



Suely de Almeida Batista Dessandre

**A educação moral possível:
o conflito como estratégia para a autonomia**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Clínica do Departamento de Psicologia da
PUC-Rio

Orientadora: Maria Helena Novaes Mira

Rio de Janeiro
Janeiro de 2004



Suely de Almeida Batista Dessandre

**"A educação moral possível: o conflito
como estratégia para a autonomia"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Helena Novaes Mira

Orientadora

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Andréa Seixas Magalhães

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Instituto de Psicologia - UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia e
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 / Janeiro /2004

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Suely de Almeida Batista Dessandre

Graduou-se em Psicologia na Universidade Federal Fluminense, em 2001 e Licenciou-se em Psicologia, em 2002. É membro do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0-6 anos, tendo como espaço referência a Creche-UFF, pesquisando os processos pessoais de desenvolvimento, da criança e do educador, nos espaços coletivos. Participou de pesquisas sobre o papel das concepções, crenças e valores dos educadores de creches particulares do município de Niterói. Autora de diversos trabalhos em congressos nacionais e internacionais na área de psicologia e educação, apresentando trabalhos na Jean Piaget Society, e na Sociedade Brasileira de Psicologia de Desenvolvimento, em 2001, 2002 e 2003. Membro da Sociedade Brasileira de Psicologia.

Ficha Catalográfica

Dessandre, Suely de Almeida Batista

A educação moral possível: o conflito como estratégia para a autonomia / Suely de Almeida Batista Dessandre; orientadora: Maria Helena Novaes Mira. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2004.

123 f.;30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia.

Inclui referências bibliográficas.

1. Psicologia – Teses. 2. Psicanálise infantil 3. Conflito. 4. Educação moral e cívica. 5. Crianças – Desenvolvimento. I. Mira, Maria Helena Novaes. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A todas as crianças,
fáceis,
difíceis,
agitadas,
alegres e felizes,
como toda criança deve ser

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Maria Helena Novaes Mira, doutora em criatividade e doçura, pelo prazer da convivência.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Às minhas amigas e parceiras de pesquisa da Universidade Federal Fluminense, em especial à Prof^a Dr^a Adelaide Dias (pesquisadora da 1^a. Etapa).

À minha amiga Flávia, pelos momentos partilhados de incentivo e força.

À minha mestra, de hoje e de sempre, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, pelos caminhos apontados.

Aos meus colegas da PUC-Rio, em especial à Mariângela e Célia, pela cumplicidade e pelos cafezinhos das tardes de orientação.

Aos professores que participaram da Comissão Examinadora.

A todos os professores e funcionários do Departamento pelos ensinamentos e pela ajuda.

À minha família, e todos os amigos, pelo auxílio e estímulo.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói pelo suporte oferecido, sem o qual não seria possível o trabalho de campo.

A todos os professores que participaram do trabalho de campo, pela entrevista e acolhida.

À Cecília Fiorotti, supervisora de vida e de esperança.

Resumo

Dessandre, Suely de Almeida Batista. **A educação moral possível: o conflito como estratégia para a autonomia.** Rio de Janeiro, 2003. 90 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

“A educação moral possível: o conflito como estratégia para a autonomia” é um estudo follow-up realizado com 15 crianças consideradas fáceis ou difíceis, aos 5 e 11 anos, por diferentes professores, na creche e no ensino fundamental, visando analisar as concepções destes sobre autonomia e suas estratégias, situando o conceito fácil/difícil em questões de gênero, comportamentos social/individual, além das habilidades relacionadas ao contexto escolar. Partiu-se do pressuposto que o conflito desempenha, sobretudo na dinâmica da criança difícil, um fator propulsor para a construção da personalidade moral. As 15 crianças, hoje pré-adolescentes, foram localizadas estudando em escolas municipais ou estaduais da rede pública do ensino fundamental da cidade de Niterói. Constatou-se que a maioria dos professores de ambos os níveis concebem autonomia como “capacidade de agir sozinho”, considerando o diálogo como sua estratégia principal. O professor do ensino fundamental, ao falar de seu aluno pré-adolescente, refere-se a um sujeito da aprendizagem, sem enxergar o mundo das relações. Para ele, a criança é autônoma fora da escola, mas não dá conta do que lhe é esperado.

Palavras-chave

Criança fácil/difícil, conflito, autonomia, educação moral, temas transversais.

Abstract

Dessandre, Suely de Almeida Batista. **The possible moral education: the conflict as a strategy for the autonomy.** Rio de Janeiro, 2003. 90 p. Dissertation – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

“The possible moral education: the conflict as a strategy for the autonomy” is a follow-up study, carried out with 15 considered as easy/difficult children, firstly with 5 years old at pre-school and latter on with 11 years old at basic education school (different teachers). The purpose is to analyze teacher’s conception about autonomy and its strategy, focusing the concept of easy/difficult, regarding gender, social/individual behavior and school abilities. It was assumed that conflict, mainly on difficult children, is a propelling factor for the construction of the moral self. Presently, the fifteen children have been studying in public schools (municipal or state ones) at basic education level, in the Niteroi city. It was concluded that the majority of the teachers at both levels (pre-school and basic school) see autonomy as “ability to act by himself”, considering the dialogue as main strategy. The teachers of basic school, when referring to his pre-adolescent pupils, see them as learning subject, forgetting the complex of people relations. However, children were not considered as “difficult” for lacking of learning capacity, but for an incompatible behavior faced to a good learning progress.

Keywords

Easy/difficult child, conflict, autonomy, moral education, transversal subjects

Sumário

Introdução.....	10
1. A educação é possível na pós-modernidade?.....	16
1.1. Educação é dever da família. Que papel resta à escola?.....	18
1.2. Especialistas da psicologia na educação.....	22
2. Um tipo especial de educação.....	25
2.1. Possibilidades de educação moral.....	27
2.2. O conflito na construção da autonomia moral.....	33
3. A criança difícil.....	36
3.1. (Des)construindo a criança difícil.....	40
3.2. Os sentidos da (in)disciplina.....	42
4. Metodologia.....	45
4.1. Um estudo follow-up.....	65
5. Conclusão.....	74
6. Referências bibliográficas.....	78
Anexos.....	81

“Só ajuda o aluno a crescer o educador que se propõe a crescer também; só ensina alguma coisa aquele que está aberto para aprender, e só educa verdadeiramente quem vê diante de si uma trajetória de realizações criativas, buscando sempre se renovar, demonstrando o seu profundo respeito pelo outro e pela própria vida”

Maria Helena Novaes Mira

Introdução

Na sociedade brasileira atualmente são constantes as queixas quanto aos altos índices de violência nos centros urbanos, casos relacionados em geral, ao uso de drogas e/ou à desestabilização da família, o desemprego, o individualismo exacerbado e uma conseqüente falta de solidariedade, apontando-se o “declínio moral” como responsável pela formação de um indivíduo “sem moral”. Alguns vêem a Educação como um meio eficiente que garantiria a solução de ao menos parte desses problemas; outros a consideram como um dos principais responsáveis por não ter sido capaz de prevenir ou abrandar os problemas das grandes cidades, apontando a própria crise da instituição educacional como um mero reflexo do macrocontexto no qual ela se insere.

De qualquer modo, o sistema educacional encontra-se na berlinda quanto às suas falhas, a falta de efetividade do ensino, constatando-se um alto índice de repetência e evasão escolar, a falta de disciplina e respeito, apontados como um empecilho para que se efetive uma aprendizagem real. Falhas na realidade que seriam sanadas com um tipo especial de educação com o qual fosse possível alcançar o objetivo máximo da educação: a cidadania.

Em geral, quando a questão é a qualidade do ensino, as ciências da educação abordam um tema central, analisando o conhecimento dos professores, os saberes, o saber-fazer, suas competências e habilidades. Porém, segundo a proposta de Tardif (2000), quando o objeto de pesquisa é a subjetividade do professor, deve-se ter a preocupação de resgatar o “sujeito ativo de sua própria prática”.

Segundo ele, uma visão cognitivista que define as características do professor perito ou eficiente, reduz a subjetividade do professor à sua cognição e acaba por colocá-lo como um simples técnico que coloca em prática a transmissão de conhecimentos externos ao seu cotidiano. Ao contrário, uma visão que não se preocupe somente com representações cognitivas, mas também se volte às dimensões afetivas, normativas e existenciais, garante que o professor contribua com sua experiência e conhecimento prático, permitindo sua atuação como “cerne do processo concreto de escolarização”. (Tardif, 2000)

Desse modo, privilegiando as concepções dos professores como ponto central, este trabalho pretende dar seqüência a um projeto maior, “Contextos infantis de construção de

conhecimento e formação de subjetividade da criança e do educador”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, então titular de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, em parceria com o Prof. Dr. Wolfgang Friedlmeier, da Universidade de Konstanz, na Alemanha. Um dos principais propósitos desse projeto no lado brasileiro tem sido analisar as crenças e valores de professores da Educação Infantil.

Em uma 1ª. etapa desse amplo projeto realizada em 1997/98, foram ouvidos 23 professores e 24 pais ou responsáveis de crianças de 5 a 6 anos de idade matriculadas no 3º. período de 8 creches municipais da cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro.

Cada professora deveria escolher 2 (duas) crianças da sua turma como fáceis e 2 (duas) como difíceis, descrevendo as características de cada uma. Como contraponto, cada uma também falou sobre a sua concepção de criança ideal. Foram realizados 2 tipos de videograções, sendo um de atividades em sala de aula e outro de uma atividade surpresa realizada pela professora com as 4 (quatro) crianças selecionadas por ela. A entrevista continha um roteiro com os seguintes tópicos: objetivos educacionais, formas de educar e suas estratégias, relação específica entre as estratégias e os objetivos selecionados.

As primeiras análises foram realizadas pela Profa. Dra. Adelaide Alves Dias¹ em sua tese de doutorado intitulada “A Autonomia enquanto fundamento da educação moral na educação infantil: concepções e práticas”, a partir das entrevistas das educadoras quando se investigava sobre os principais objetivos da Educação infantil, aparecendo a Autonomia como o principal deles.

A tese tinha como objetivos analisar as concepções de autonomia, moral e educação moral das educadoras infantis (Questionário de Objetivos Educacionais) e relacionar tais concepções com o desenvolvimento de práticas pedagógicas (Entrevistas) na Educação Infantil. Análises e conclusões detalham cuidadosamente como se deu a formação dos professores ao longo do período em que se realizou a pesquisa que durou 5 anos: pesquisador e pesquisado, preocupados com a educação moral de crianças pequenas, desenvolveram a construção de um conhecimento teórico-prático, em uma perfeita parceria entre co-autores, conscientizando-se de que a educação infantil deve ter como principal

¹ Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba e defendeu sua tese pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2001.

objetivo a formação total da criança, como ser social, moral e ético, baseando-se em Puig e sua teoria da construção da personalidade moral. (Dias, 2001, p. 161)

As respostas das professoras referentes às suas concepções de crianças foram analisadas por diversos ângulos e em trabalhos diferentes, como por exemplo, as características das crianças difíceis², cujos estudos mostraram que a maioria delas era descrita apresentando algum tipo de déficit, como “não consegue interagir”, “não tem coordenação motora”, “não se coloca”, “não se integra nada”, “não participa”, “não consegue atingir o ritmo da turma”, entre outros, concluindo que as descrições de tais déficits se remetem a um modelo ideal a ser atingido, como se a criança difícil não estivesse pronta.

Quanto às crianças ideais³, as descrições eram relativas a uma criança “dócil”, “educada”, “feliz”, apontando-a como autônoma implicitamente na maioria das vezes, não mais se referindo a uma criança, mas sim a um adolescente ou mesmo a um adulto, como a um modelo a ser alcançado.

Um outro trabalho, “Um ideal de criança na perspectiva do professor: fácil ou difícil?”⁴, pretendendo uma análise comparativa entre a criança ideal e a fácil, mostra que as características das falas das educadoras relativas às habilidades relacionadas à escola aparecem em apenas duas dentre as 23, apesar das entrevistas terem sido realizadas em espaço físico de educação infantil, o que se levou a concluir que um ideal de criança é constituído a partir do ponto de vista educacional como um todo. Esse mesmo trabalho também aponta que, ainda que algumas professoras se recusassem a considerar a questão da criança ideal, por vezes, até se recusando a respondê-la, ao descrever uma suposta criança, algumas delas adotaram características semelhantes às das crianças selecionadas por elas como fáceis, denunciando também uma referência a um modelo concebido.

² As análises foram realizadas na monografia de final de curso de graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense por Flávia Maria Cabral de Almeida, em 2001.

³ As análises foram realizadas pela autora deste presente trabalho que fizeram parte da monografia “Autonomia: um ideal de criança?” exigência parcial para a conclusão do curso de Psicologia na Universidade Federal Fluminense, em 2001.

⁴ Este trabalho foi apresentado na XXXI Reunião Anual de Psicologia realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela Sociedade Brasileira de Psicologia, em 2001.

Resultados das análises das videograções e das entrevistas⁵ contendo as falas das professoras sobre as crianças fáceis e difíceis demonstraram que “a predominância racial das crianças apontadas pelas professoras como difíceis eram de maioria negra e as apontadas como fáceis, eram de maioria branca”. (Silva, 2002)

Este presente trabalho começa a ser delineado, caminhando na direção de um possível perfil dessa criança difícil constituído a partir dessas várias análises: a maioria da raça negra, do sexo masculino, sendo descrita como “agressiva”, como alguém que “não aprende nada”, possuindo algum déficit na sua personalidade.

Casos de crianças consideradas problemáticas, em geral, estão relacionados com uma vida escolar com repetências ou evasões, surge, então, um problema a ser esclarecido: *As crianças consideradas difíceis têm um desenvolvimento igual às consideradas fáceis quanto à escolaridade?* Assim, o objetivo deste trabalho é realizar um estudo tipo *follow up*, localizando essas crianças, investigando em que medida este rótulo influenciou na trajetória de sua vida na escola até o ano corrente, quando estão com idade entre 11 e 12 anos, portanto, devendo estar freqüentando a 4ª. ou 5ª. séries do ensino fundamental.

Partindo do pressuposto que crianças consideradas difíceis recebem uma carga maior de autoridade (Eriksson, 1976), o que poderá acarretar um atraso no desenvolvimento de sua autonomia, serão analisadas também questões sobre as concepções de crianças autônomas e as estratégias usadas pelos professores do ensino fundamental na promoção da autonomia dentro de sala de aula, a partir de uma análise comparativa com aquelas professoras dessas mesmas crianças quando estavam nas creches, sendo usadas as mesmas categorias das análises das falas dessas professoras. (Dias, 2001)

Em um segundo momento, os professores atuais do ensino fundamental dos pré-adolescentes localizados foram entrevistados sobre as suas concepções de crianças fáceis ou difíceis, descrevendo esse aluno e suas características, provocando uma discussão aprofundada ao nível do ensino fundamental, uma vez que, unido à educação infantil, integra um mesmo processo de formação da criança.

⁵ Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra, dissertação de mestrado de Vera Lucia Néri da Silva na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.

É na pretensão de uma co-autoria com a Educação que este trabalho de psicologia tenta clarear distorções e dúvidas sobre a educação moral, principalmente na promoção da autonomia de crianças no contexto escolar, a fim de que não se confunda autonomia com “liberdade de se fazer o que quiser” ou simplesmente como sinônimo de “independência”.

Um panorama sobre a contemporaneidade será apresentado no Capítulo 1, na tentativa de um resgate do papel da educação que tem sido alvo de críticas, tanto na família quanto na escola, acusadas uma e outra de incapacidade de neutralizar a influência negativa da mídia e da cultura do consumo exagerado na formação das crianças, tentando responder questões como: Que educação é possível diante do caos da modernidade?

Levando-se em conta que, dentre as diversas saídas diante desse caos, a educação está permanentemente revisitada como uma possível solução dos problemas a médio e longo prazo, neste capítulo 2, defende-se a transversalidade como um caminho a ser seguido, atravessando todos os âmbitos da educação, apostando-se em um tipo especial de educação moral como dimensão formativa da criança. É a partir dessa definição, em contraponto com outras diversas modalidades de educação moral, supondo-se uma abrangência maior do que vem a ser Educação, que se fará a apresentação da abordagem de Puig que engloba aspectos naturais, emocionais, comportamentais, cognitivos e sócio-históricos, relativos à esfera da vida pessoal.

No capítulo 3, introduzida a explicação histórica do conceito de criança difícil, esta será focalizada na visão global da teoria do construtivismo, em oposição à visão parcial da psicologia behaviorista que dá ênfase ao comportamento, apresentando o conflito como uma estratégia necessária para a construção da autonomia, como fundamento principal da educação moral. Alternativas são lançadas para uma mudança de eixo na relação professor-aluno no que se refere ao comportamento e à disciplina dessa criança, com o objetivo de dar mais visibilidade àquela que é coadjuvante na atuação do seu próprio processo de construção dentro do contexto escolar: a criança além de aluno, um cidadão.

Será apresentada a investigação empírica descrita a partir de cada detalhe do desenvolvimento da pesquisa, de sua análise à discussão de resultados, no capítulo 4, tendo como objetivo um estudo follow up, focalizando 15 crianças consideradas fáceis ou difíceis, aos 5 e 11 anos, por professores diferentes, na creche e no ensino fundamental. As crianças foram analisadas quanto ao gênero, conceito fácil/difícil, autônomo/não-autônomo,

comportamento social/individual, além das habilidades relacionadas ou não ao contexto escolar. As concepções dos professores também foram avaliadas quanto à autonomia e estratégias em sala de aula.

E, concluindo-se, no capítulo 5, estão sendo apresentadas as propostas e reflexões a partir deste trabalho que, mais do que responder a diversas questões que provocaram o início desta pesquisa, a idéia é que este seja proposto como um instrumento que delinea toda a discussão necessária em busca de um objetivo comum: a formação integral do indivíduo dentro da escola que, antes de ser um aluno, é um ser humano, com todos os seus princípios, valores e conflitos.

1. Que educação é possível na pós-modernidade?

“Sorria, você está sendo filmado!”

É interessante notar, cada vez mais avisos como esse são vistos tanto em locais públicos, quanto privados, em geral, a propósito de aumentar a segurança dentro de uma sociedade acuada e temerosa por um clima tenso de insegurança total. Um dos mais renomados escritores especialistas em analisar tendências futuras para a sociedade, Alvin Toffler¹, já fazia, desde os anos 70, o prognóstico de que nós seríamos cada vez mais vigiados por câmeras digitais: “Não apenas o governo, mas também as corporações vão monitorar o comportamento e as conversas das pessoas com objetivos de marketing”. (Toffler, 1970)

O que vai acontecer com a tão decantada liberdade de outrora, ou o que resta é a certeza de que em uma cultura de consumo não há lugar para a liberdade? Alguns pessimistas acabam por concluir que não há saída para uma sociedade que gera, ao invés de indivíduos, consumidores em potencial. Assim, diante da tendência do marketing e da mídia de se tornar moduladores totais e definitivos da sociedade atual, a questão é: Que educação é possível diante do panorama do caos moderno?

