma experiência gratificante conviver e perceber outra realidade escolar, poder rever conceitos e preconceitos a respeito da escola, inclusive, abriu-se um novo leque de possibilidades de poder estar realizando outros estudos que englobem crianças nessas condições de aprendizagem.

Considera-se que o ato de aprender, deveria proporcionar um sentimento de prazer e satisfação. No entanto, o que se observou e se constatou nos dados, é que isto nem sempre ocorre. Para as crianças estudadas, a aprendizagem, não é necessariamente um processo de prazer, ao contrário, para algumas crianças aprender significa ansiedade, desconforto, angústia, conflito, sofrimento e dor.

Apesar destas dificuldades, a forma como a escola entende, trabalha e desenvolve a aprendizagem pode favorecer para os alunos em situação de fracasso, tornando o ambiente escolar menos desagradável e destrutivo, a ponto de interferirem na auto-imagem do aluno.

A base fundante para uma educação democrática, está na participação de todos os envolvidos, por isso, a necessidade de se investir nessas crianças, dialogar com elas, oferecendo mediações adequadas, acreditando que cada uma tem sua capacidade, seu potencial, e que, sua presença no grupo é fundamental. Para tal, vê-se a importância de envolvê-las no processo de aprendizagem, tornando suas relações com os colegas e professores, relações de troca que conseqüentemente se tornarão harmoniosas.

Constatou-se, por meio dos movimentos discursivos das crianças, que o vínculo que elas estabelecem com a aprendizagem ainda não se consolidou, mas, é fundamental no caminhar em direção ao desvelar e conhecer. Este vínculo se modifica através das relações

Resultado

Resultado

Proposta

Proposta

que são estabelecidas no contexto escolar. Estas resumem-se em, relação educador-educando, relação entre alunos e entre eles e o aprendizado dos conteúdos.

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho houve a intenção, por parte da pesquisadora, de não culpabilizar a escola ou os professores pelas dificuldades do aluno no processo de ensino/aprendizagem. O discurso da criança revelou, não apenas o seu pensamento em relação às suas dificuldades, à escola e ao seu professor, mas, sobretudo, a sua formação discursiva em relação à escola e aos atores que nela atuam.

A metodologia empregada foi, em grande parte, fundamental para alcançar os objetivos propostos inicialmente. A pesquisadora, além de realizar as atividades pré-programadas, procurou conhecer cada criança, bem como, seus sentimentos e desejos em relação à aprendizagem.

A partir das atividades de desenhos, entrevistas e teatros realizados com os dois grupos de crianças, pode-se propor as seguintes conclusões:

- 1) O cotidiano escolar dessas crianças é cercado por muitos conflitos, em relação aos colegas, ao professor, às disciplinas, à leitura, à escrita e às normas impostas pela escola;
- 2) As relações que se estabelecem na escola são regidas por autoritarismo e poder, sendo que algumas crianças não se submetem a estes passivamente, partindo daí o confronto entre o professor e o aluno e entre o aluno e a escola e entre o aluno e o aprendizado;
- 3) As dificuldades de aprendizagem geram desconforto e vergonha diante dos colegas e professores e as atitudes de reprovação, por parte de ambos, interferem diretamente e indiretamente no rendimento escolar dessas crianças;
- 4) A auto-estima e a auto-imagem das crianças em situação de fracasso escolar apresentam sentimentos de rejeição e de inferioridade, estabelecendo um vínculo negativo e de desinteresse pela escola e pelo aprender.

Atenta-se para o fato de que os aspectos constatados nessa pesquisa, não se generalizam para todas as crianças em situação de fracasso escolar, pois durante a coleta dos dados, algumas crianças revelaram-se de maneira distinta a respeito dos sentimentos que tem pela escola e pelos sujeitos nela envolvidos.

A análise realizada também está limitada pela formação discursiva da pesquisadora, outros leitores e pesquisadores poderiam destacar conflitos distintos dos apontados neste texto, e desmistificar assim os movimentos discursivos com outros olhares. Hipotetiza-se que a própria pesquisadora, poderia, em momentos posteriores, realizar novas leituras e interpretações dos dados analisados.