A mídia televisiva é considerada, nos últimos tempos, o principal meio pelo qual a criança se educa, sendo chamada por muitos de “babá eletrônica”, que teria a função de preencher a lacuna causada pela ausência dos pais na vida moderna. Porém, a mídia já era reconhecida como um novo fator de transformação da vida social, desde a década de 50, ou seja, antes mesmo do evento da televisão, ao anúncio de uma nova fase na cultura americana, entendendo-se aquela época como a transição da atividade econômica da produção para o consumo. Alguns autores já ressaltavam que, se antes toda a influência era exercida quase que exclusivamente através da família, a criança abria-se para um meio social mais amplo, aprendendo com o “rádio, os quadrinhos e o cinema como devem se comportar os pais, e coloca este ideal acima deles”. (Riesman, In Lasch, 1997/1991, p. 168)

¹Alvin Toffler, autor de best-sellers como O choque do Futuro (1970) e A terceira Onda (1980), nos quais previu com 20 anos de antecedência que a maioria das pessoas teriam computadores em casa, a expansão da TV a cabo por assinatura, a clonagem humana, além de uma mudança estrutural da família.

Desde então, o embate gira em torno do poder que a mídia, como linguagem da cultura do consumo, exerce sobre o indivíduo contemporâneo e sobre o papel da educação. Dentro da realidade moderna, o adulto, “mais do que responsável, é conivente” (Jobim e Souza, 2003) diante do fato da mídia estar, inexoravelmente, atuante no processo de formação da criança:

“Uma nova subjetividade infantil emerge, não mais sustentada apenas pela família e pela escola, instituições que até bem pouco tempo eram responsáveis pelos mecanismos de socialização da criança e dos jovens. Hoje, não temos mais dúvida em relação ao papel exercido pela mídia e pela cultura do consumo na produção da infância”. (Ibid, p. 94).

Se antes os dogmas eram ditados pela Igreja Católica, através de regras morais rígidas, a partir do evento da indústria de comunicação de massa promove-se uma homogeneização dos públicos consumidores, com imposição de novas regras, como a moda, a música, o que comer, o que vestir, determinando ao indivíduo tudo o que ele pode ou deve fazer. Diante de tal imposição, disfarçada de promessas de felicidade duradoura, há uma ilusão de que o indivíduo tem liberdade e autonomia. No entanto, o que se constata é que a única liberdade que ele tem é a escolha de comprar um, entre outros produtos, mas não lhe cabe o direito do não-consumismo, uma vez que “esse desejo lhe foi fabricado, lhe foi (sutilmente) imposto”. (Hamann, 2003, p. 146)

Contradizendo os que se colocam como pessimistas diante desse quadro, há os que acreditam que o indivíduo é subjugado pelo meio, já que cada indivíduo é de fato o resultado das relações que mantém com seu contexto de crescimento e desenvolvimento, tendo sua formação dependente do ambiente que é realizada, porém, este atua como condição da sua autonomia. Os seres humanos não são totalmente determinados, dado que, “mudam sua forma de pensar e de se comportar na medida em que modificam os laços que os ligam a seu meio”. (Puig, 1998, p. 154)

Assim, reconhecendo-se esse papel duplo, a cultura é “como um modo de expressão da nossa interioridade. Não há dentro e nem há fora, mas o sujeito se constituindo na grande temporalidade histórica”. (Jobim e Souza, 2003, p. 92)

Adorno, por sua vez, vê na educação uma oportunidade de esclarecimento sobre as marcas que o sujeito recebe do meio social em que vive, estabelecendo que “A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (Ibid, p. 95)

É durante o “ir e vir” nesse caminho que Morin apresenta dois movimentos distintos: “um, para o conformismo, o produto padrão e outro, para a livre invenção e criatividade a fim de resistir a uma cultura de massa frágil e sedutora e a uma subjetividade massificadora e consumista”. (Morin, In Novaes, 1999, p. 149)

Cada vez mais o centro das atenções, alguns teóricos tecem críticas ferozes ao poder exercido pelo meio. Entretanto, não cabendo aqui uma polêmica, a idéia é entender que a prática educativa se efetiva, exatamente por ser um caminho de “ir e vir”, portanto, em sendo os indivíduos constituídos e constituintes da cultura, admite-se que o papel da educação, hoje é

“assumir o compromisso de alterar significativamente os sentidos e os valores hegemônicos do consumismo, enfim, questionar as representações simbólicas que predominam na sociedade contemporânea e que deturpam o ideal de felicidade como atividade da alma voltada para o bem comum“. (Jobim e Souza, 2003, p. 95)

Supondo, então, a Educação como possível e necessária, a questão que se coloca a seguir é: a quem compete a educação?

1.1. Educação é dever da família. Que papel resta à escola?

Há um consenso implícito que a educação da criança cabe à família, o que leva alguns professores a justificar problemas de indisciplina como se à criança faltasse “educação de berço”, negando o seu papel de co-parceiro nessa empreitada.

Questões sobre a quem cabe o dever da Educação acontecem por determinações culturais, em outras vezes, até mesmo por ideologia. À guisa de exemplo, em meios acadêmicos, em disciplinas como licenciatura ou formação de professores, a polêmica se instalou quanto a uma mudança na legislação² que rege a matéria, provocando protestos calorosos de alguns que teimavam em apontar

² O artigo 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 publicada em 23/12/1996 – tem uma redação diferente, quanto a ordem da palavra família que foi colocada antes da palavra Estado em relação ao texto do artigo 205 da Constituição de 1988: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida...*”. Esta discussão não vingaria em meios acadêmicos como o Direito, pois a Constituição prevalece sobre a legislação ordinária. Adicionalmente, do ponto de vista hermenêutico, a ordem das palavras na lei não significa que a antecedente tenha prevalência sobre a subseqüente, a não ser que tal prevalência esteja expressa.

“segundas intenções” por parte do governo, acusando-o de manobras a fim de se furtar de responsabilidades. Seja por motivo ideológico ou qualquer outro, as funções efetivas de cada contexto foram sempre um mote para discussões, em diferentes teorias e momentos históricos distintos, oscilando entre a família e a escola.

Em análises da sociedade atual, denuncia-se um certo declínio moral como um sintoma do individualismo exacerbado da modernidade. O epicentro desta crise que condena a sociedade de hoje é uma exagerada valorização do sujeito, uma vez que, “a visão intimista é impulsionada na proporção em que o domínio público é abandonado, por estar esvaziado”. (Sennett, 1988, p. 26).

Este é o panorama a que diversos teóricos se referem para falar da sociedade atual que sofre mudanças importantes a partir do Renascimento e do protestantismo, estabelecendo uma nova relação da sociedade com o trabalho, que passa a ser fator determinante na formação de identidade do sujeito, somente a sua condição de homem trabalhador promovia a sua salvação perante Deus.

“O conceito protestante da vocação não somente dignificou a vida no mundo, insistiu no valor moral do trabalho, e legitimou o cálculo prudente e a precaução com o futuro, mas também defendeu a dignidade espiritual do casamento e da vida doméstica”. (Lasch, 1977/1991, p. 26).

Durante a Idade Média, o sentimento da linhagem era o “único sentimento de caráter familiar”, que, diferente da família, estendia-se aos laços de sangue, porém, nunca se reunia no mesmo espaço comum, nem se levava em conta os valores nascidos da coabitação ou da intimidade. (Ariès, 1960).

O casamento servia “para promover os interesses da família ampliada em vez do interesse dos participantes” (Socci, 1993). Até o século XVII, os direitos do pai se confundiam “como um agente do Estado e o próprio Estado, tamanha era a coesão entre família e comunidade”. (Jablonsky, 1998).

Segundo Demos, (In Jablonsky, 1998) a atitude de interferir denotava, na verdade, “uma prerrogativa natural do Estado”, reafirmando uma sociedade constituída a partir da fusão entre família e comunidade que desconsiderava completamente o indivíduo isolado, sendo este estimulado a constituir família, tanto para garantir a própria subsistência, quanto para a segurança da comunidade, pois todo solteiro era visto como um fator de desordem em potencial.

A Revolução Industrial aumenta a alienação do homem diante de seu trabalho e é dita como responsável pela mudança da natureza do casamento e da vida familiar, fazendo surgir a família da cidade que passa a ser a base da sociedade moderna.

Nas famílias rurais eram produzidos os alimentos, os remédios, os abrigos, sendo, portanto, a mulher imprescindível no lar, assim como também os filhos, estes considerados igualmente uma importante mão-de-obra. A família urbanizada foi separada da sua rede de parentesco por intermédio da mobilidade geográfica proporcionada pelo êxodo rural. Os homens passam a ser o provedor por meio de salários, pagando por mercadorias e por serviços, inclusive para a educação dos filhos, o que acaba por provocar uma mudança substancial no seu papel quanto à educação de seus filhos, que, então, não mais se realiza dentro do seio familiar, passando a ser função da escola pública. (Socci, 1983)

Donzelot, em seu livro, “A Polícia das famílias”, (1985) ao demonstrar sua tese sobre a gênese do social, descreve a instância do tribunal de menores, como o social por excelência, vendo-o mais do que simplesmente um aparelho jurídico. Para o autor, ainda que as finalidades ou personagens se confundam com o aparelho jurídico, há um outro tipo de organização de espaço dentro do qual educadores como testemunhas, notáveis como assessores, formam um círculo de tutores e técnicos cercando a família fragmentada ou “liberalizada” e, assim, cada vez mais a missão de educar é gradualmente assumida por outras instituições.

À medida que o Estado se fortalece, passa a interferir mais e mais na administração do lar e da família de acordo com os seus próprios interesses:

“Não há dúvida de que o Estado, que tirou sucessivamente do pai todas as suas prerrogativas ou parte delas, quis melhorar a sorte da criança. Ninguém duvida tampouco que as medidas tomadas marcaram um progresso em nossa história. Foram, aliás, os governos liberais que cercearam os direitos do pai com mais energia, contra a oposição reacionária. É verdade, não obstante, que a política de assumir e proteger a infância traduziu-se não apenas numa vigilância cada vez mais estreita da família, mas também na substituição do patriarcado familiar por um “patriarcado de Estado”. (Donzelot, In Badinter, 1985, p.97)

As interferências do Estado na família ou na escola foram localizadas por Foucault como as disciplinas que, justificadas a cada época a seu modo, apareceram a partir do século XVII nas escolas de província ou nas cristãs elementares, tendo como foco o lugar da carência do pobre na educação dos

filhos, uma vez que este não podia transmitir aquilo que ele mesmo não tinha recebido. No entanto, no período pós-revolução industrial, a finalidade que o ensino primário deveria ter era de “fortificar”, “desenvolver o corpo”, preparar a criança “para qualquer trabalho mecânico no futuro” e proporcionar a ela “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos”. As disciplinas vão, então, funcionando cada vez mais como “técnicas que fabricam indivíduos úteis”. (Foucault, 1987, p. 174)

Essas ações são apontadas por Foucault como disciplinares que não podem ser confundidas com uma instituição nem com um aparelho de Estado, mas como uma modalidade de poder constituída por um conjunto de instrumentos, de técnicas que ficavam a cargo de diversas instituições, quer seja, prisões, escolas ou hospitais. (Ibid, p. 177)

Há um crescente hábito em relação ao Estado de vigiar o pai, que se propõe a criar novas instituições para suprir qualquer falta referente à criança, seja o professor, o assistente social, o psiquiatra ou o juiz de menores. (Donzelot, 1985) A criança passa a ser um instrumento de transmissão do saber e dever na família, facilitando um controle maior do Estado.

“Hoje o nosso relacionamento com a ciência e a tecnologia é diferente daquele que existia nos primórdios da sociedade industrial. Na sociedade ocidental, durante uns dois séculos a ciência funcionou como uma espécie de tradição. O saber científico devia superar a tradição, mas acabou tornando-se uma autoridade por si mesma incontestável. Era algo que a maioria das pessoas acatava, mas que era externo às suas vidas. Os leigos “assumiam” as opiniões dos especialistas”. (Giddens, 2000, p. 146)

O campo para ação dos especialistas na escola abre-se a partir do século XIX, com a transformação do casamento que, se antes arranjado pela família ampliada por interesses comuns, estes principalmente pautados pela posse de propriedades, passa a ser concebido em nome do amor romântico, mudando as relações familiares e o modo de ver a infância:

“Enquanto anteriormente as crianças se misturavam com liberdade na sociedade dos adultos, agora os pais buscavam sua segregação prematura do contato com empregados e outras influências corruptoras. Os educadores e moralistas começaram a destacar a necessidade de brincar, de amor e de compreensão por parte da criança e de que seu desenvolvimento fosse gradual e suave”. (Lasch, 1977/1991, p. 27)

Os especialistas na escola têm como alvo professores e pais, pois o adulto passa a ser reconhecido como agente ativo no desenvolvimento da criança.

1.2. Especialistas da psicologia na educação

Inicialmente, a intervenção de especialistas da psicologia na escola reconhece uma explicação possível para problemas da criança, que seria decorrente da hereditariedade, ocorrendo, no entanto, uma mudança de foco a partir da introdução do ponto de vista cultural. Com o desenvolvimento da ciência, a partir das idéias evolucionistas de Darwin, a psicologia avança, descartando a explicação apenas herodológica, passando a considerar o ambiente no desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a atenção volta-se ao ambiente sócio-familiar, que seria causa primeira de desajustes da infância.

Era um campo fértil para a intervenção da psicologia na área da educação que se intensificava na medida em que especialistas, como Kant e Piaget, dividiam-se em opiniões distintas quanto ao papel da família e da escola no desenvolvimento infantil. Ainda que ambos admitissem que “a educação começa na família e que deve continuar na escola” (In, De La Taille, 1996, p.157), opunham-se quanto às causas. Kant exaltava o valor efetivo da escola, quanto à possibilidade de correção que os privilégios excessivos dados à criança nesse contexto causavam. Piaget, entretanto, entendia que à escola cabia o papel de um lugar privilegiado para a promoção da autonomia, uma vez que esta se constrói a partir das experiências entre iguais, tornando possível o estabelecimento de respeito mútuo, recíproco e simétrico. A família, por outro lado, seria um lugar principalmente constituído a partir da coerção, denunciando um alicerce firmado pela hierarquia de papéis na relação pai-filho. (Piaget, 1930/1996)

Apesar disso, Piaget, estabelecia certas condições em relação ao tipo de escola que se fazia necessária, criticando a escola tradicional que, com seu método, “confinava a criança num trabalho estritamente individual”, colaborando “mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança”. O ideal da escola tradicional pouco a pouco passou a ser “preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida”. (Piaget, 1932/1994, p. 301)

Autores tradicionais também justificavam a necessidade de uma intervenção na escola, como Durkheim, “O amor é sem paciência”, referindo-se também à excessiva afetividade que então permeava as relações familiares, assim

como Alain, entendia que "a autoridade que ama é sem poder". (Alain, 1948, In De La Taille, 1996b, p. 157)

Diante de uma discussão atual sobre as diferenças entre os contextos responsáveis pela formação da criança, compartilhando das idéias de Piaget, dentre outros teóricos mais atuais, Puig (1998) auxilia, estabelecendo diferenças flagrantes em cada um deles, fazendo distinção entre espaços formais e informais na formação moral da criança, assim, "os fins a serem atingidos não são os mesmos na família, na escola ou em um grupo de amigos". A escola como espaço formal tem metas específicas, "como a relação com os iguais e adultos na aquisição de conhecimento". (Ibid, p. 157)

A contribuição mais rica que esse autor traz refere-se ao resgate do papel que os adultos exercem na educação da criança, "sem ferir a liberdade das crianças nem inibir seus primeiros vôos em direção à autonomia e à cidadania". (De La Taille, In Macedo, 1996, p. 17)

Em oposição àqueles que não vêm mais possibilidade na educação da criança, De La Taille destaca ainda que a partir da teoria desse autor a imagem do "sábio moral, de vida exemplar e que tudo sabe e transmite com belos e edificantes discursos", dá lugar à outra:

"uma pessoa experiente, colaboradora, segura a respeito de alguns valores e regras, e na dúvida em relação a outros (não dogmática, portanto, tolerante), que generosa e humildemente passa para os mais jovens suas experiências, suas certezas e suas dúvidas, e os convida a, com ela, refletir e agir". (Ibid, p.17)

A proposta de educação moral como construção da personalidade moral, enfatiza que, embora esta deva ser vista como um processo individual, fica implícita a questão da contribuição que este indivíduo dá às formas de vida social, explicitando que este é "um processo de formação pessoal no seio de uma comunidade", comparando a educação moral com o trabalho que se faz na oficina, diferenciando-se e orientando para possibilidades maiores quanto à educação no presente e no futuro. (Puig, 1998, p. 20)

Apesar da constatação de um clima de instabilidade, uma ação educativa eficiente que tenha o objetivo de formar cidadãos ainda passa por uma escola forte e capaz de cumprir o seu papel, segundo alguns teóricos atuais, acreditando que a escola aparece sempre como uma possibilidade interessante de "reforçar, no

aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral”. Ele traz ainda uma solução a partir do diálogo, dizendo que para a escola resta:

“lembrar e fazer lembrar em alto e bom tom, a seus alunos e à sociedade como um todo, que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos. Não há democracia se houver completo desprezo pela opinião pública”. (De La Taille, 1996a, p. 23)

A partir desta posição, que coloca o diálogo como indispensável na convivência humana, supõe-se uma educação possível que passe essencialmente pelas interações sociais presentes na escola, vista em uma situação privilegiada. A questão seguinte que se impõe é: Que tipo de educação está sendo proposta?

2. Um tipo especial de educação...

No Brasil, a escola tem sido alvo de críticas desde 1950, no entanto, ainda nos dias de hoje, há grande procura de vagas na rede pública, o que dá a certeza de que a escola tem certo crédito quanto à sua eficácia. (Brandão, 2002)

Ao longo desses anos, no entanto, várias reformas foram realizadas, sempre em direção a uma efetividade quanto ao ensino que dê conta da qualidade precária, da evasão, e, mais recentemente, problemas como a violência, a falta de valores, de solidariedade, entre outros.

Nessa discussão, em andamento, ao enfocar o tipo de educação pretendida como solução desse quadro da sociedade, há os que clamam pela volta da educação moral nas escolas, como disciplina específica, há tempos abolida dos currículos oficiais. Para esses, há argumentos fortes de teóricos que se colocam contra um modelo que supõe a formação moral de uma criança se desenvolvendo em lugares e horários específicos. (De La Taille, In Puig, 1998; Piaget, 1930/1996)

Por outro lado, há aqueles que, não apóiam esse retorno, muitas vezes porque ligados a um chamado “trauma coletivo”, colocando-se contra qualquer tipo de censura que leve à idéia da educação moral aos moldes da época da ditadura e do ufanismo que, disfarçado de civismo, era imposta pelos militares. Assim, “em geral, qualquer crítica ou apelo que aponte para o estado de anomia em que vivemos é motivo de repúdio”. (Hamann, 2003, p. 145)

Para esses, pretende-se elucidar sobre o tipo especial de educação moral que ocuparia o espaço vazio na educação atual que, detendo-se unicamente ao aspecto cognitivo, não atinge nem mesmo esse objetivo específico.