Diagnóstico

Lionita

Coz

Este trabalho não tem a intenção de oferecer soluções, mas sim de instigar e problematizar os objetivos que se levantaram, possibilitando desta forma, o surgimento de novas sínteses e projetos a respeito desse tema, tão importante para os profissionais da área Educacional e da Saúde.

A contribuição dessa dissertação, para essa pesquisadora, para educadores, fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos, foi a de ampliar o conhecimento teórico e questionar práticas escolares referentes às crianças em situação de fracasso escolar, possibilitando talvez, desta maneira, compreender e criar ambientes de aprendizagem mais favoráveis para estes pequenos, que lutam para entrarem no mundo simbólico das letras e dos números. Assim, compreendendo um pouco melhor os sujeitos em que as dificuldades de aprendizagem habitam, talvez não cristalizem na exclusão, na violência e na não aprendizagem.

OBJE-
TIVO

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A menina repetente. Campinas: Papirus, 1995.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ANTÚNEZ, S. ; (Cols.) Disciplina e convivência na instituição escolar. (Trad.) Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARNOLD, W. Dicionário de psicologia. v.1, São Paulo: Loyola, 1982.
- AQUINO, J. Confrontos nas salas de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMAN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- BARONE, L. M. De ler o desejo ao desejo de ler. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERSTEIN, B. Social class and activity development: a theory of social learning. Illinois: Hasley Education and Society Free Press, 1961.
- BETTELLHEIM, B. Erros de leitura - intuições ou equívocos? psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e escrever. (Trad.) José Luis Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. (Trad.) Maria João Alvarez, Sara Snato e Telma Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. (Trad.) Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

- BOSSA, N. Dificuldades de aprendizagem: o que são? como tratá-las? São Paulo: Artmed, 2000.
- BOSSA, N. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL. PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. v. 1, Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRITTO, S. P. Psicologia da aprendizagem centrada no estudante. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.
- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. et al. Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, M. S. Convite à filosofia. 7 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- CHIAROTTINO, R. Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.
- COLL, C. ; MARTIN, H. ; SOLÉ e COLS. O construtivismo em sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. ; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. (Trad.) Angélica Mello Alves. Psicologia da Educação. Porto Alegre, v. 2, Artes Médicas, 1996.
- COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. A violência na escola. São Paulo: Summus, 1989.
- CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, D. A. Fracasso escolar: diferença ou deficiência. Porto Alegre: Kuarup, 1999.

- DESCARTES, R. Discurso do método: as paixões da alma. (Trad.) Guinsburg e Bento Prado. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DOCKELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DORON, R. ; PAROT, F. Dicionário de psicologia. São Paulo: Ática, 1998.
- FARIA, A. L. G. (Org.). Por uma cultura de infância: metodologias de pesquisa com crianças. Autores Associados: Campinas, 2002.
- FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- _____. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIERRO, A. La personalidad del subnormal. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.
- FLEURI, R. M. Educar para quê? contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez, 1990.
- FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Microfísica do poder. (Organização, Introdução e Revisão Técnica). Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. A arqueologia do saber. (Trad.) Luiz Neves. Rio de Janeiro: Loyola, 2000.
- _____. Vigiar e punir: história de violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- FOULIN, J-N; MOUCHON, S. Psicologia da educação. (Trad.) Vanise Dresh. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- FREIRE, P. ; SHOR, I. Medo e ousadia: cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, S. O mal estar na civilização. (Trad.) José Octávio de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FURTH, H. Piaget e o conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1974.
- GALBRAITH, J. K. Anatomia do poder. (Trad.) Hilário Torloni. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- GERALDI, W. Portos de passagem. São Paulo: Martin Fontes, 1991.
- GUIMARÃES, Á. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Papyrus, 1988.
- HUNT, J. Distúrbios de aprendizagem. Disponível em: <www.members.tripod.com>
Acesso em: 06/05/2002.
- JARDIM, W. R. Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental. (manual de identificação e intervenção). São Paulo: Loyola, 2001.
- KRAMER, S. ; LEITE, M. I. Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1998.
- KULLOK, M. G. B. (Org.). Relação professor-aluno. Contribuição à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.
- LAMPRECHT, R. R. Os processos nos desvios fonológicos evolutivos: estudos sobre quatro crianças. Porto Alegre, 1986. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – PUC/RS.
- LATERMAN, I. Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2000.
- LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. (Trad.) Fernanda Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARCHUSHI, L. Análise de conversação. São Paulo: Ática, 1986.