O que está sendo proposto aqui é um tipo especial de Educação que, à primeira vista, parece uma abordagem como tantas outras que visa a integralidade do ser humano. Contudo, o que mais a diferencia, é quanto à definição de educação moral, não como um aspecto da educação dentre os demais, como o corporal, o intelectual, o afetivo, o artístico, mas como

“uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da personalidade. Desse modo, a educação moral converte-se no ponto central da educação porque pretende dar direção e sentido ao ser humano como um todo”. (Puig, 1998, p. 24)

É a partir dessa definição que o autor justifica suas razões para que a Educação moral seja inserida nas escolas, não como uma disciplina específica, mas sendo parte de uma reforma que permita a inclusão de “temas transversais”.

No Brasil, desde 1995, a partir dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o governo promove debates por todo país, com o objetivo de se fazer mudanças curriculares no sistema educacional, propondo-se que, temas como Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e a orientação sexual fizessem parte dos currículos do ensino fundamental¹ e médio deveriam ser trabalhados de um modo transversal aos conteúdos tradicionais. (Araújo, 1997; Vasconcellos & outros, 2003)

Alguns projetos que já foram implantados, como o projeto intitulado “Escola Plural” da rede municipal de Belo Horizonte (MG), têm como objetivo a transversalidade como um caminho que pretende revolucionar a escola com o intuito de proporcionar “o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”. (Araújo, 1997, p. 10)

Porém, para alguns autores que participaram da reforma curricular da Espanha, há que se ter cuidado quanto a uma maior compreensão sobre o que vem a ser temas transversais que, uma vez constituídos das preocupações vitais para a sociedade, deveriam ocupar a questão central no currículo da escola. Lugar esse, ocupado até hoje pelos conteúdos tradicionais, que passariam a ser um “meio” para se atingir outros fins, não mais um fim em si mesmo, mas um modo para se dar a construção da cidadania dentro de uma sociedade mais justa. (Moreno, 1997)

Segundo a autora, os temas transversais propostos para o novo currículo espanhol não se constituem de conteúdos aleatórios, mas demonstra uma “nova forma de contemplar a realidade”. (Ibid, p. 24) Temas como Educação Moral e Cívica, Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos, Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação do Consumidor e Educação para o

¹ Para informações atualizadas e aprofundadas dos debates sobre essas reformas, ver texto que se refere à Década da Educação (até 2007), prazo dado pela LDB e sobre o prazo quanto às exigências do Parâmetro Nacional da Educação (até 2010). (Vasconcellos & outros, 2003)

trânsito são propostos a partir de reflexões quanto à necessidade de uma educação que diminua a distância entre o avanço da tecnologia e a formação integral do indivíduo.

Acreditando que a ciência clássica atua de um modo limitado diante das grandes transformações ocorridas atualmente, a autora entende que o ensino não pode ficar alheio a uma nova forma de conceber a ciência, defendendo que,

“se a cultura, e conseqüentemente o ensino, são produtos das idéias predominantes ao longo da história, e se estas idéias avançam, é natural que estes avanços também se reflitam no ensino. Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo”. (Ibid, p. 36)

A transmissão de qualquer conhecimento científico torna-se, cada vez mais impossível, sem posicionar o próprio aluno como um “partícipe dos raciocínios e atitudes que o originaram”. (Ibid, p. 31)

Delineado a educação moral especial que se faz necessária atualmente, vista como essencial na formação humana, seguirá uma explanação sobre a relação do estudo da moralidade com as práticas pedagógicas.

2.1. Possibilidades de educação moral

As diferentes tendências em educação moral são apresentadas com o propósito de um contraponto com a educação moral como construção da personalidade moral. A Educação moral com as suas possibilidades e limitações em direção a um sujeito autônomo nos diversos paradigmas morais e que são determinadas a partir da ênfase que cada uma dá às tarefas, com soluções divergentes entre si.

Socialização

A educação moral como socialização tem como foco a inserção dos indivíduos na coletividade a que pertencem, para isso o indivíduo reconhece uma autoridade como superior que tem poder na imposição dos valores e normas considerados acima de qualquer questão.

Durkheim, sociólogo francês, é o representante mais significativo desse modelo, traçando as linhas de uma educação moral leiga que se distanciava da religião, tendo como plano a formação do espírito da disciplina e a adesão aos grupos sociais. Para esse fim, esse autor exalta a importância do papel do professor, baseando-se em métodos nos quais a autoridade dos professores é de fundamental importância para a integração da autonomia individual e o da liberdade pessoal, subordinando-os à necessidade e à pressão social. Segundo Puig, Durkheim não respeitou a “vertente mais criativa e transformadora da educação moral, aquela que limita o papel da adaptação em benefício de criação de novas formas de vida mais justas”. (Puig, 1998, p. 39)

Piaget (1932/1994), por sua vez, denuncia a pedagogia de Durkheim como autoritária, declarando que:

“Infelizmente, sob a influência de uma ‘preensão’, cuja presença é inexplicável num sociólogo, e principalmente num sociólogo tão metódico, Durkheim imagina as crianças como não conhecendo outra sociedade que a sociedade adulta ou as sociedades criadas pelo adulto (a escola), de modo que negligencia inteiramente a existência das sociedades infantis espontâneas e dos fatos relativos ao respeito mútuo. Desde então, por mais flexível que seja, em seu princípio, a pedagogia de Durkheim resulta, por falta de informação suficiente em sociologia infantil, numa simples defesa do método de autoridade”. (Ibid, p. 265)

Clarificação de valores

A educação moral como clarificação de valores é essencialmente subjetiva, responsabilizando o sujeito como produtor dos valores que surgem a partir das suas próprias experiências. Os principais representantes dessa tendência são Raths, Harmin e Simon (1967, In Puig, 1998, p. 83) que defendem o processo de valoração como mais importante do que o seu produto, sendo três os seus elementos: a escolha, a apreciação e a ação.

O papel do professor neste tipo de ensino é o auxílio no esclarecimento de quais valores são válidos, sendo estes apresentados pelos próprios indivíduos. Para Kohlberg, (Dias, 2001, p. 85) esta estratégia é positiva para que valores individuais e universais se articulem, mas alerta para o caráter excessivamente subjetivo que impossibilita a moralidade de princípios.

As principais críticas quanto a esse modelo estão relacionadas à crise atual da Educação, quanto a condutas dos jovens, como a apatia, a instabilidade, a exagerada insegurança ou inconsistência, quanto aos excessos de conformismo ou, muitas vezes, de rebeldia, advindos de um desconhecimento total dos próprios valores:

“A constatação dessa realidade educativa marcada pelo desconcerto no terreno dos valores, somada à existência de um mundo em contínua mudança, põe em evidência a necessidade de ajudar os alunos e as alunas a ordenar a confusa situação em que se encontram. Isso não significa voltar a enfoques tradicionais já superados, tais como a persuasão, a limitação de alternativas, a imposição do adulto, a modelagem da conduta do educando ou a utilização de dogmas. Significa idealizar novos procedimentos que respeitem a autonomia individual e a pluralidade de opiniões mas não gerem confusão no indivíduo. (Puig, 1998, p.42)

A Educação moral pressupõe um processo de reflexão coletivo no qual todos os implicados nos problemas devem ter seu papel, não no sentido de uma simples escolha individual, mas de uma escolha negociada dentre as diversas alternativas.

Desenvolvimento

Distante das anteriormente descritas, esta é uma proposta de educação moral cognitiva e evolutiva que pressupõe a interação entre o sujeito e o ambiente moral para a construção da moralidade. Dewey, Piaget e Kohlberg têm como um dos princípios comuns a concepção da educação moral “como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre questões morais e que tem como finalidade facilitar a evolução da pessoa em várias etapas”. (Ibid, p. 45) Outros 2 princípios comuns referem-se a estágios ou fases pelos quais o indivíduo se desenvolve e que estes são superados sempre em direção aos superiores vistos como melhores, do ponto de vista moral.

As teorias dos três teóricos coincidem quanto ao enfoque, à metodologia e os objetivos gerais, entretanto, há divergências, como a idade máxima de se atingir a autonomia: Piaget considera apenas 2 etapas, apontando que a 2ª e última é atingida até os

12 anos; por outro lado, Kohlberg considera que a autonomia só se completa por volta dos 20 anos, no 6º estágio do desenvolvimento.

Dewey, o pioneiro dessa concepção, formula as teses básicas do enfoque cognitivo-evolutivo que tem como objetivo primeiro, o crescimento e o desenvolvimento, tanto intelectual quanto moral, com base nos princípios éticos e psicológicos, partindo de três níveis: o pré-moral ou pré-convencional, onde a conduta das pessoas é guiada por impulsos sociais e biológicos; o convencional, no qual a conduta é determinada pelos modelos do próprio grupo e o nível autônomo, quando o indivíduo se conduz a partir de seu próprio pensamento, estabelecendo juízos em relação aos modelos já estabelecidos. (Dewey, In Dias, 2001)

A contribuição de Piaget para esse tipo de educação, no entanto, foi mais completa, enfocando o objetivo central na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma. Piaget considera também o primeiro nível como pré-moral, não sendo visto como propriamente moral, pois não há obrigação quanto às regras; o segundo nível é o chamado heteronômico quando a obrigação à obediência às regras parte de uma relação de submissão a uma autoridade e o terceiro nível, chamado de autônomo, quando a obrigação é estabelecida a partir de relações de reciprocidade, pois o indivíduo considera as normas e leis e as suas conseqüências. Assim como as relações pessoais são de natureza distinta, a moral decorre dessas diferenças: a moral heteronômica tem como base as relações sociais de coerção, enquanto que a moral autônoma decorre de relações sociais de cooperação. (Piaget, 1932/1994)

Estudos longitudinais e transculturais de Kohlberg redefinem as etapas e estágios de Dewey e Piaget, estabelecendo seis estágios no desenvolvimento do juízo moral, agrupando-os em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. A definição detalhada dos estágios estabelecidos em uma seqüência e a proposta de impulsionar os sujeitos para os estágios superiores compõe a contribuição mais interessante de Kohlberg, além de incluir nos seus estudos adolescentes e adultos.

O propósito da educação moral como desenvolvimento vai além da simples transmissão de informação moral, tendo como foco central o estímulo dos educandos em direção à meta máxima do desenvolvimento moral: a autonomia.

Formação de hábitos virtuosos

A melhor característica deste paradigma moral é que um sujeito moral, além de conhecer o Bem no aspecto intelectual, realize habitualmente atos virtuosos, que visam o bem e a felicidade da coletividade. A ênfase encontra-se na cultura e nas tradições da comunidade, guardando assim, um papel mais ativo ao educador que tem como objetivo a transmissão das virtudes às gerações mais jovens para a formação do caráter. O indivíduo deve pautar as suas condutas em princípios fundamentais, como liberdade, respeito, imparcialidade e veracidade, tornando-se então, apto para compreender as regras. (Peters, In Dias, 2001)

Há aspectos preponderantes na formação da personalidade moral que podem ser atingidos por esse tipo de educação moral, como a importância dos hábitos, da transmissão de valores culturais cristalizados, da importância do papel do professor como um agente do processo educativo dos alunos. Contudo, este é um modelo de educação moral que “não considera a possibilidade dos indivíduos construírem valores próprios ou que esta construção aconteça na medida em que o contexto no qual eles estão inseridos favoreça este surgimento”, prevalecendo, assim, a concepção da moralidade convencional. (Kohlberg, In Dias, 2001, p. 87)

A dúvida está na pré-fixação dos hábitos sem que antes estejam relacionados às expectativas e situações de vida que cada um apresenta diante de problemas particulares.

A Educação como construção da personalidade moral

Considerando que cada uma das possibilidades de educação moral descritas se reduz a um determinado objetivo, propondo-se como uma verdade absoluta, esta proposta de educação moral tem como meta uma tarefa construtiva ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas, exigindo um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural. (Puig, 1998, p. 73)

Os problemas morais devem ser analisados pessoal e coletivamente, um tipo de trabalho que contribui “para a formação dos procedimentos de deliberação e direção moral, e reconstrói, para cada indivíduo e cada comunidade, o sentido dos valores”. (Ibid, p. 74)

Na educação moral como construção da personalidade, a autonomia também assume o centro como foco principal, elegendo a concepção da personalidade autônoma como produto da consciência pessoal, construída a partir da “multiplicidade de opções morais legítimas, que provêm do esforço de cada sujeito para elaborar formas de vida satisfatórias”. Para tanto,

“é necessário salvaguardar a liberdade e autonomia do aprendiz, embora também seja imprescindível transferir aqueles conteúdos e significações que a coletividade considera fundamentais para sua sobrevivência e dignidade. Trata-se de um projeto pedagógico que quer encontrar um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia num vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida”. (Ibid, p. 75)

A importância da autonomia do sujeito moral dificulta mais ainda a compreensão do papel do meio na formação da personalidade moral e fica mais forte a tendência de isolar esse sujeito da influência do exterior que possa limitar a sua autonomia, “ou por outro lado, valoriza-se o ambiente como um elemento de pressão heteronômica, em Durkheim, ou como um simples marco de desenvolvimento, em Piaget e Kohlberg”. O que se deve enaltecer são as qualidades socioculturais do meio de experiência, nunca outorgando ao meio um papel de agente coercivo, a influência do meio é uma condição da autonomia do sujeito, “não pode ser entendida nem como onipotência, nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe”. (Ibid, p. 153)

Puig recebe grande influência da Psicologia Cultural, principalmente de Vygotsky, o que fica evidente quando admite uma gênese sociocultural no processo de desenvolvimento da personalidade moral. (Dias, 2001)

Para aqueles que acreditam que os produtos da consciência pessoal sejam imutáveis², não podendo ser reconhecidos como próprios, o autor alerta para a possibilidade da construção da consciência autônoma efetiva na elaboração de uma ética pessoal e, talvez, original. (Puig, 1998, p. 83)

Propondo uma teoria mais ampla e mais complexa da moralidade, sua abordagem pressupõe o uso de ferramentas como guias de valor que se estabelecem por meio da cultura, auxiliando a considerar conflitos, não soluções acabadas. O papel do conflito considerado como essencial na formação do indivíduo, presta-se ao objetivo de uma

² Freud (1970, 1973), Skinner (1970, 1972, 1984), Brandura (1982, 1987) ou Durkheim (1947)

proposta de educação que pretende trazer reflexão e crítica para uma sociedade conturbada, um tipo especial de educação.

2.2. O conflito na construção da autonomia moral

A complexidade da teoria da construção da personalidade moral é explícita no próprio título, trazendo com a palavra construção um facilitador quanto à identificação da matriz teórica, o construtivismo.

Desse modo, essa proposta de autonomia moral pressupõe:

“uma ativa participação da razão na elaboração e legitimação das regras. Não se trata, portanto, de uma moral ‘intuitiva’ que, imediatamente, seria capaz de apreender o Bem; nem se trata de uma moral do hábito que identifica o Bem com aquilo que se faz maquinalmente. Pelo contrário, trata-se de uma moral construtiva, sempre disposta a aprofundar a reflexão ética e a criar novas regras, se necessário”. (De La Taille, In Puig, 1998, p. 12)

A educação moral sendo essencial no processo de construção de si mesmo, “deixa pressuposto que a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade, e não deixada de fora ou relegada a posições periféricas”. (Ibid, p. 15)

Embora o autor assuma alguns pontos teóricos clássicos como Kant, Piaget e Kohlberg, ele avança quanto aos estudos da moral, usando o termo “personalidade” como síntese de sua análise. (De La Taille, 2002, p. 39)

Freud, nos anos 20, ao lançar reflexões sobre este tema, já relacionou moral e personalidade, descrevendo uma instância psíquica denominada superego que seria responsável pela consciência moral. Considera-se, desde então, que a psicanálise tem ferramentas suficientes para a definição de personalidade, o que não ocorre em outras correntes teóricas. Segundo De La Taille, (2002) “personalidade”, “identidade”, “autoconceito”, “Eu”, são conceitos ainda vagos, mas lembra que a inclusão do termo personalidade traduz a tendência dos estudos da moralidade relacionados à personalidade³.

Puig (1998) aponta a complexidade da teoria, definindo a identidade como uma diversidade de: tradições intelectuais e morais, de problemas de valor individuais ou sociais, de sensibilidades, desejos e decisões pessoais e de práticas de subjetivação e valorização. (Ibid, p. 133)

³ De La Taille (2002) cita a obra “The Moral Self” (1993) que reúne psicólogos, filósofos e sociólogos que se dedicam às análises dos conceitos, à pesquisa empírica, na tentativa de construir um novo paradigma.

A identidade moral de cada sujeito se atinge ao fazer história pessoal, dando-se a construção da autonomia através de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais dependente

“do tipo de problemas sociomoraes colocados pelos meios de experiência. Só se atinge a formação moral encarando os conflitos que a realidade apresenta; ou seja, enfrentando situações sociomoraes problemáticas. Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por um conflito sociomoral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela. Somente quando se interrompe a adaptação ao meio social é possível e ao mesmo tempo necessário iniciar um processo que acabará na reconstrução da personalidade moral do sujeito implicado”. (Ibid, p. 161)

Segundo Piaget, o conflito “é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento”, tornando-se “uma fonte de progresso no desenvolvimento”. (Piaget, In DeVries & Zan, 1998, p. 91) Para Puig, (1998), entretanto, o conflito vai além de uma oportunidade de formação, é vista como um fator essencial nesse processo.

Os conflitos tidos como estruturadores da personalidade moral ocorrem de diferentes modos, como experiências históricas, controvérsias sociais, problemas evolutivos e biográficos. Como exemplos de experiências históricas, a crise da modernidade, a passagem de uma ditadura para uma democracia, uma guerra, são, dentre outras, situações de crise que atingem a construção de indivíduos em uma sociedade. Contudo, situações difíceis não produzem somente destruição moral, mas recursos morais mais fortes e duradouros. Temas como a igualdade dos sexos, a preservação da natureza, o respeito às minorias ou os desejos de paz são alguns casos representativos das chamadas controvérsias sociais. (Ibid, p. 166)

Os problemas evolutivos referem-se a brigas na escola, dificuldades de cooperação em grupo, exemplos de conflitos que “evidenciam que o processo formativo de quem os experimenta não chegou ainda ao limiar do que social e culturalmente se reconhece como correto”, limitações decorrentes da idade ou por traumas sofridos não superados. Os problemas biográficos são compostos por um inventário de conflitos de toda espécie, históricos, sociais e evolutivos, referindo-se ao modo diferenciado de vivência dos problemas morais de cada indivíduo. (Ibid, p. 167)

A moralidade se refere essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais, considerando uma hierarquia dos reguladores morais, como o genoma, o cérebro e a consciência moral.

“um regulador dá significado pessoal e social à informação que recebe, e deste modo caracteriza os conflitos morais e os enfrenta construindo um tipo de conduta que permita solucionar ou, pelo menos, melhorar a situação problemática. O regulador moral deve “pensar” a solução, encontrar soluções, adotar estratégias e adaptá-las aos aspectos singulares da situação em que o sujeito se encontra”. (Morin, 1992, In Puig, 1998, p. 91)

Dentre as diversas contribuições valiosas dessa teoria, estão os objetivos pedagógicos de Puig⁴, para uma ampliação de uma prática educativa reflexiva e dialógica mais completa e realista. O uso da linguagem que o autor descreve refere-se àquela que permite desenvolver em cada indivíduo a consciência de si mesmo, desenvolvendo também a consciência moral:

“A inter-relação comunicativa com os demais leva o sujeito a assumir, primeiro, as atitudes e normas que cada uma das pessoas que o rodeiam esperam dele; isso se realiza mediante a adoção de papéis. Em segundo lugar, o sujeito assume também as atitudes e normas de comportamento que o conjunto da comunidade espera de cada um de seus membros; tal produto é conseguido mediante a adoção das pautas do outro generalizado”. (Puig, 1998, p. 98)

Levando-se em conta que, a educação moral como construção da personalidade moral entende o conflito como um fator importante, abre-se uma possibilidade da educação moral para a criança difícil. Mas quem é essa criança difícil que está nos bancos escolares?

⁴ O autor participou na Espanha, na década de 90, das propostas sobre a reforma do currículo escolar.

3. A criança difícil

“Anormais escolares”, “criança-problema”, “criança difícil” são variações de um mesmo termo que ao longo dos tempos foi usado para definir crianças com problemas de aprendizagem e/ou de adaptação escolar. Termos como esses surgem dentro do contexto escolar relacionado a tendências da psicologia, sofrendo mudanças determinadas historicamente, que ocorrem ao longo do desenvolvimento da ciência, num processo refletindo a sociedade de cada época. Para um maior entendimento de como se dá essa transformação dos conceitos, há que se pontuar historicamente o início de um processo de classificação dos indivíduos.

Entre os séculos XVII e XVIII a chamada “psicologia das faculdades” da escolástica medieval procurava por “princípios gerais através dos quais as idéias se associariam na constituição dos processos mentais complexos” (Patto, 1990/1999, p. 60), mas a partir da teoria da evolução o estudo da psicologia se transforma. Em 1859, Darwin, com seus princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação, revolucionam a ciência como um todo, mas em especial a área da Psicologia que se especializa então em “investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos”. (Patto, 1990/1999, p. 58)

Galton, com a chamada Psicologia diferencial, foi o primeiro adepto dos princípios evolucionistas da variação, seleção e adaptação usados para análise das capacidades humanas. Ao investigar a ciência biológica declara que os seus propósitos são “demonstrar que as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico”. (Galton, In Patto, 1990/1999, p. 59)

Foi somente a partir da constituição da sociedade de classes, tendo como a sua característica principal a ideologia da igualdade de oportunidades, é que se criou um terreno propício para a justificativa de um estudo das diferenças individuais e seus determinantes, surgindo a necessidade da classificação dos indivíduos. (Hobsbawm, 1979, In Patto, 1990/1999)

Iniciou-se, então, a prática de testes psicológicos e já na última década do século XIX era intensa a busca aos instrumentos de medida das diferenças

individuais para o diagnóstico das aptidões escolares, tendo em vista a crença dos pedagogos e psicólogos em uma sociedade igualitária, com base no mérito pessoal.

Os testes de inteligência eram usados para comprovar precisamente a crença de aptidão e mérito pessoal. Em comparação com a época medieval, essa fase foi mesmo de um aumento de mobilidade social, se comparada com a estagnação da sociedade anterior, assim, estava criada a ilusão de que os mais aptos ascendiam mais facilmente no contexto social, ainda que isso ocorresse predominantemente na classe alta, sucesso sempre ligado às melhores condições financeiras. (Patto, 1990/1999)

Vários intelectuais humanistas estavam dispostos a denunciar as injustiças sociais, influenciados que estavam pela teoria de Durkheim, tendo como meta colocar os mais aptos nos níveis mais altos da pirâmide social desvinculando as condições sócio-econômicas. Para isso, dedicavam-se ao uso de instrumentos de medida, enquanto procuravam um sistema escolar que promovesse igualdade de oportunidades cada vez mais justa e para mais indivíduos. (Ibid, p. 65)

No final do século XVIII e durante o século XIX, ocorreu um grande desenvolvimento da psiquiatria e a explicação para os problemas de aprendizagem escolar se dava a partir da articulação das ciências biológicas e da medicina que recebia a visão organicista das aptidões humanas carregada de pressupostos racistas e elitistas. Criada a partir de rígidas classificações advindas de estudos da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, a avaliação dos chamados “anormais escolares” era sinônimo de avaliação intelectual, até 1930, de início realizada através de avaliação médica psiquiátrica. (Ibid, 63)

“Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica”. (Patto, 1990/1999, p. 63)

Clapàrede foi um dos intelectuais pioneiros, ao lado de Binet, que criou um teste para medir a inteligência, especialmente realizado para atender crianças, quando estabelece aptidão como não sendo inata, mas decorrente também das

influências como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo. O seu lema era “homem certo no lugar certo”, para isso

“quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, propõe, em 1920, a escola sob medida e em 1922 a orientação profissional – tudo isto em nome de menor desperdício e menor desgaste individual”. (Ibid, p. 65)

Uma vez que se desconsidera a hereditariedade, a influência ambiental passa a ser considerada no desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a atenção volta-se ao ambiente sócio-familiar que seria causa primeira de desajustes da infância, provoca uma mudança na terminologia quanto à definição de anormal na psicologia educacional, transformando a concepção de doença mental, assim como a compreensão sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, passa a ser designada de “criança-problema”. (Ibid, p. 66)

Uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares é criada com o objetivo de possibilitar uma prevenção através do diagnóstico precoce dos distúrbios de aprendizagem, preocupação que se amplia para os possíveis problemas emocionais do professor que poderiam interferir na saúde mental dos alunos. As medidas pedagógicas eram no sentido da “correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as classes fracas”, contrapondo-se às “classes anormais que, no entender dos psicopedagogos, deveriam ficar reservadas apenas aos atrasados constitucionais”. (Ibid, p. 67)

Em 1934, clínicas de Higiene mental são instaladas nas escolas durante a reforma do Ensino Municipal do Distrito Federal por Arthur Ramos que a partir de técnicas psicanalíticas usa o método clínico na investigação do comportamento e seus desvios, denunciando a exagerada importância dada à psicometria, mudando o foco da dimensão intelectual para a afetiva. (p. 63)

Mas, com a teoria cognitivista de Piaget ocorre uma atenção maior na relação professor-aluno. A partir daí, o indivíduo deixava de ser reconhecido como o receptor de um conhecimento, surgindo uma idéia da “nova criança, como sujeito da aprendizagem, que fica colocada no centro do processo pedagógico, como criadora e re-construtora de conhecimento”. (Corazza, 1999, p. 230) Nesta perspectiva, os professores deveriam “forjar condições para que a criança

buscasse sua autonomia em relação aos adultos: permitir que interagisse com outras crianças, fazendo-se independente, confiante, curiosa e corajosa”. (Ibid, p. 231) Esta teoria influencia fortemente a prática educativa, provocando até mesmo algumas deturpações em sua compreensão, determinando que, a criança, em sendo capaz de se construir a si mesma, deve ser estimulada livremente, sem que necessite de qualquer ajuda.

É neste clima que o setor educacional se volta à procura de soluções diferenciadas para transformar o panorama que as investigações e os estudos de Ferreiro provocaram ao final da década de 70: “Desde há meio século, metade das crianças pobres que ingressavam nas escolas públicas brasileiras eram ou reprovadas ou expulsas ao final da 1ª. série”. (Ibid, p. 229)

Porém, só no início dos anos 80, depois de transcorrido o chamado “período tecnicista” imposto pela ditadura militar à educação, surgem as grandes reformas e a disposição de se aprender novas técnicas que finalmente dariam um fim a esse problema crônico.

“Em meados dos anos 80, começa a ser organizado e promovido todo um movimento ao redor da alfabetização de crianças puxado por esta idéia: Construtivismo. Sucedem-se cursos de formação, seminários, congressos, laboratórios. Nas universidades, pesquisas são realizadas. Em algumas escolas, constituem-se grupos de estudo e projetos são elaborados para embasar as mudanças na prática”. (Ibid, p. 229)

“Construtivismo” é uma palavra que aparece como uma metáfora usada em áreas como a psicologia e a pedagogia para se referir a um método que estaria baseado nas concepções da epistemologia genética de Piaget que tem como meta a busca de compreender o sujeito humano como produtor de conhecimento. (Moreno, 1997, p. 39)

Vale lembrar, contudo, que, segundo Piaget, “a construção é a única forma de os homens se apoderarem dos diversos conhecimentos” (De La Taille, 1996, p.151), tratando-se de um mecanismo psicológico, não de um método ou opção pedagógica. Esse processo é “inalienável e intransferível: ninguém pode realizá-lo por outra pessoa”. (Moreno, 1997, p. 39)

Desse modo, um professor construtivista não é aquele que usa um método do construtivismo, mas é aquele que opta “por métodos nos quais os processos

construtivos sejam favorecidos e enriquecidos” (De La Taille, 1996, p.152), enquanto que, um professor behaviorista aquele que não tem como principal foco a construção do conhecimento pelo aluno, mas enfatiza o comportamento deste.

Partindo de uma comparação entre os métodos usados por um professor tendo como base a teoria behaviorista e de outro, a teoria construtivista, será realizada a discussão sobre a influência efetiva da relação professor-aluno na construção do conceito de criança difícil, visando uma desmistificação.

3.1. (Des)construindo a criança difícil

A moralidade no século XX foi estudada por diversas correntes psicológicas, dentre as quais a teoria behaviorista de Skinner e a teoria construtivista de Piaget.

A educação moral nas duas primeiras teorias é “vista como imposição da cultura em relação à criança, e o indivíduo tem pouca participação na edificação de sua moral”, enquanto que, para Piaget, há diferenças básicas quanto às relações adulto-criança, do ponto de vista educacional, assim,

“em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia), Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo”. (De La Taille, In Puig, 1998, p. 10)

A educação moral behaviorista é um dos modelos tradicionais de transmissão cultural onde “tudo será definido pelo ambiente”, no qual, “o aprendiz será modelado pela ação correta do professor”. (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p.20) A autonomia nesse modelo é vista como “o resultado de um processo de aquisição de independência pessoal medida através de indicadores comportamentais”. (Dias, 2001, p.22) Desse modo, a criança autônoma é aquela que realiza cada vez mais as tarefas sem a interferência dos adultos. O sujeito, por sua vez, é receptor passivo da informação, o professor é aquele que ensina para o aluno que aprende, assimilando as informações exatamente como lhe foram apresentadas.

Na educação moral construtivista, o professor limita a sua autoridade e seu poder, respeita os direitos às emoções, idéias e opiniões das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem sujeitos ativos na construção de si mesmos.

É na prática da cooperação, levando em conta o ponto de vista do outro que se dá a construção da autonomia tanto intelectual, quanto social e moral, uma vez que a personalidade da criança está envolvida, tanto na construção das regras, quanto no respeito por elas.

“Se a personalidade da criança estiver implicada nos compromissos que fez com seus pares, o medo de quebrá-los não advém mais do medo da autoridade, mas como diz Piaget, do medo de decair perante os olhos da pessoa respeitada, portanto perante os próprios olhos. Assim, na autonomia, é a auto-imagem que está em jogo, o sentimento da própria dignidade”. (De La Taille, 2002b:114)

Não se deve confundir, cooperação com “troca de idéias”, nem autonomia com “liberdade de fazer qualquer coisa”. “Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso”. E Autonomia “é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado”. (Ibid, p. 114)

A cooperação aqui não deve ser entendida como ajuda, definição habitual, mas como operação conjunta. Neste sentido a cooperação não se refere “à obediência das crianças às exigências dos adultos” (DeVries & Zan, 1998:79), mas a uma relação professor-aluno construída a partir do respeito mútuo, uma interação social baseada na igualdade entre os co-participantes. O que não ocorre com o aluno que experimenta as relações que são assimétricas de autoridade, ainda que as razões de suas ordens sejam explicitadas de uma forma clara e didática. (De La Taille, 2002b:113)

Para o construtivismo, a concepção de autonomia é abrangente, indo além do desenvolvimento das competências sociais ou dos processos maturacionais, vista como: “um processo psicogenético de construção, através do qual o sujeito, gradualmente, obedece às regras e normas sociais não por uma questão de dever, mas sim por respeitá-las e aceitá-las, livremente, reconhecendo-as como boas”. (Dias, 2001, p.22)

No modelo behaviorista, caso haja alguma modificação nas relações, esta será vista como um ruído ou erro de transmissão, não cabendo ao aluno nenhuma ação em busca de uma efetiva comunicação. (Vasconcellos & Valsiner, 1995)

Enquanto que, no modelo construtivista um conflito que poderia ser visto como um ruído é, antes, uma oportunidade do professor agir como um observador que não se antecipa às atitudes das crianças, reconhecendo que o conflito pertence às partes diretamente envolvidas nele. (DeVries & Zan, 1998, p. 79)

Dessa forma, o conflito passa a ser encarado como fazendo parte do processo de desenvolvimento, tanto moral quanto intelectual, produzindo além de um simples ruído, efetivando-se como um “entendimento interpessoal de nível superior”. (Selman, In DeVries, 1998, p. 90)

Esse novo modo de encarar o conflito muda a concepção da criança difícil que é determinada pela relação professor-aluno, dando novo sentido à indisciplina.

3.2. Os sentidos da (in)disciplina¹

No Livro “A Ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola”, De Vries & Zan (1998) destacam em um capítulo especial sobre a criança difícil o papel preponderante da perspectiva construtivista no desenvolvimento da criança, discutindo o processo da construção gradativa do mundo social de crianças pequenas que ainda não possuem um sistema próprio e estável de sentimentos, interesses, valores e reações sociais. Os autores definem a criança difícil como “aquela que coloca repetidamente em perigo a si mesma ou a outros ou que perturba regularmente as atividades de outros por um comportamento descuidado ou agressivo”. (DeVries & Zan, 1998, p. 281)

Entretanto, consideram que estarão em jogo crenças e valores próprios de cada professor quando estes fazem as suas escolhas e optam por elegerem determinadas crianças fáceis ou difíceis. Uma criança ativa não será considerada difícil do ponto de vista do professor construtivista:

“Os professores e pais coercivos podem criar uma criança difícil ao frustrar sua necessidade de ser ativa. Algumas vezes, uma criança com muita energia considerada difícil em uma sala de aula tradicional, coerciva, não é vista como difícil em uma classe construtivista, onde as crianças são incentivadas a serem ativas”. (Ibid, p. 281)

¹ Este título foi tomado emprestado de um artigo de José Sérgio F. de Carvalho – publicado em uma coletânea de textos organizado por Aquino (1996).

Desse modo, é interessante notar o que se provoca na mudança do eixo de visão do adulto: de uma criança difícil para um momento difícil da criança. Nesse sentido, as diretrizes para o trabalho com a criança difícil são as mesmas para as crianças ditas normais em momentos difíceis: 1. Comunicam aceitação, aprovação e fé na criança; 2. Compreendem o sistema interno de crenças que dirigem o mau comportamento; 3. Desafiam e confrontam o sistema implícito de crenças da criança e 4. Guiam a criança para a reconstrução de sentimentos e padrões de reação a outros. (Ibid, p. 295)

A criança difícil em sala de aula está geralmente ligada ao comportamento, sendo descrita como agressiva, entretanto, “A indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a falhas psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”. (De La Taille, 1996, p. 22)

O lugar que a escola ocupa está diretamente ligado ao papel do professor como parte integrante de um processo, sendo atacado muitas vezes por não “dar conta” da sua condição de disciplinador em sala de aula, encaminhando crianças para especialistas de psicologia, considerando-as como problemáticas. O que teóricos dessa área que se ocupam do tema da indisciplina propõem é que se faça uma reavaliação do papel do professor.

A relação professor-aluno deve ser compreendida como conflitante, contraditória no que concerne ao papel intrínseco da educação: se por um lado e, ao mesmo tempo, limites e normas devem ser estabelecidos, mantendo-se uma ordem mínima necessária, “de outro, ele desencadeia novos dispositivos para o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida”. (Guimarães, In Aquino, 1996, p. 79)

O problema da disciplina escolar, então é deslocado “do âmbito e da perspectiva moral e comportamental para situar-se no âmbito da apropriação de práticas e linguagens públicas, em cuja difusão reside a principal atividade das instituições escolares”. (Carvalho, In Aquino, 1996, p. 138)

Uma solução do problema do mau comportamento em sala de aula passa também pela ambigüidade do termo disciplina que extrapola o sentido de simplesmente uma boa ordem – como é usado comumente pelo professor – mas, ao mesmo tempo significa “uma prática social na qual o aluno está sendo

iniciado”, o que leva a crer que “ter disciplina para realizar algo não significa ser disciplinado para tudo”. (Ibid, 137)

Toda prática é sempre inerente às exigências de procedimentos, regras e métodos cujos objetivos e conteúdos são intrínsecos à mesma. Dessa forma, disciplina escolar nos remete a práticas com exigências distintas, como por exemplo, uma aula expositiva e a resolução de problemas: se a primeira requer uma audiência silenciosa e atenta, a segunda obrigatoriamente se dará com um certo “burburinho” nas comunicações entre os alunos que não necessariamente será manifestação de indisciplina, mas parte integrante da prática educativa:

“A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais”. (Aquino, 1996, p. 53)

Se antes disciplina evocava “silenciamento, obediência, resignação”, faz aparecer uma outra ótica que substancialmente remete a “movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos”, um novo conceito de disciplina: “torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer”. (Ibid, p. 53)

Desse modo, haverá sempre uma tomada de posição, um questionamento das ações, e assim, toda criança apenas será vista como em um momento difícil, surgindo então, nesses momentos de conflito, uma oportunidade única para uma formação integral de todas as crianças.

4. METODOLOGIA

O projeto global

O projeto global denominado “Contextos infantis de construção do conhecimento e formação da subjetividade da criança e do educador”, foi desenvolvido pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/0-6) da Universidade Federal Fluminense, desde 1990, em conjunto com creches e pré-escolas públicas municipais de Niterói, RJ. Esse trabalho possibilitou a atualização profissional através de cursos e debates, resultando em várias parcerias dentre os mais diversos projetos tendo como temas, por exemplo, os principais objetivos da educação infantil.