- MONTAGNER, H. Acabar com o insucesso na escola. a criança, as suas competências e seus ritmos. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.
- MORAIS, A. M. P. Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicom, 1997.
- OCAMPO, M. L. O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Série: pensamento e ação no magistério. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, I. M. Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1996.
- ORLANDI, E. Análise do discurso: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PEY, M. O. A escola e o discurso pedagógico. São Paulo: Cortez, 1988.
- PIAGET, J. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- RANGEL, A. Insucesso escolar. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.
- _____. O nascimento da inteligência na criança. 2. ed. Rio de Janeiro: Zaha, 1996.
- SANTOS, M. F. O. Tese: as relações de poder na interação professor/aluno, em contexto universitário” – 1ª amostragem. Disponível em: <<http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais>>. Acesso em: 10/04/2003.

- SCHIFF, M. A. Inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, M. C. Aprendizagem e problemas. São Paulo: Ícone, 1997.
- SIPAVICIUS, N. A. A. O professor e o rendimento escolar de seus alunos. São Paulo: EPU, 1987.
- SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOLÈ, I. Orientação educacional e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUZA, M. E. Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos. Bauru: Edusc, 1996.
- TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- TARDELI, D. D'A. O respeito na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. In Kohl, Marta. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Sicipione, 1993.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO DOS ENCONTROS

APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS.

APÊNDICE C: CARTA DE AUTORIZAÇÃO ENVIADA À SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.

Juliana: Ahã.

PE: O que tu vais ser quando crescer?

Juliana: Hum, quero trabalhar no restaurante chinês.

PE: No restaurante Chinês?

Juliana: Que nem minha mãe, onde ela trabalha.

PE: Que legal! Então tá bom Juliana.

((Continuam conversando sobre o restaurante Chinês))

PE: Agora só falta a Paula. Vamos ver o teu desenho... Por que tu fizeste a escola vermelha?

Paula: Porque sim.

PE: É? Tu achas mais bonito?

Paula: ((Faz um aceno positivo com a cabeça)).

PE: E... O que tu gostas mais de fazer na escola?

Paula: Estudá.

PE: Estudar? E o que tu menos gosta de fazer?

Paula: Lê.

PE: Lê? Tu achas difícil?

Paula: ((Faz um aceno positivo com a cabeça)).

PE: Tu gostas de escrever?

Paula: Gosto.

PE: Gosta? E de copiar?

Paula: Gosto mais de fazê continha.

PE: Ah, tu gostas mais de fazê continha?

Paula: É, com a professora Vera.

PE: Ah, é essa que dá agora?

Paula: É.

PE: E tu gostas dela?

Paula: Gosto.

PE: Ou tu querias que ela fosse diferente?

Paula: Não.

PE: E dos teus colegas, tu gostas?

Paula: Ahã.

PE: Tem alguém que tu não gostas?

Paula: Não.

- PE: Tu querias que tua sala fosse diferente, ou tu gostas dela assim como ela é?
- Paula: Assim.
- PE: Assim? A tua professora, te acha inteligente?
- Paula: Mais ou menos.
- PE: Mais ou menos é? Por quê?
- Paula: Não sei.
- PE: Não sabe? Tem alguém que é menos inteligente que tu, tu és mais ou média?
- Paula: É média.
- PE: Tem alguém menos inteligente?
- Paula: Não.
- PE: Não? Tu querias ser diferente?
- Paula: Queria.
- PE: Como é que tu querias ser?
- Paula: É que eu não gosto de meu olhinho pussadó. ((P. refere-se ao seu olho puxado)).
- PE: Não? Por que?
- Paula: Porque é feio todo mundo fala.
- PE: Alguém ri de ti?
- Paula: É fica me samando te Japonesa por causa to meu olho.
- PE: Ah, mas eu acho bonito. E tem outra coisa que tu querias ser diferente?
- Paula: Só o olho.
- PE: E na escola tu querias ser diferente?
- Paula: Não, queria sê um pouco mais intelizente.
- PE: Mais inteligente? A professora te acha querida?
- Paula: Ahã.
- PE: E bonita?
- Paula: Ahã.
- PE: Tu tens irmãos ou irmãs?
- Paula: Não.
- PE: Tu és a única?
- Paula: É.
- PE: Tu moras com teu pai e com tua mãe?
- Paula: Ahã.
- PE: E eles te acham inteligente?