Em 1994, realizou-se um estudo piloto de uma pesquisa transcultural sobre educadores infantis e seus objetivos quanto à educação, sendo realizada concomitantemente em Niterói – RJ, Brasil e em Konstanz, Alemanha. Em 1997, foram entrevistados 23 professoras infantis de 8 creches da rede pública de Niterói e em 2000, 27 professoras de 12 creches da rede particular da mesma cidade, totalizando 50 professoras. O mesmo número de professores de creches foram entrevistados por pesquisadores alemães.

Dentre 13 objetivos apresentados às professoras das creches, a autonomia aparece entre os 5 mais eleitos, tais como, criatividade, sensibilidade, interação e responsabilidade, por essa razão foi o principal objetivo a ser desenvolvido e trabalhado com as educadoras em oficinas e cursos, como também detalhado na tese de doutorado que pesquisou as concepções e estratégias na promoção da autonomia. (Dias, 2001, p. 110)

Na 1ª. etapa (1997), entrevistou-se (conforme roteiro de entrevista em anexo), 23 professoras das 8 creches municipais de Niterói, quando estas selecionaram 4 crianças da turma de 3º. período, sendo 2 fáceis e 2 difíceis, com idade entre 5 e 6 anos. Foram escolhidas então 69 crianças¹, sendo que desse total, 36 foram consideradas fáceis e 33 difíceis.

¹ Desse total há crianças que foram selecionadas por mais de uma professora, pois em alguns casos a entrevista foi realizada tanto com a professora quanto com a auxiliar de creche que trabalhavam com a mesma turma.

As crianças fáceis/difíceis atualmente

Participariam inicialmente deste trabalho em 2003, todos os professores atuais das 23 crianças que tiveram suas professoras e seus pais entrevistados na época das creches, porém, até junho de 2003, após 4 meses de buscas intensas, foi possível a localização de 15 dessas 23 crianças, que no ano corrente estão com idade entre 11 e 12 anos. Dentre os 15 pré-adolescentes, 9 das 12 consideradas então crianças fáceis na 1ª. Etapa (1997) e 6 das 11 consideradas então crianças difíceis. Esses alunos encontram-se matriculados em 6 escolas municipais e 3 Cieps da rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, cursando entre as 2ªs. e 6ªs. séries, alguns na etapa de alfabetização, uma vez que estão no 1º ciclo que corresponde à aprendizagem da leitura e escrita. Não foram encontradas 5 crianças difíceis e 3 crianças fáceis.

Entrevistas – Instrumentos

Foram entrevistados 14 professores atuais dos 15 alunos localizados em 2003, pois um dos professores atuais foi entrevistado respondendo sobre duas alunas que estudam juntas na mesma classe desde a época da creche municipal, totalizando 14 professores que deram 15 entrevistas referentes aos 15 alunos localizados. As entrevistas foram realizadas através de um roteiro reduzido baseado nos mesmos moldes da 1ª. etapa – 1997/98 – do projeto maior, contendo 3 questões, tais como:

1. Você considera (nome do aluno) uma criança fácil ou difícil?

1a Quais são as características de uma criança fácil?

1b Quais são as características de uma criança difícil?

2. Você a considera uma criança autônoma?

Sim _____ Por quê?

Não _____ Por quê?

3. Quais são as estratégias que você usa para promover a autonomia em sala de aula?

Procedimentos

Através de ofícios enviados a vários estabelecimentos de ensino, agilizou-se a busca às crianças por intermédio da Fundação Municipal de Educação de Niterói, cujas informações foram decisivas para a localização do maior número delas no tempo exíguo do curso de mestrado.

Depois de um primeiro levantamento realizado pela Fundação, localizando algumas crianças em 2002, foram necessárias ainda várias buscas realizadas pelo pesquisador em 2003 para que se efetivasse a localização de todas as crianças. Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, tem uma rede de 8 unidades de educação infantil que cobre toda a área da cidade, creches que participaram da 1ª etapa da pesquisa global, assim, as buscas das crianças foram sempre realizadas ao redor da comunidade coberta por cada unidade dessa rede, havendo claras possibilidades de uma localização mais rápida nas várias escolas municipais e/ou estaduais do ensino fundamental dessa mesma área.

Com a devida autorização concedida pela Fundação Municipal de Niterói, foram feitos contatos telefônicos ou visitas à diretoria, secretaria ou coordenação das escolas quando foram marcados os encontros com os profissionais da área pedagógica ou administrativa das unidades escolares do ensino fundamental.

Após um primeiro contato, confirmada a matrícula da criança, foi solicitada a entrega de uma carta contendo um resumo do projeto deste trabalho, convidando os professores para uma entrevista. Antes do início de cada entrevista foi descrito um rápido esboço do roteiro desta, expondo-se o motivo da participação do aluno e por consequência, do professor, sem contudo, revelar a priori a escolha do professor anterior sobre a condição² de criança fácil ou difícil de cada aluno. Esclareceu-se também sobre o procedimento de audiogravação da entrevista que seria transcrita em seguida, sem que houvesse a identificação posterior dos participantes, professores ou alunos, fazendo-se uso de códigos para tal.

² Durante a 1ª. Etapa da pesquisa em 1997/98 em nenhum momento foi revelada a condição da criança como fácil ou difícil, considerando uma preocupação ética.

Localização das crianças fáceis/difíceis

Durante a 1ª. etapa do projeto global, em 1997, quando as crianças tinham entre 5 e 6 anos de idade, 12 delas tinham sido consideradas fáceis pelas suas professoras das creches, sendo 5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino e 11 tinham sido consideradas difíceis, sendo 9 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, totalizando todas as 23 crianças que tiveram os seus pais e professores entrevistados nessa oportunidade.

Em 2003, 15 dessas crianças que são pré-adolescentes – atualmente ao redor dos 12 anos de idade – participaram desta presente pesquisa, dentre as quais 9 foram selecionadas por suas professoras das creches como fáceis – sendo 2 do sexo masculino e 7 do sexo feminino – e 6 foram selecionadas como difíceis – todas as 6 do sexo masculino.

Não foram localizadas 8 crianças, dentre as quais 3 fáceis – todas as 3 do sexo masculino e 5 difíceis – 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

A Tabela 1 abaixo apresenta todas as 23 crianças selecionadas pelas professoras das creches que tiveram seus pais e responsáveis entrevistados em 1997, as 15 crianças fáceis e difíceis localizadas em 2003 e as 8 crianças não localizadas – categorizadas por gênero, conforme descrição acima.

TABELA 1

QUADRO COMPARATIVO DE GÊNERO-CONCEITO FÁCIL/DIFÍCIL EM 1997, EM 2003 E AS CRIANÇAS NÃO LOCALIZADAS

Crianças	1997		2003		Crianças não Localizadas	
	M ³	F ⁴	M	F	M	F.
Fáceis	5	7	2	7	3	0
Difíceis	9	2	6	0	3	2
Total	14	9	8	7	6	2
	23		15		8	

³ Masculino

⁴ Feminino

Conceitos fácil/difícil e autônomo/não-autônomo

Entre as 15 crianças encontradas, 9 delas foram consideradas como fáceis e 6 como difíceis pelas professoras das creches em 1997; enquanto que 12 das 15 crianças foram consideradas fáceis e 3 difíceis pelos professores atuais. Apenas 1 das crianças foi apontada como difícil pelos 2 professores, nos dois diferentes momentos.

Dentre os conceitos autônomo/não-autônomo⁵ e fáceis/difíceis dos professores atuais, 7 crianças foram descritas pelos professores atuais como não-autônomas, 4 em plena fase de desenvolvimento da sua autonomia, vistas como participantes de um processo e outras 4 como autônomas. Das 3 crianças que foram consideradas difíceis pelos professores atuais, todas elas foram consideradas como não-autônomas.

A Tabela 2 a seguir, aponta como as crianças foram categorizadas como fácil e difícil pelos professores das creches e do ensino fundamental, mostrando também as categorias de autônomo/não-autônomo das crianças fáceis/difíceis descritas pelos professores do ensino fundamental, conforme descrição acima.

⁵ Não será realizada aqui comparação desses conceitos entre os professores, uma vez que a professora da creche na 1ª. Etapa da pesquisa não definiu a sua criança como autônoma/não-autônoma.

TABELA 2**CONCEITOS FÁCIL/DIFÍCIL E AUTÔNOMO/NÃO-AUTÔNOMO**

Código do aluno	Conceitos Professoras das Creches 1997	Conceitos Professores atuais 2003	Professores atuais autonomia referente à aprendizagem	Observação dos professores atuais
2	F	D	Não é autônomo	Autônomo só na vida dele
3	F	D	Não é autônomo	
4	F	F	Não é autônoma	
5	F	F	Não é autônoma	
6	F	F	É autônoma	
7	D	D	Não é autônomo	
8	D	F	É autônomo	
9	D	F	Não é autônomo	
10	D	F	E autônomo	
16	F	F	Está se tornando autônoma	Processo
17	F	F	Está se tornando autônoma	Processo
18	F	F	Está se tornando autônoma	Processo
19	F	F	Autonomia vem com idade	Processo
20	D	F	É autônomo	
22	D	F	Não é autônomo	
TOTAL 15	9 fáceis 6 difíceis	12 fáceis 3 difíceis; 1 difícil para 2 professores	7 não são autônomos, 3 considerados difíceis pelos professores atuais, 4 em processo de autonomia e 4 são autônomos.	

Escolaridade

Quanto à escolaridade das crianças que foram localizadas nas escolas do ensino fundamental em 2003, das 9 crianças selecionadas pelas professoras das creches como fáceis, 1 do sexo feminino, está cursando a 2ª série, 4 estão na 4ª série, sendo 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, 2 do sexo feminino estão na 5ª série e 2 do sexo feminino na 6ª série; as outras 6 crianças localizadas foram selecionadas como difíceis pelas professoras das creches, sendo que 4 destas estão cursando a 2ª série, todas do sexo masculino, 1 do sexo masculino a 3ª série e 1 do sexo masculino a 4ª série.

A Tabela 3 mostra como está o desenvolvimento escolar de cada criança localizada em 2003, categorizada pelo critério de série-conceito fácil/difícil, subdividido em gênero masculino e feminino, conforme descrição acima.

TABELA 3

ESCOLARIDADE DAS CRIANÇAS FÁCEIS/DIFÍCEIS SELECIONADAS PELAS PROFESSORAS DAS CRECHES, LOCALIZADAS EM 2003

SÉRIES	2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
	M ⁶	F ⁷	M	F	M	F	M	F	M	F
FÁCEIS		1			2	2		2		2
DIFÍCEIS	4		1		1					
TOTAL	5		1		5		2		2	

⁶ Masculino

⁷ Feminino

Características quanto a comportamentos e habilidades

O sistema de categorias usado para as análises das características das crianças fáceis e difíceis que apareceram nas falas dos professores atuais do ensino fundamental foi constituído nos mesmos moldes do sistema usado com as análises das professoras das creches, visando dar continuidade ao estudo comparativo proposto, mediante um confronto entre as características. Para montar esse sistema realizou-se uma leitura cuidadosa por toda a entrevista transcrita, em seguida, selecionou-se as partes relevantes entre as várias características usadas na descrição das crianças fáceis e difíceis, segundo cada entrevista, preenchendo-se a tabela de acordo com cada coluna: comportamento social referente às interações sociais e relações de cada criança com os outros podendo ser de orientação individual ou social; habilidades relacionadas e não-relacionadas ao contexto escolar.

Enquanto que, 7 das 13 crianças (2 não são referidas quanto ao comportamento) foram descritas pelas professoras das creches com características relacionadas ao comportamento orientado para o indivíduo, 11 das 15 crianças foram descritas pelos professores atuais com características relacionadas ao comportamento orientado para o social.

Apenas 5 em 14 das crianças foram apontadas pelas professoras das creches como tendo habilidades relacionadas à escola e 9 tendo habilidades não-relacionadas à escola, sendo que 1 não se refere às habilidades da criança; 14 em 15 crianças foram descritas com habilidades relacionadas à escola pelos professores atuais do ensino fundamental.

A Tabela 4 abaixo representa o sistema de categorias usado para as análises das características das crianças fáceis e difíceis que apareceram nas falas das professoras das creches municipais, em conjunto com as características das crianças fáceis e difíceis dos professores atuais do ensino fundamental, conforme descrição acima.

TABELA 4**CARACTERÍSTICAS QUANTO A COMPORTAMENTOS E HABILIDADES**

CODIGO	COMPORTAMENTO SOCIAL		HABILIDADES	
	ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	ORIENTAÇÃO SOCIAL	RELACIONADAS À ESCOLA	NÃO RELACIONADAS À ESCOLA
2p f	está sempre questionando coisas			sempre propondo
D 2	bate briga discute		ele enrola até ele ver que não pode mais	autônomo na vida dele
3p f		receber sua proposta		
D 3	faz muitas coisas para chamar atenção		difícil em relação às atividades	
4p f	dá opinião		tem uma certa facilidade de aprendizagem acostumada com a rotina...com o ambiente da creche	
F 4	Ela é tímida, mas é fácil	Solidariedade com os amigos	Vem com entusiasmo, traz o material, respeita o professor	apoio dos pais

CODIGO	ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	ORIENTAÇÃO SOCIAL	RELACIONADAS À ESCOLA	NÃO RELACIONADAS À ESCOLA
5p f		Ela é fácil de você lidar...é uma criança boazinha. Agora ela fala tudo... ela procurou o espaço dela.		Ela dança, ela canta.
F 5		Eu consigo trabalhar com ela de uma maneira mais clara, eu consigo ver que ela vai conseguir	Aluno fácil é aquele que quer aprender, ele está ali na escola, ele tem uma motivação	
6p f				esperta
F 6		conversa com todo mundo	ótima aluna, busca muito saber o porquê das coisas	autonomia dela é tanta que ela quer mandar
7p d	Não esquece de implicar com o colega		não aprende nada mal escreve o nome dele não se desenvolve	
D 7	não é uma criança que eu tenha tanto acesso, que eu consiga chegar no ponto	Diante da relação com os outros ele é tranquilo	difícil no que se refere à aprendizagem problemas de escrita antigos...já são vícios	
8p d	desentrosado não fala		não participa	muito inteligente
F 8			ele começou a se comprometer está responsável fazendo as tarefas	

CODIGO	ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	ORIENTAÇÃO SOCIAL	RELACIONADAS À ESCOLA	NÃO RELACIONADAS À ESCOLA
9p d		não briga		nem trocar a roupa não faz nada não consegue fazer nada
F 9	ainda não é autônomo, ele ainda é muito grudado em mim	Ele se comunica bem com a turma	Mas eu não acho ele difícil, o que a gente trabalha em sala, ele está sempre fazendo...nas atividades que a gente faz em sala de aula	
10p d	agressividade quando ele está com muita raiva ele se isola de uma tal forma, que ele nem escuta			
F 10		ele é fácil, o fato de lidar não só com o professor, mas com as outras crianças da turma ele se adapta muito bem ao ambiente da escola	em termos das atividades, ele é bem...ele sabe, pega as coisas muito rápido... uma criança fácil...prá aprender, puxar bastante pra uma criança, que ele vai fundo falta muito...ele poderia estar bem melhor	

CODIGO	ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	ORIENTAÇÃO SOCIAL	RELACIONADAS À ESCOLA	NÃO RELACIONADAS À ESCOLA
16p f		Fácil porque conversa muito, argumenta muito, ela se coloca	Apesar de eu ter dificuldade com ela também por causa das atividades	
F 16	ela é rebelde não é uma criança maleável		mais interessada, mais caprichosa, participa mais até as notas dela melhorou	assídua parou de faltar
17p ⁸ f	x	x	x	X
F 17⁹		Elas são muito unidas, então elas conversam muito	Fáceis porque elas fazem as atividades solicitadas pelo professor, não têm capacidade de buscar o conhecimento sozinhas	
18p F		menos levada		quer sempre fazer coisas novas propõe muitas coisas interessantes
F 18		Elas são muito unidas, então elas conversam muito	fáceis porque elas fazem as atividades solicitadas pelo professor não têm capacidade de buscar o conhecimento sozinhas	

⁸ O professor da creche não falou sobre o aluno fácil e difícil na 1a. Etapa da pesquisa.

⁹ O professor atual das alunas 17 e 18 é o mesmo, portanto uma mesma entrevista refere-se a duas alunas.

CODIGO	ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	ORIENTAÇÃO SOCIAL	RELACIONADAS À ESCOLA	NÃO RELACIONADAS À ESCOLA
19p f		criança educada		
F 19		não é uma criança com dificuldade.. ele não tem distorção de comportamento	ele é mais lento, não é que ele tenha dificuldade de aprender	essa questão de autonomia vem com a idade...vem de casa
20p1 ¹⁰ d		hoje ele já participa canta musiquinha já consegue falar já consegue essa interação com a turma, coisa que ele não fazia	..hoje em dia, acho esse aprendizado dele também é por essas dificuldades; não que ele não consiga aprender, mas ele tem muita dificuldade, já consegue escrever, rabiscar o nome dele todo	Foi uma criança que passou muita fome...é uma criança que sofreu muito, não tem maturidade ainda, tem muito problema na fala
20p2 d	Ele se distrai com uma poeirinha no chão		ele vira de costas para o que você tiver falando, para atividade que tiver concentração que ele não tem nada	a família dele é problemática, tem toda uma história de família difícil pouco hábito
F 20	No parquinho brincando de capoeira, briga com os colegas	Fácil de lidar	Ele tem outro momento difícil pela síndrome, não está ainda alcançando a leitura	Autônomo em questões pessoais
22p d	briga com todo mundo, muito agitado		interessa-se em aprender	
F 22		obediente respeita as regras estabelecidas pela escola, pelo grupo	do ponto de vista aprendizagem-conteúdo ele está começando a compreender as matérias, as atividades...do difícil para o fácil	

¹⁰ Os professores 20p1 e 20p2 selecionaram a mesma criança como difícil na creche em 97/98.

Concepções de autonomia e estratégias

Foi realizado um levantamento que está sendo analisado dentro das mesmas categorias das professoras das creches, em 1997 (Dias, 2001, p. 134/136), para fins de comparação, quanto às concepções de autonomia e as estratégias dos professores atuais.

Autonomia segundo o professor do ensino fundamental

Foram levantadas as respostas dos professores atuais sobre a autonomia de seus alunos, assim categorizadas em tópicos, a seguir descritos:

Autogoverno – Foram categorizadas neste item as respostas que se referem à capacidade dos indivíduos de reger a si próprios diante de seus modos de proceder, de suas atitudes e/ou opiniões de 6 (4, 5, 8, 9, 16, 17/18) dos 14 professores atuais.

Autoconhecimento – A única resposta que se refere às formas de crescimento pessoal, enfatizando um procedimento de conhecimento, entendimento e/ou esclarecimento de si mesmo foi usada pelo professor 17/18;

Independência – Quanto às respostas que se remetem à capacidade de agir com pouco ou nenhum auxílio de outra pessoa foram usadas por 10 (2, 3, 4, 6, 7, 10, 16, 17/18, 19, 22) dos 14 professores;

Formação de sujeitos críticos – As respostas que estão ligadas de alguma forma ao desenvolvimento do cidadão que se constitui através de uma reflexão crítica a partir de seus próprios pensamentos e ações foram usadas pelo professor 17/18.

A Tabela 5 a seguir representa a categorização das respostas dos professores atuais sobre as suas concepções de autonomia, conforme critério acima descrito.

TABELA 5**CONCEITO AUTONOMIA DOS PROFESSORES ATUAIS**

AUTOGOVERNO	AUTOCONHECIMENTO	INDEPENDÊNCIA	FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS
<p>(4) “...E na sala de aula o mais importante é o respeito e a disciplina...mas você saber que você tem que chegar, que você tá na hora de fazer o seu dever, que você tá na hora de apresentar o seu trabalho, que você não pode esquecer uma tarefa, entendeu? Responsabilidade que você tem que cobrar do aluno, então como uns cobram e outros não cobram...”</p>		<p>(2) “diz ele que vai sozinho...compra as coisas que ele quer, enfim, é um menino que você vê que tem, é assim...no dia-a-dia, na vida dele, ele parece que tem bastante autonomia, mas assim no ambiente escolar, de aprendizagem...talvez até por falta um pouco de interesse, né, ele não mostra essa autonomia não, tem que estar ali em cima dele”.</p>	
<p>(5) “...de gerenciar a própria vida, de gerenciar os próprios estudos, de se organizar...”</p>		<p>(3) “...uma criança que conseguisse, por si só, né, fazer...todas as atividades desde os jogos até as atividades de leitura, escrita, produção de texto”.</p>	
<p>(8) “...e quando a gente assim, sai dos limites, tem consequências eu converso isso tudo com eles, então tem horas que não preciso nem cobrar as coisas, que eles mesmos...”</p>		<p>(4) “É uma criança independente, é uma criança que consegue, se desvencilhar sozinha, ela pega um conceito, ela...estuda depois ela desenvolve, ela apreende, quer dizer, tem a ver com a aprendizagem também...”</p>	

AUTOGOVERNO	AUTOCONHECIMENTO	INDEPENDÊNCIA	FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS
(9) “...Tem que saber seguir regras, e ao mesmo tempo ele tem que saber o certo e o errado pra fazer as coisas que a gente manda...”		(6) “...ela tem todo esse lado dela solto e ela busca fazer ela mesma, às vezes até eu encontro assim, um pouco de resistência nela, pro trabalho em grupo, porque ela tem muito...acho que a autonomia dela é tanta que ela quer mandar...”	
(16) “...Eu passo muito assim, pra eles começarem a ter autonomia e, no sentido de responsabilidade com as coisas deles”.		(7) “Eu não sei se autônomo é simplesmente fazer por si só, fazer sozinho. Eu tenho alunos que vão a todo momento em minha mesa e me perguntam, me questionam e são muito mais autônomos do que outros que não se levantam da carteira”.	
		(10) “...eu acho que é a criança que depende, mais...que depende mais dali do professor”. Eu acho que no caso de (nome do aluno) não, não acontece isso“.	
		(16) „Autônoma... aquela criança que deslancha, vai fazendo sem a interferência do professor o tempo todo...está se tornando autônoma, porque ela já está conseguindo resolver os problemas que aparecem sozinha, sem interferência...)	

AUTOGOVERNO	AUTOCONHECIMENTO	INDEPENDÊNCIA	FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS
<p>(17) (18) “...a capacidade que você tem de ser justo, de poder ser justo, injusto, a capacidade e a possibilidade que você tem de fazer escolhas o tempo todo, a chance que você tem de ser livre, exercer a liberdade com responsabilidade, não ser livre para fazer o que quiser, mas ser livre para poder fazer o que você julga certo...”</p>	<p>(17/18) „E eu procuro trabalhar isso, trabalhando com textos, em um segundo nível de interpretação de textos...primeiro eu trabalho com a questão da compreensão que é só pra eles tirarem as informações dali. Depois disso, eu trabalho a individualidade dele ...e pra você, e na sua opinião? Para que a partir daí eles comecem...porque é importante ter uma opinião...”</p>	<p>(17/18) „...capacidade de buscar o conhecimento sozinho...”</p>	<p>(17) (18) “...de inquirir não só o professor, quanto à própria realidade, à própria vida, quanto às perguntas que ela quer fazer, né, quanto às respostas que ela espera...” “não só autonomia como aluno, mas como pessoa, como um ser humano, como cidadão...”</p>
		<p>(19) “...eu não tenho nenhuma criança que eu possa dizer assim, ele é autônomo, entendeu, que eu dê o exercício e que ele vá embora no exercício, assim, ou que eu chame na sala de aula, dê um tema, né, e quando eu retorno em sala de aula, ele sozinho...”</p>	
		<p>(22) “...geralmente ele não consegue desempenhar sozinho, ele precisa vir à minha mesa várias vezes...”</p>	

As estratégias na promoção de autonomia

Foram levantadas também as respostas dos professores atuais sobre as estratégias usadas na promoção da autonomia em sala de aula, assim categorizadas:

Diálogo – Respostas de 8 (2,5,6,8,9,10,17/18,19) dos 14 professores atuais que de algum modo referem-se a um processo de diálogo, dentre os quais, conversas, discussões, explicações, aprofundamentos da fala;

Exercício da organização – Não foram encontradas respostas que correspondessem à capacidade de uma auto-organização por parte das crianças, tanto com relação ao espaço físico, quanto às tarefas do dia-a-dia;

Atividades coletivas – Tudo que 6 (3,4,5,7,16,17/18) dos 14 professores atuais usaram para se referir a qualquer tipo de procedimentos – interação, colaboração ou cooperação – desenvolvidos entre eles e as crianças ou entre um grupo de crianças, alocou-se nesta categoria;

Exercício da escolha – Esta última categoria foi encontrada na resposta de apenas 1 (22) professor atual quanto ao exercício da escolha pelas crianças dentre as atividades propostas em sala de aula ou quanto à opção própria do modo de realizar as tarefas em geral.

A tabela 6 – Estratégias para a promoção da autonomia – apresenta as respostas dos professores atuais categorizadas a partir do critério descrito acima.

TABELA 6**ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA**

DIÁLOGO
(2) “É, eu procuro mostrar, assim, que eles precisam, né, começar, tipo assim, se virar, né, mostro que n o caso eles estão na quarta série e o ano que vem,...eles na quinta série, eles vão ter outra realidade, então que eles precisam realmente parar, tipo assim, de estar perguntando tudo, procurar ler, ler o texto sozinho, que eles me cobravam muito...”
(5) “...como eu falei, né, a comunicação é tudo, enquanto eu não tinha..., não entendia os problemas que ela estava passando e os meus outros alunos...”
(6) “...eu não consigo ver uma criança muito parada no canto da sala, sem...Eu acho que a criança ela tem que começar a acordar, tem que ter um lado dela que busque, que pergunte, que indague, que esteja sempre interrogando alguma coisa pro professor...”
(8) “...E a minha autonomia com a turma eu acho que eu deixo..., quando eu chego, que eles vem, eles mesmos já..., e eu sempre procuro fazer avaliação, <i>como foi o nosso dia hoje? Produzimos? Não, não produzimos, Por quê? O que que faltou? A aula não foi boa? Onde é que a professora tem que melhorar“?</i>
(9) “...por exemplo, hoje eu dei uma liberdade tremenda a eles porque eu notei que ontem eles estavam programando um piquenique...e viraram pra mim, isso é autonomia, ter a liberdade que eles tem com a professora, de conversar com a professora, sabe?”
(10) “Olha, é..., eu trabalho muito com conversas, né, rodinha, né, pergunto como foi, a noite passada, dia, antes de vim, né, pra escola, o que que eles fizeram...é...o que eles trouxeram de novo pra escola, que às vezes eles trazem uma coisa, uma novidade e aí eu começo a trabalhar com eles, em cima do que eles trazem, entendeu?, eu começo a trabalhar”.
(17) (18) “...desenvolvo um projeto chamado projeto entrevista em que eu procuro trabalhar exatamente a capacidade do aluno de fazer perguntas a partir do que está sendo ensinado...porque quem sabe fazer perguntas, fica mais fácil de saber as respostas...”
(19) “Olha, você volta pra carteira, lê e decide, em cima das informações que eu te dei, você decide se é pra copiar ou não, depois volta pra eu ver”.

EXERCÍCIO DA ORGANIZAÇÃO

Não foram encontradas respostas dos professores atuais nesta categoria.

ATIVIDADES COLETIVAS

(3) “Eu tento buscar as atividades que interessam, porque são mais fáceis pra ela, né, alguns jogos, jogo da memória ela consegue com facilidade, ela faz as atividades pra juntar...as sílabas, pra ela ir..., pelo desenho ela já vai tentando...até é uma atividade que pra mim dá menos trabalho, que eles mesmos já se..., já ficam mais calmos, já se interessam mais e ela mesmo já vai buscando por si só fazer as atividades assim”.

(4) “Bom, essa redação em grupo eu gosto muito de trabalhar porque eles desenvolvem uma série de coisas...eles começam a fazer a sua própria redação, depois eles trocam, aí eles começam a ler a que vem, eles continuam, depois passa para o outro..., quando o caderno chega às mãos, aí eles têm que finalizar...a gente faz uma outra correção e a gente vai fazer um livrinho, então eu acho isso muito importante pra criança,...não deixa de ser também um pouco de autonomia, estar escrevendo um livro”.

(5) “A gente está trabalhando uma atividade agora, que a gente chama de líder de grupo...e prá você ser o líder...você tem que ter completado as atividades em tempo hábil, é, ter um comportamento x na sala de aula, então eu acho que isso, nesse momento, está trabalhando mais a autonomia deles, porque eles estão lutando pelo interesse pessoal, então eu quero começar, assim, esse trabalho de autonomia, pelo interesse pessoal...” „Até em grupo...nos grupos elas ficaram separadas, eu não quis deixar elas juntas. Seria uma comodidade, é, deixá-las juntas, porque elas..., uma ia ajuda a outra, e eu nunca ia ver realmetne o que estava acontecendo, é uma capa e ia estar camuflando, mas separadas, foi mais fácil de ver...”.

(7) “A gente tem muito trabalho, assim, que eu estimulo a fazer em dupla, então...eles acabam trocando, bastante neste sentido. Em atividades, por exemplo, de artes ou de recorte e colagem que eu sinto que eles se soltam mais, eles se sentem mais livres...então, eu acho que essa autonomia ainda ta num caminho...e a sensação que eu tenho é que pra eu soltar todo mundo, eu tenho que dar uma diretriz, porque senão vira bagunça”.

(16) “...não sei se é um método de eu trabalhar ou o modo de eu trabalhar, que eu dou uma dinamização muito grande na turma, entendeu, todos se tornam participativos, todos colaboram, todos ajudam, eles fazem trabalho...Então eu acho que essa diversidade de trabalho que eu faço eu acho que ajuda muito ao desempenho da turma, ao desenvolvimento, a eles se auto-afirmarem, eles sentirem que eles são capazes de fazer coisas bonitas, coisas diferentes...e eu seleciono quem vai no quadro, eu não gosto de trabalhar com representante do dia, eu procuro todos me ajudarem...então eu gosto que todos colaborem...”.

(17) e (18) “ ...aí eu promovo debates em que eu trago questões e peço a opinião deles...”.

EXERCÍCIO DA ESCOLHA

(22) “...o exercício já foi explicado e ele tem agora a autonomia dele para resolver, não importa como ele vai alcançar aquele resultado, não importa o caminho que ele vai levar pra chegar lá, importa o que ele vai fazer, de alguma maneira ele tem que dar um resultado pra aquilo ali, então, pra mim, isso que é autonomia na atividade, no conteúdo”.

4.1. Um estudo follow-up

Este estudo follow-up está sendo realizado com 15 crianças consideradas fáceis/difíceis, aos 5 e 11 anos, na creche e no ensino fundamental, por professores diferentes, visando analisar as concepções destes sobre autonomia e suas estratégias quanto à promoção da autonomia em sala de aula. Foram situados também os conceitos fácil/difícil/autônomo em questões de gênero, escolaridade, comportamentos social/individual, além das habilidades relacionadas ao contexto escolar.

Um estudo comparativo, então, está sendo apresentado aqui, já que a mesma criança está sendo analisada em dois momentos, embora por diferentes professores, em épocas e níveis distintos, partindo-se de pressupostos, a saber:

1. Criança difícil recebe uma carga excessiva de autoridade por parte dos pais e/ou professores, em função do seu comportamento, por vezes, agressivo, criando uma dependência muito grande em relação ao adulto, influenciando assim, o desenvolvimento da sua autonomia.
2. Crianças consideradas difíceis têm, em geral, uma vida escolar conturbada, com evasões e/ou repetências mais constantes do que crianças consideradas fáceis.
3. As crianças difíceis são, em geral, descritas como aquelas que têm comportamentos agressivos.
4. Partiu-se do pressuposto que o conflito desempenha, sobretudo na dinâmica da criança difícil, um fator propulsor para a construção da personalidade moral.

Quanto aos professores, outros pressupostos foram levantados, tais como:

1. As concepções de autonomia dos professores do ensino fundamental referem-se às crianças quanto às suas habilidades relacionadas

estritamente ao contexto escolar, posto que estes se defrontam com o desafio da aprendizagem da leitura e escrita, processo muitas vezes dado como primordial em detrimento ao desenvolvimento da autonomia.

2. As estratégias quanto à promoção da autonomia em sala de aula são as mesmas em ambos os níveis de escolaridade.

Foram, então, lançadas algumas questões, tais como:

1. As crianças selecionadas como difíceis são também consideradas difíceis pelos professores do ensino fundamental? Elas são consideradas autônomas?
2. O nível de escolaridade da criança difícil é compatível com a idade atual dessas crianças que estão com 11 a 12 anos?
3. Os professores do ensino fundamental descrevem as crianças difíceis como tendo comportamentos agressivos e/ou agitados?
4. Uma vez que o comportamento agressivo e/ou indisciplinado determinou a escolha da criança difícil pela maior parte das professoras das creches, a questão é: Qual o papel do conflito na concepção de criança difícil do professor do ensino fundamental?

Quanto aos professores, as questões que surgiram foram:

1. Quais são as concepções dos professores do ensino fundamental sobre autonomia?
2. E quais são as estratégias usadas na promoção da autonomia em sala de aula?

Antes mesmo de dar início às discussões dos resultados, algumas ressalvas se farão necessárias, principalmente, no intuito de marcar diferenças flagrantes, em dois momentos distintos da relação pesquisador-pesquisado, que fatalmente, provocará interferência na análise final dos dados.

Um dos pontos a se esclarecer é que as 4 crianças consideradas fáceis/difíceis pela professora da creche foram escolhidas na sua própria turma, relativa ao 3º período de escolaridade infantil, quando tinha entre 5 e 6 anos de idade, a seu critério, estritamente subjetivo. O que foi observado naquela ocasião é que as escolhas estavam, em geral, diretamente vinculadas a um comportamento agressivo e/ou agitado ao conceito de criança difícil.

Embora as crianças das creches fossem selecionadas por livres escolhas, diante da resistência de algumas a considerar qualquer criança como difícil (e/ou como ideal¹¹), os pesquisadores eram incisivos e persistentes. Desse modo, as professoras acabavam por escolher as suas próprias crianças, dotando-as de algumas características.

Por outro lado, o professor atual das crianças localizadas para este trabalho em 2003, foi inquirido de um modo isento de pressão, convidado a falar sobre o seu aluno, anunciado desta vez pelo pesquisador, ainda que não declarada sua condição anterior de fácil ou difícil. Esse professor do ensino fundamental, então, somente analisa o seu aluno como fácil ou difícil, baseado na relação professor-aluno em sala de aula, sem se sentir obrigado a eleger qualquer criança como difícil.

Houve uma maior tendência das professoras das creches de caracterizar como difíceis os meninos, quando estes apresentavam comportamentos agitados e/ou agressivos, justificando elas próprias dificuldades na relação com as crianças: 27 das 33 crianças do sexo masculino como difíceis pelas professoras das creches e 14 das 36 crianças do sexo masculino como fáceis. O professor atual, por outro lado, considera que uma criança é difícil quando tem comportamento agressivo ou agitado, independente do sexo.

Apenas 3 pré-adolescentes foram considerados como difíceis pelos seus professores do ensino fundamental quando estes justificaram suas escolhas pelos

¹¹ A opção ideal foi somente incluída na 1ª etapa da pesquisa.

comportamentos de seus alunos, como falta de atenção, falta de interesse, dentre outros, tidos como incompatíveis com o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Esses mesmos 3 pré-adolescentes considerados difíceis pelos professores do ensino fundamental foram considerados como não-autônomos, o que pode levar a crer que, difícil é aquele que “ainda é dependente do professor na aprendizagem“. Apenas 4 professores referiram-se às crianças como “ainda não-autônomos“, reconhecendo que a autonomia se dá através de um processo.

Somente 1 das crianças foi considerada como difícil também pelo professor atual, isto é, nos dois diferentes momentos da pesquisa, o que pode esclarecer que a criança difícil neste trabalho está diretamente ligada ao modo subjetivo do professor observar cada criança, avaliando-a mediante a sua própria relação com esse aluno.

A vida escolar das crianças selecionadas como fáceis e difíceis pelas professoras das creches e localizadas nesta pesquisa, não se desenvolveu de uma maneira uniforme. Considerando que os pré-adolescentes localizados em 2003 têm idade entre 11 e 12 anos, a expectativa era de que eles estivessem cursando entre a 4^a. e 5^a. séries do ensino fundamental. Entretanto, uma grande variação foi encontrada na classificação da escolaridade-conceito fácil/difícil, sendo que a maioria das crianças consideradas fáceis pelas professoras das creches foram localizadas, em 2003, cursando as séries compatíveis com a idade, por outro lado, as crianças consideradas difíceis, apresentaram uma vida escolar conturbada com repetências. Uma explicação possível para esse fato é que, como a criança difícil, em geral, tem comportamento agitado, visto como incompatível com um bom aprendizado, este acaba mesmo por interferir nesse processo, influenciando na avaliação desse aluno.

As características apontadas pelas professoras das creches foram analisadas a partir de diversas categorias como expressão das emoções – introvertido/extrovertido, comportamento social – individual/social, habilidades relacionadas/não-relacionadas ao contexto escolar e estado de espírito – estabelecidas em conjunto com os dois participantes do projeto global, pesquisadores brasileiros e alemães, para uma análise transcultural posterior. Neste trabalho, porém, serão realizadas somente as análises comparativas referentes às categorias do comportamento social subdividido em orientação

individual e social e às categorias das habilidades relacionadas e não-relacionadas à escola que se fazem relevantes ao próprio tema deste trabalho.