Paula: Acham.

PE: E bonita?

Paula: Ahã.

PE: Tu fazes as tuas tarefas, sozinha ou eles te ajudam?

Paula: Eles me ajudam, e as minhas amigas também.

PE: Ah... Elas também te ajudam? Elas são mais velhas?

Paula: Um pouquinho.

PE: Um pouquinho?

Paula: Um ano.

PE: Quantos anos elas tem?

Paula: Teze, catoze, é quase todas a mesma idade.

PE: Tem alguém na tua sala que tu não gostas?

Paula: Não, todo munto eu gosto.

PE: Tu tens livros?

Paula: Tenho.

PE: E tu trazes pra escola ou tu deixas em casa?

Paula: Não, eu texo em casa.

PE: É? E tu gostas de ler?

Paula: Mais ou menos.

PE: A professora lê com vocês?

Paula: Às veiz.

PE: É? E ela traz os livros dela?

Paula: Ela traz livro aí lê cá zenti.

PE: Ah, que legal. Tu és feliz na escola?

Paula: Sô.

PE: Tu gostas dela assim ou querias que fosse diferente?

Paula: ((Silêncio)).

PE: Tu gostas assim?

Paula: É podia sê diferente assim, tê mais sala sê mais gandí, tê jogo da pimavea assim.

PE: Ah, aqui não tem jogos da primavera?

Paula: Não.

PE: E tu sempre estudaste aqui ou já estudaste em outro colégio?

Paula: Já estudei em outro colégio até a primeira série a terceira eu vim pra cá, estudei no P. P.

PE: Hum... Sei e tu querias voltar pra lá?

Paula: Ah aqui, aqui têm as minhas amigas.

PE: Tu gostavas da outra professora ou tu gostas mais dessa?

Paula: Dessa.

PE: Que legal, então acabamos Paula.

((Pesquisadora encerra as atividades e leva os alunos de volta para suas salas)).

APÊNDICE B

Roteiro das entrevistas individuais realizadas no 2º encontro com as crianças

- Você gosta da escola?
- Você gosta do recreio? Por que?
- Você gosta das professoras? Por que?
- Você gosta de você? Por que?
- Você gosta dos seus colegas? Por que?
- Você tem alguma dificuldade na escola? Quais?

APÊNDICE C

Carta De Autorização Enviada À Secretaria Municipal Da Educação, Para
Realização Da Pesquisa Na Escola.

À Secretaria Municipal da Educação de Blumenau:

Faço parte do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, do grupo de pesquisa do discurso e prática educacionais.

Venho por meio desta, expor a pesquisa que vem sendo realizada na Escola Básica Municipal Olga Rutzen, desde o período de maio de 2003. O trabalho engloba dez alunos dos primeiros e segundos ciclos.

Esta tem por objetivo compreender e analisar o discurso das crianças com dificuldades de aprendizagem, além de discutir as implicações pedagógicas imbuídas nesse processo.

Os encontros ocorrem quinzenalmente, as terças no período matutino e às quintas feiras no período vespertino, com duração de vinte a trinta minutos.

São realizadas atividades com as crianças com intuito de estudar o discurso destas no processo de Ensino/ aprendizagem. A pesquisa deve-se prolongar até o mês de setembro, permanecendo os mesmos horários e respectivos alunos.

Agradeço antecipadamente a oportunidade.

Blumenau, 26 de junho de 2003.

Assinatura

ANEXO

Desenhos realizados pelas crianças juntamente com a pesquisadora.
Proposta: desenhar-se na escola, com sua professora, diretora, colegas,
ou como preferirem.