A maioria das características usadas na descrição das crianças das professoras das creches está relacionada ao comportamento orientado para o indivíduo, enquanto que os professores atuais relacionaram ao comportamento orientado para o social. Isto se deve, provavelmente, à idade das crianças que, com 11 e 12 anos já têm o seu comportamento orientado mais ao grupo do que para elas próprias.

Outra ressalva se faz necessária, quanto às análises das professoras das creches referentes às características das crianças fáceis/difíceis, tendo em vista que foi realizado um trabalho diferenciado durante o período de duração do doutorado (Dias, 2001), o que tornou possível um detalhamento cuidadoso sobre as suas concepções, levando a conclusões significativas. Um dos exemplos dessas conclusões é relativo às respostas destas professoras referentes aos seus próprios objetivos na educação infantil: “Dos 13 objetivos educacionais¹² relatados pelas professoras, apenas três referem-se à aprendizagem de valores sócio-morais (autonomia, independência e respeito)“, concluindo-se que:

“as educadoras infantis, em sua grande maioria, entendem que os objetivos educacionais, nesta faixa etária, devem ser aqueles que busquem a promoção de competências e habilidades cognitivas, psicomotoras ou aqueles relacionados ao processo de socialização infantil“. (Ibid, p. 149)

A preparação intelectual ocupa espaço bem superior à dimensão educativa que, mais abrangente, é igualmente preponderante na educação de crianças pequenas. A pesquisadora, no entanto, ressalta que objetivos educacionais também estão voltados para a socialização e a preocupação com os valores morais, ainda que em menor escala, fato que a levou a constatar que as educadoras das creches naquela ocasião, sofrendo influências dos debates e discussões realizados nas oficinas e cursos promovidos, estavam em pleno processo de construção de suas próprias idéias. (Ibid, p. 156)

Comparando-se esses resultados com as respostas dos professores do ensino fundamental no que se refere às habilidades relacionadas e não-relacionadas à escola, foi constatado que a característica do aluno do ensino fundamental é predominantemente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem

¹² Os objetivos educacionais não foram alvo de análise neste trabalho atual.

das atividades intelectuais, e não ao seu desenvolvimento moral, o que levaria a concluir que as concepções dos professores do ensino fundamental de seus alunos difíceis estão, na sua maioria, determinadas pela atual avaliação do desenvolvimento destes quanto à leitura, escrita e aos seus conhecimentos do conteúdo teórico que é proposto em sala de aula.

Porém, os professores atuais referiram-se ao pré-adolescente como difícil, não pelas dificuldades de aprendizagem, relacionando-as ao ritmo de cada aluno, mas se referem ao aluno difícil quanto ao seu comportamento em sala de aula, considerando este incompatível com um bom aprendizado. As falas dos professores, portanto, correspondem a um ideal de aluno que “prestam atenção, que são fáceis de controlar, bem comportados e que colaboram nas tarefas escolares, não levando em consideração o fato de seu dinamismo, criatividade, autenticidade e participação”. (Novaes, 1995, p. 53)

Conceitos de autonomia e as estratégias em sala de aula

Estão também sendo discutidos os resultados das análises das concepções dos professores de ambos os níveis, quanto às concepções de autonomia e às suas estratégias na promoção da autonomia em sala de aula, porém, não antes de se ressaltar a relação pesquisador-pesquisado que se diferencia nos dois momentos, observando-se os diferentes modos como foram concebidas as concepções sobre a autonomia dos alunos das creches e do ensino fundamental.

Evidenciou-se nas discussões e conclusões dos resultados quanto aos conceitos de autonomia por parte da professora da creche (Dias, 2001, p.156), que houve um processo de construção do conceito ao longo do período que durou a pesquisa no curso de doutorado, assim, o tempo para análise e para uma reavaliação desta foi o suficiente para determinar os resultados posteriores como uma perfeita sintonia entre o conceito que estava sendo transmitido nos cursos e oficinas e o que foi definido pela professora em suas respostas.

Uma postura completamente divergente do pesquisador do professor atual que o analisa nesta oportunidade sem nenhum contato anterior, privilegiando uma investigação mais real, tendo como objetivo detectar em que nível encontra-se o conceito de autonomia por parte do professor do ensino fundamental.

Pretendendo-se também compreender como se dá a relação deste professor com o objetivo prioritário da aprendizagem da leitura e escrita e as suas estratégias na promoção da autonomia em sala de aula, propositalmente, não foi usada a expressão “autonomia moral”, não havendo, portanto, nenhuma referência prévia à educação moral.

A autonomia no contexto desta pesquisa está sempre ligada ao fundamento da educação moral, constatando-se que, em sendo válida para o nível da educação infantil (Dias, 2001, p. 20), faz-se necessária da mesma forma para o ensino fundamental, pois ambos os níveis integram um mesmo processo de formação da criança que não se encerra quando esta entra em contato com o mundo das letras, ao contrário, torna-se imprescindível uma formação integral em qualquer tempo. Vale lembrar que, o ambiente escolar favorável a um bom desenvolvimento da criança é aquele que proporciona o seu desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual, não enfatizando somente o seu desenvolvimento cognitivo. (Dias, 2001)

Autonomia é uma palavra em voga, até mesmo banalizada, a ponto de ter o seu sentido distorcido. A criança que tem autonomia passa a ser tratada como aquela “que faz o que quer, sem se incomodar com os outros” ou aquela “que sabe se virar sozinha”, o que leva a crer na falta de um contexto que redimensione o sentido do que venha a ser autônomo.

No caso das respostas das professoras das creches categorizadas como independência, a explicação foi relacionada a uma certa confusão sobre os termos independência e autonomia encontrados nos documentos dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil quando este reconhece “a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento”. (RCNEI/98, In Dias, 2001, p. 148)

Explicação que não é cabível quanto às respostas dos professores atuais do ensino fundamental, uma vez que não se pode afirmar sobre o conhecimento destes professores quanto ao teor dos RCNEI, pois a maioria das respostas está ligada à independência quanto à aprendizagem, não sendo referida à autonomia moral como consta de tais documentos.

A maioria dos professores do ensino fundamental referiu-se à autonomia como “capacidade de agir sem auxílio“ ou “à independência de realizar os exercícios em sala de aula, sem a ajuda do professor“. Somente professores das séries mais avançadas da 5ª e 6ª séries ampliaram as suas respostas para além de um simples sinônimo de independência, referindo-se às categorias como autogoverno, autoconhecimento ou formação de sujeitos críticos, mostrando que a formação do professor universitário torna-se imprescindível quanto à ampliação do conceito de autonomia moral.

A maioria dos professores do ensino fundamental conceitua as suas estratégias na promoção da autonomia em sala de aula, categorizando-as como diálogo. Quando fala em diálogo como estratégia para a autonomia moral, o professor não deixa claro qual o tipo de diálogo que se propõe. O papel de professor quando comprometido com um discurso pedagógico, por vezes, é tido como um discurso autoritário:

“sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)“. (Orlandi, 1987, p. 85)

Piaget, já nos anos 30, ao criticar a prática educativa, defendia, sobretudo, a participação ativa do indivíduo, questionando:

“Quem será o melhor cidadão ou o espírito mais racional e moralmente livre? Aquele que tenha ouvido falar, mesmo que com entusiasmo, da pátria e das realidades espirituais, ou aquele que tenha vivido numa república escolar o respeito à solidariedade e a necessidade da lei?” (Piaget, 1930/1996, p. 13)

Ao falar sobre os procedimentos verbais de educação moral, destacava que “a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência”, defendendo que, um ensinamento oral nunca será eficiente se este acontecer antes da experiência vivida. (Ibid, p. 15)

O professor é um sujeito concreto que sofre a influência da cultura na qual está inserido, carregando consigo suas crenças e concepções para as práticas pedagógicas do seu cotidiano. Para Vygotsky, o conhecimento é algo construído socialmente, transmitido pela cultura, por intermédio das interações sociais que são mediatizadas pela linguagem. Esta perspectiva traz à linguagem um conceito

além do que um simples meio de comunicação e expressão, é antes, uma forma de categorização do mundo. Diálogo deve ser entendido como interligado à

“prática da cooperação, além de ser imprescindível para a construção da autonomia intelectual, também o é para a conquista da autonomia moral. Através da cooperação, a criança aprende a organizar seus argumentos (necessidade já despertada pela educação elucidativa, quando ela viu os adultos se explicarem) e a escutar e compreender os das outras pessoas”. (De La Taille, 2002b, p.113)

Para redimensionar a importância do papel do diálogo na formação do indivíduo, a infância é proposta como um novo paradigma, porque:

“É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica). Em outras palavras, a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo lingüístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica”. (Jobim, 1994, p. 151)

Privilegiando um novo olhar à criança não como um “amanhã”, mas como um presente, “um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”, (Jobim e Souza, 2001, p. 159) a infância deve ser vista como um momento especial na constituição do indivíduo, reconhecendo a linguagem como essencial nessa construção.

Nesta perspectiva, especialmente importante para a criança difícil, o diálogo é a ferramenta apropriada para que o conflito interpessoal não seja um fato externo, mas intrínseco ao processo da construção da autonomia moral. Desse modo, a criança difícil será avaliada como em um momento especial na promoção do desenvolvimento moral.

Se no cotidiano da aula há conflitos, naturalmente, os há, pois estes são inerentes às interações sociais, a proposta de mudança de foco do professor seria na direção oposta àquela que normalmente é acatada: para o professor, se uma criança difícil, ou em um momento difícil, se destaca dentro da sala de aula, considera logo que a sua atuação deve ser a de apaziguar os ânimos, acabando com aquele tumulto. No entanto, o que está sendo proposto aqui é desvincular todo conflito com algo que não seja natural, que, portanto, deva ser extinto. Mas, como algo que, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano, possa ser encaminhado e intermediado como uma oportunidade de se estar promovendo um crescimento efetivo. A criança difícil nesse prisma passaria a ser um fator propulsor na construção da autonomia moral.

5. Conclusão

O psicólogo no contexto escolar tem um papel complexo, especialmente quando ocorre o encaminhamento de crianças que apresentam “problemas” e são consideradas como “difíceis“, em geral, por um comportamento agressivo e/ou agitado. Por essa razão, deu-se início a uma pesquisa, em uma 1ª etapa (1997), com professores de educação infantil que selecionaram 2 crianças fáceis e 2 difíceis com o objetivo de compreender as suas concepções de crianças.

Esta presente pesquisa se presta a uma continuidade desse projeto global, sendo idealizada como uma avaliação da vida escolar dessas crianças consideradas fáceis ou difíceis, analisando, nesta etapa atual, as concepções dos professores atuais dessas crianças, uma vez que elas estão com idade entre 11 e 12 anos, devendo estar cursando o nível fundamental de ensino. Desse modo, as crianças foram analisadas em dois momentos, por diferentes professores de níveis distintos, caracterizando um estudo follow-up que pretende revalidar conceitos já antes constatados.

As crianças foram analisadas quanto ao nível de escolaridade, ao gênero, às concepções fáceis/difíceis e autônomas/não-autônomas e quanto às habilidades relacionadas ao contexto escolar.

As crianças fáceis foram localizadas cursando a 5ª ou 6ª séries, portanto, dentro de uma faixa compatível com a idade de 11 e 12 anos; por outro lado, as crianças difíceis foram localizadas cursando a 2ª ou 3ª séries, uma vez que tiveram uma vida escolar marcada com repetências. Dessa forma, pode ser confirmado o pressuposto de que criança difícil tem, em geral, um desenvolvimento irregular na sua vida escolar, pois, a concepção de criança difícil está na sua maioria, vinculada a um comportamento agressivo e/ou agitado, julgado pelo professor como incompatível com o desenvolvimento de um bom aprendiz, o que acaba por influenciar na avaliação desse aluno.

Embora as crianças fáceis e difíceis ainda não tenham sido devidamente analisadas quanto ao gênero, em nenhuma etapa da pesquisa global, este trabalho mostrou que houve uma forte incidência no sexo masculino quanto à criança difícil, o que parece denotar que o comportamento agressivo e/ou agitado não está dentro do modelo idealizado pelo professor. Sendo o tema gênero abrangente e

polêmico, fica aqui a idéia para um futuro aprofundamento nesse sentido, levando em consideração a teoria de Gilligan (1982) que amplia os estudos, associando a moral ao gênero, não apenas da visão masculina, mostrando modos diferentes de ser no mundo, ao que ela chamou de ética do cuidado.

As concepções das professoras das creches estão, em geral, relacionadas com habilidades fora do contexto escolar, mostrando que o mundo das relações perpassam ao espaço da escola. O comportamento agressivo e/ou agitado determina a escolha da criança como difícil, sendo na sua maioria do sexo masculino.

Para os professores do ensino fundamental o aluno é independente somente fora da escola, compreendendo que este não dá conta do que lhe é esperado dentro da escola. Os resultados mostram, contudo, que a maioria dos professores do ensino fundamental, não apontaram a criança como difícil quanto ao seu aproveitamento escolar, ponderando que cada uma tem o seu ritmo particular nesse processo, mas pelo seu comportamento agressivo e/ou agitado, que é visto como incompatível com a aprendizagem.

Guardadas as diferenças flagrantes verificadas na relação pesquisador-pesquisado nos dois momentos da pesquisa, verificou-se que as concepções das professoras das creches foram construídas a partir de cursos e debates, sendo influenciadas pelo embasamento teórico que amplia a noção de autonomia moral, além do significado de independência. Por outro lado, nas concepções dos professores do ensino fundamental esse embasamento teórico só é verificado na 5ª e 6ª séries, que demandam o nível universitário como critério para a formação do professor. Esses resultados mostram que a exigência de um nível mais alto de escolaridade para professor deveria se estender também para as outras séries do ensino fundamental.

A autonomia no contexto desta pesquisa está ligada ao fundamento da educação moral como sendo indispensável para o nível da educação infantil, como constatado na pesquisa anterior. Se ambos os níveis integram um mesmo processo de formação da criança, do mesmo modo, no ensino fundamental também se faz necessária a educação moral.

A Educação é vista como possível para neutralizar os efeitos da cultura de consumo e da influência exagerada da mídia na formação da criança. Privilegiando-se a escola como espaço formal para a formação integral do

indivíduo, não se descarta, porém, a importância da família reconhecida como parceira nesse processo.

Um tipo de educação moral proposto, não deve ser comparado a uma modalidade, mas como uma dimensão formativa que se faz necessária para a formação integral do indivíduo. A implantação desse tipo especial de educação deverá ser, no entanto, a partir de temas incluídos transversalmente nas diversas disciplinas de um currículo, não como disciplinas específicas ou através de cursos especiais, uma vez que a formação moral não se dá em horários e lugares específicos, mas em todos os momentos na vida do indivíduo.

Alguns exemplos de transversalidade já foram implantados no Brasil, o que se faz necessário agora é aumentar o número de pesquisas nesse sentido, para que se esclareça a efetividade da implantação realizada e, ao mesmo tempo, que se crie condições para que estas sejam debatidas no âmbito da escola como um todo, diretamente com todos os implicados na tarefa de educar a criança.

A criança difícil está frequentemente avaliada através do seu comportamento agressivo e/ou agitado, em geral, envolvida com o conflito nas interações sociais. O conflito, visto como um desencadeante do processo de crescimento, para a ser um fator propulsor no desenvolvimento moral e intelectual em sala de aula.

O que se prioriza aqui é uma atenção mais cuidadosa quanto à ênfase que o conflito tem nas relações escolares, vendo a criança difícil, como em um momento difícil, o conflito deixará de ser um “ruído“ de comunicação, mas a grande oportunidade de possibilitar um desenvolvimento moral e íntegro.

O diálogo foi escolhido pela maioria dos professores do ensino fundamental, ao descrever as suas estratégias na promoção da autonomia em sala de aula, provando que entendem o diálogo como essencial na prática educativa. Entretanto, um diálogo só será eficiente se houver uma troca dialógica verdadeira, dando voz à criança no processo do seu desenvolvimento.

Entre vários teóricos da atualidade que proclamam um declínio moral característico de fim de século, Giddens (1979) se mostra especialmente otimista, garantindo que o diálogo é o único meio para a solução de problemas atuais de um mundo plural, como a falta de solidariedade e de tolerância. Na sua falta, somente

a violência prevalece. Sendo diálogo um meio para uma possível saída de uma sociedade em crise, a escola terá sempre o seu papel reconhecido.

O diálogo, assim considerado como importante ferramenta no contexto escolar, justifica que outros estudos se façam, dando voz à criança que ainda está ausente neste estudo. A proposta é que a criança traga a sua visão sobre a autonomia, tanto no círculo familiar quanto na escola, trazendo com ela maiores esclarecimentos e discussões ampliadas do – ser autônomo.

Com a certeza de ter sido um trabalho em parceria, este foi um momento em que o psicólogo empresta à escola uma visão ampla da realidade. É neste sentido que este trabalho se norteia, tratando de focalizar o microcontexto, visando compreender esse aluno que, percebido como difícil, comparece como os números negativos em estatísticas.

6. Referências bibliográficas

- AQUINO, J. G. (org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. SP: Summus Editorial, 1996.
- ARAÚJO, U. F., **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil**. In: Macedo, L. (org) *Cinco Estudos de Educação Moral*, SP: Casa do Psicólogo, 1996.
- ÀRIÈS, P. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.
- BADINTER, E., (1985), **Um amor conquistado: o mito do amor materno**, Nova Fronteira, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAUMAN, Z., **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRANDAO, Z. **Pesquisa em Educação**. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Puc-rio; SP: Loyola, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05-10-1988. 29ª. edição, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 – 20-12-96**.
- CARVALHO, J. S. F. de **Os sentidos da (ind)disciplina: regras e métodos como práticas sociais**. In: Aquino, J. G. (org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus Editorial, 1996.
- De LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002a.
- _____. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2002b.
- _____. **A educação moral: Kant e Piaget**. In: Macedo, L. (org) *Cinco Estudos de Educação Moral*, SP: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: Aquino, J. G. (org) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus Editorial, 1996.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. **A Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998. Título original: *Moral Classrooms, Moral Children*.
- DIAS, Adelaide A. **Autonomia enquanto fundamento da educação moral na educação infantil: Concepções e Práticas**, Tese de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.

- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**, São Paulo: Graal, 1980.
- ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GELIS, J., **A individualização da criança**. In: História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. Orgs. Philippe Ariès e Roger Chartier. SP: Companhia das letras, 1991.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. SP: Martins Fontes, 1984 (impressão 1989)
- GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.
- GUIMARÃES, A. M. **Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola**. In: Aquino, J. G. (org) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas. SP: Summus Editorial, 1996.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983/1989.
- HAMANN, F. P. **O funk brasileiro no contexto da indústria de massa**. In: Jobim e Souza (org) Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.
- HASEBE, Y. & NUCCI, L. **Parental control of the personal domain and adolescent symptoms of psychopathology: A cross-national study in the U.S. and Japan**, Chicago, USA, 2001.
- HERSCOVICI, C. R. & BAY, L. **Anorexia nervosa e Bulimia – ameaças à autonomia**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JABLONSKI, B. **Até que a vida nos separe – a crise do casamento contemporâneo**, Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. SP: Papyrus, 1994
- _____ **A Psicologia do Desenvolvimento e as contribuições de Lev. Vygotsky**. In: Freitas, M. T. A. (org) Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998
- _____ **Educação e felicidade na cultura do consumo**. In: _ (org) Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano. Rio de Janeiro: 7letras, 2003

KAMII, C. & DECLARK, G., **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget, SP: Papirus, 1985 (impressão 1994)

KAMII, C. & LIVINGSTON, S. J. **Desvendando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget, SP: Papirus, 1994 (impressão 1995)

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração** – A família: santuário ou instituição sitiada? Tradução de Ítalo Tronca e Lucia Szmrecsanyi, SP: Paz e Terra, 1977 (impressão 1991).

MACEDO, L., **O lugar dos erros nas leis ou nas regras**. In: _ (org) Cinco Estudos de Educação Moral, SP: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (org) **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____ **A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky**. In: Freitas, M. T. A. (org) Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

MORENO, M. **Temas transversais**: um ensino voltado para o futuro. In: Busquets, M. D. & OUTROS Temas transversais em Educação. Bases para uma formação integral. SP: Ática, 1997.

NOAM, G. G. & WREN, T. E. **Introduction: Building a better paradigm**. Cambridge: Massachusetts e Londres, The MIT Press, 1993.

NOVAES, M. H. **Compromisso ou alienação frente ao próximo século**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

_____ **Psicologia Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____ **Psicologia Pedagógica**. O Real, O possível, o Necessário em Educação. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____ **Repensando a Formação e o Exercício Profissional do Psicólogo Escolar na Sociedade Pós-moderna**. In: Almeida, S. F. C. de (org) Psicologia Escolar – ética e competências na formação e atuação profissional. SP: Alínea, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**, São Paulo: Summus Editorial, 1932. (impressão 1994).

_____ **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964 (impressão 2002)

- _____. Os procedimentos da educação moral. In: **Cinco Estudos de Educação Moral**, MACEDO, L. (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930. (impressão 1996)
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. In: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, São Paulo: Cortez, 3^a. ed. 2001.
- SANTOS, L. S. dos & JABLONSKI, B. **Sexo, infância, TV e consumo: estereótipos do prazer**. ALCEU, v. 4, n.7, p. 37 a 54, jul/dez. 2001.
- SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Cia. das Letras, 1974/76 (impressão 2002)
- SILVA, V. L. N. da **Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis**: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra. dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2002.
- SOCCI, Vera M. V. **Elaboração e validação de uma escala de atitudes em relação a sexo**, Tese de Doutorado, USP, SP, 1983.
- VALSINER, J. & VASCONCELLOS, V. M. R. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VASCONCELLOS, V. M. R. & FRIEDLMEIER, W.; TROMMSDORFF, G. **Project: Subjective child-rearing theories in cultural perspective**, Sub-projeto vinculado ao Projeto Integrado: *Contextos Infantis de Construção do Conhecimento e Formação da Subjetividade da Criança e do Educador* (CNPq/processo nº 520938/96-8/NV – Biênio 1998-2000), Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, 1998.
- _____. AQUINO, L. M. L. de & LOBO, A. P. S. L. **A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino**: exigências e possibilidades pós-LDB. In: Souza, D. B. de & Faria, L. C. M. de (org) *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Zona de Desenvolvimento proximal**: A Brincadeira na Creche. In: Freitas, M. T. A. (org) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998
- _____. **Formação dos profissionais de Educação Infantil**: reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 98-111, jul. 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo SP: Martins Fontes, 1987 (impressão 2000)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO);

Professora: SV

Escola Municipal Rachide

Aluno: P

(2)

P: Você considera P uma criança fácil, ou difícil?

S: Difícil.

P: Por quê?

S: Porque ele é uma criança que tem vivências, experiências, muito acima dos outros alunos da turma, né, quer dizer, ele tem assuntos, tem é...reações, que não condizem com as crianças da faixa etária, que ele tá lá na quarta série, apesar...

P: Ele é bem mais velho?

S: Apesar de ele não ser mais velho, mas ele vive num ambiente que, né, de certa forma, é, contribuí para essas experiências assim..., é, diferente dos outros alunos, né, então..., e essa é uma dificuldade, então de certa maneira eu tenho que tratá-lo um pouco diferente dos outros, né, com a preocupação de que os outros também não me cobrem isso, né. Ele também é..., ele tem uma dificuldade de relacionamento, de aceitar ordens, por exemplo, regulamentos, regras, executar as tarefas dele na hora certa, ele, o dia que ele quer, ele faz tudo direitinho, o dia que ele não quer a gente tem que estar em cima dele pra ele fazer. Dificuldades também de conviver, às vezes, né, com os outros colegas, né, aqueles problemas de briga, de aceitar a autoridade dos representantes, por exemplo, né, de respeitar os horários, enfim, é uma criança que não tem...às vezes, apresenta falta de limites, né, falta de...né, então é difícil de trabalhar com ele, é, também existem dias em que isso acontece com a maior facilidade, né, agente consegue..., ele senta lá, faz o que ele tem que fazer, produz, faz até..., entendeu, aí nesses dias eu procuro, assim, elogiar, né, botar lá em cima, pegar assim aquela coisinha pequenininha e fazer um (...) desse tamanho, aí ele vai bem. Mas é assim, no geral ele é um aluno muito difícil de lidar, comigo e com os outros colegas também, que os outros colegas também reclamam muito dele, que ele bate, que ele briga, que ele discute, que ele não respeita os limites, ele pega as coisas dos outros, mesmo que não seja assim “pegar” coisa, mas pegar pra usar sem pedir, essas coisinhas assim, né, é..., faz determinadas brincadeiras fora de hora, atrapalha, enfim, existem momentos em que fica muito difícil para mim e pro resto dos meus alunos também, lidarem com ele, né, aí eles ficam, tipo assim, de certa maneira, cobrando de mim uma reação mais, né, mais enérgica com ele. Mas, por outro lado eu percebo que também se você for na..., sabe, aquela coisa do embate, do grito, da coisa..., com ele não dá certo, porque ele está acostumado já a responder, a falar, a brigar, entendeu, a argumentar, então não adianta a gente ir no grito, só no castigo, naquela coisa, né, então a gente vai tentando, né, lidar mas, assim, tentando mostrar as coisas, mas assim sem..., como é que se diz, assim, sem impor muito as coisas, sem mostrar..., e, apesar das dificuldades, a gente tem conseguido trabalhar, né, com essas coisas, quer dizer, ele gosta de ficar olhando janela, na hora da aula, né; ele gosta de..., ele diz que falta a aula pra ir à praia, quer dizer, aí os outros alunos ficam assim, mas eu procuro não achar isso um absurdo, né, que na verdade é isso que ele quer, né, então eu procuro..., eu levo na brincadeira, eu

falei: ”Pô, se eu pudesse eu também hoje tava na praia, né, um sol bonito, tal, mas eu tenho que trabalhar se não chega no final do mês e eu não tenho meu dinheiro, então, isso é pra quem pode”, ainda brinco assim e tal, entendeu, pra gente tentar, porque se não, né, não adianta, quer dizer, a impressão que eu tenho, é que ele faz pra afrontar, né, “Ah, não vim à aula ontem porque eu fui pra praia”, ou então: “Eu não venho à aula amanhã, porque eu vou pra praia”, né, eu falo assim: “Pô, quem pode, pode”, né, então ele... “Eu tenho que vir, porque eu tenho que trabalhar, eu preciso, tal...”, entendeu, então eu vou assim meio que por aí, né, e assim eu tô levando, eu acho que com dificuldade, mas to conseguindo fazer um trabalho com ele razoável, não é sempre que ele faz as tarefas..., é com..., assim, ele faz sempre, mas às vezes eu tenho que dar, tipo assim: “Se não terminar não vai pro recreio”, “Se não terminar vai perder a recreação”, entendeu, então ele enrola, enrola, enrola, enrola, até ele ver que não pode mais, aí quando ele vê que ta faltando, tipo assim, meia hora, aí ele vai lá num instantinho e ele faz tudo, aí também ele faz direitinho, entendeu, vem me mostrar, se tiver errado ele conserta, entendeu, então, é uma coisa esquisita ele é fácil e difícil ao mesmo tempo, dependendo das situações.

P: E você considera o P uma criança autônoma ou não?

S: Em alguns momentos sim, em outros não, mas no geral ele não é autônomo, eu acho que não, porque realmente eu tenho mais que estar cobrando dele, mostrando a ele, entendeu, em alguns momentos ele até se mostra autônomo, principalmente assim..., vamos dizer, não muito na parte de aprendizagem, mas dele, da vida dele, das coisas dele, é um menino esperto, é um menino que sai sozinho, que vai pra praia; diz ele que vai sozinho, vai com os colegas; entendeu, compra as coisas que ele quer, enfim, é um menino que você vê que tem, é assim..., no dia-a-dia, né, na vida dele, ele parece que tem bastante autonomia, mas assim, no ambiente escolar, de aprendizagem..., talvez até por falta um pouco de interesse, né, ele não mostra essa autonomia não, tem que estar ali em cima dele.

P: E você me disse mais ou menos quais são as estratégias que você usa em função do P, agora, e no geral, quais são as estratégias que você usa pra promover a autonomia em sala de aula?

S: É, eu procuro mostrar, assim, que eles precisam, né, também começar, tipo assim, se virar, né, mostro que no caso eles estão na quarta série e o ano que vem..., eles na quinta série, eles vão ter uma outra realidade, então que eles precisam realmente parar, tipo assim, de estar perguntando tudo, procurar ler, ler o texto sozinho, que eles me cobravam muito isso: ”Professora a senhora não vai ler o texto”, “Eu não, vocês é que tem que ler, e depois fazer a interpretação, a gente pode até comentar, depois, né, que cada um leu o seu, fazer um comentário, mas vocês que tem que ler”, prova eu não leio eles tem que ler, entendeu, o horário “Professora, hoje é aula de que?”, “Eu não sei, vê o horário”, entendeu, procura assim mostrar pra eles que eles tem também que começar, né..., determinadas perguntas ”Ó, vai lá no caderno que tem isso aí, consulta”, né, vai buscar também essa informação, né, então, assim, em termos assim de aprendizagem eu procuro fazer assim, né?

P: Está ótimo, muito obrigado professora S Virgínia.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO)

Prof^a. E

Escola Municipal Rachide

Aluna: J

(3)

P: Você considera J uma criança fácil, ou difícil?

E: No sentido de autonomia?

P: Pode ser como você pensar e pode explicar.

E: Assim, em relação às atividades, ela tem muita dificuldade, então eu consideraria..., nesse ponto, eu consideraria ela uma criança difícil, nesse sentido, pois ela não faz nada sozinha, ela precisa muito de atenção, e faz muitas coisas para chamar a atenção, quando ela não está conseguindo fazer as coisas, ela chama a atenção dos colegas de alguma forma, né, do jeito que ela consegue, né, a minha atenção de alguma forma, então a maioria das atividades ela não tem autonomia, nesse ponto ela é uma criança difícil, mas é uma criança muito interessada, ela tem vontade de aprender, só que ela não consegue, tem um bloqueio nela, não sei, ou eu não consigo atingir o lado dela, que ela não consegue atingir os objetivos propostos.

P: E aí você me diz..., você disse mais ou menos o que seriam as características de uma criança, né, fácil ou difícil. O que você poderia me dizer das características de uma criança considerada fácil?

E: De uma criança fácil..., nenhuma criança, assim, ela é fácil, né, todas elas tem as suas limitações, tem as suas dificuldades, a diferença é que algumas outras crianças, né, elas..., às vezes até olhando a atividade, elas já vão descobrindo sozinhas o que, que é para fazer, né, elas já se comportam de uma maneira diferente, não tem essa necessidade de atenção, né, porque, por eles já conseguirem, eles já se interessam mais pela atividade, aí eles conseguem fazer e..., no caso né, não dão tanto trabalho como no caso da J, que precisa de ter sempre alguém ali com ela, mesmo às vezes, assim, tem atividades que ela não consegue fazer, assim..., porque ela já tem a autoestima bem baixa, então, que ela acha que não sabe fazer, mesmo assim eu falei: “Ah, eu te ajudo”, porque ela simplesmente trava e não faz, né, e as outras crianças não têm esse tipo de problema.

P: E você então, considera a J uma criança não-autônoma?

E: Não-autônoma. É, no caso assim, se for umas atividades, mais assim, de montagem, de jogos, ela até tem certa autonomia, agora pra leitura..., leitura e escrita ela não tem autonomia.

P: E aí seria..., se você dissesse no geral, como seriam as características de uma criança autônoma? Assim, no geral, não precisa necessariamente focar a J.

E: As características..., ah uma criança que conseguisse, por si só, né, fazer (...), né, todas as atividades desde os jogos até as atividades de leitura, escrita, produção de texto.

P: Está ótimo, você tem mais alguma coisa para dizer?

E: Não.

P: E eu vou lhe perguntar a última questão. O que você faz..., quais são as suas estratégias, pra você promover a autonomia em sala de aula, tanto da J quanto em outras crianças? Apesar de ter essas diferenças que você coloca.

E: Eu tento buscar as atividades que interessam, porque são mais fáceis pra ela, né, alguns jogos..., jogo da memória ela consegue com facilidade, ela faz as atividades pra juntar, né, as sílabas e formar as palavras, tipo, de vez ficar escrevendo, dá os quadradinhos das sílabas, pra ela ir..., pelo desenho ela já vai tentando, né..., até é uma atividade que pra mim dá até menos trabalho, que eles mesmos já se..., já ficam mais calmos, já se interessam mais e ela mesmo já vai buscando por si só fazer as atividades assim.

P: É uma boa estratégia.

E: É.

P: Está ótimo, professora E muito obrigada pela entrevista.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA

Suely de Almeida Batista Dessandre

Professora: T.

Escola Municipal Rachide

Aluno: J.

(4)

P: É, na sua opinião, quais são as características de uma criança fácil ou difícil? J. pode ser considerada fácil ou difícil? Por quê?

T: É muito complicado você falar realmente criança fácil e criança difícil. Pra mim uma criança difícil é uma criança que não tem o mínimo interesse em nada, ela vem na escola como se fosse obrigada, e ela também traz muitos problemas familiares...então pra mim essa é uma criança difícil. Eu não acho que a dificuldade no aprendizado, faz com que eu rotule uma criança de difícil, entendeu, a dificuldade em si são esses problemas bem mais enraizados que a criança traz, que é problema familiar, e a não aceitação da criança, de repente, em freqüentar a escola, por mais que você diversifique as atividades, por mais que você crie atividades lúdicas, a criança está... nem um pouco interessada, e isso pra mim é uma criança difícil e com isso ela se torna agressiva, entendeu, ela incomoda os outros alunos, ela se torna uma líder negativa, então pra mim essa é uma criança difícil.

P: E no caso, quais são as características de uma criança fácil?

T: De uma criança fácil?... seria justamente o contrário, tá, é..., eu não levo em conta a dificuldade na aprendizagem, não, porque, até porque a gente trabalhando em ciclos, a gente percebe que a criança se ela não domina alguma..., alguma é..., algum conceito no ano, ela com o tempo você vai trabalhando aquela dificuldade e ela vai conseguindo, entendeu, agora uma criança..., você perguntou qual é a dificuldade..., qual a característica da criança..., fácil; então é ao contrário, é justamente aquela criança que...que vem com entusiasmo, que tem o apoio dos pais, que traz o seu material, até, não em termos de facilidade e aprendizado, ta, facilidade até mesmo em estar em uma sala de aula, em se fazer..., é...respeitar os professores, viver juntamente com os coleguinhas dentro de um nível de solidariedade...

P: E no caso a J. então, seria...?

T: A J. é uma criança fácil. Ela é tímida, mas ela é uma criança fácil.

P: Ela é uma criança autônoma ou não? Por quê? O que você acha e quais são as características de uma criança autônoma pra você?

T: É..., autônoma você diz que toma suas próprias iniciativas, que faz os seus deveres sozinha, né. Olha, ela..., a gente trabalha muito em grupo, a gente trabalha muito em grupo, até porque a criança da quinta série, ela vem com muita dependência da professora de quarta. Um minutinho, por favor...(pausa).

P: Continuando, então. Você acha que J. é autônoma ou não, por quê?

T: Olha, é como eu falei, essa história de escolaridade e quinta série, né, então a gente está trabalhando muito em grupo, a gente faz redação em grupo, que é muito interessante, depois essa redação em grupo...(ruído de uma pessoa interrompendo). Então a gente aproveita essa redação em grupo, cada um começa a escrever a sua história e eles vão trocando de caderno e eles vão completando a

história do outro. E depois a gente pede que esse grupo transforme essa redação numa produção teatral, então eu acho que ela no grupo dela..., ela se desenvolveu bem, ela pegou o papel dela com desenvoltura, embora ela seja tímida. Ela falou muito baixo, mas ela participou muito bem, agora autônoma, autônoma, eu acho que ainda falta um pouquinho pra chegar.

P: Quais são as características de uma criança autônoma, pra você?

T: É uma criança completamente independente, é uma criança que consegue é..., se desvencilhar sozinha, ela pega um conceito, ela vai..., ela estuda depois ela desenvolve, ela apreende, quer dizer, tem um pouco haver com a aprendizagem também, né, pra mim acho tem um pouco haver com a aprendizagem, aquela que se safa sozinha, né, quer dizer, eu acho que ela ainda está, assim, bem ligada ao grupo, mas eu acho importante essa participação do grupo, porque daí é que vai começar a surgir ela..., pra que ela seja autônoma, né?

P: E aí você já falou alguma coisa sobre as suas estratégias da promoção da autonomia, tanto pra J. quanto pros outros alunos. Quais são as outras estratégias que você pode me dizer?

T: Bom, essa redação em grupo eu gosto muito de trabalhar porque eles desenvolvem uma série de coisas, né, eles começam a fazer a sua própria redação, depois eles trocam, aí eles começam a ler a que vem, eles continuam, depois passa por outro..., quando o caderno chega às mãos, aí eles têm que finalizar, então eles reclamam: “Ih, trocou!”, eles morrem de rir: “A minha redação eu comecei assim...”, “A minha história começou assim..., ela acabou totalmente diferente”. É quase como você pegar uma história e dar um outro final, porque na realidade passou por quatro mãos, isso é muito importante, porque eles acabam fazendo uma coisa importante no Português, que é coesão e coerência, entendeu, na hora em que você lê o resultado final, você: “Puxa, quatro mãos, e ficou coerente!, tem uma coesão aí”, né; e é um trabalho muito interessante e depois transformando, assim, em produção teatral, aí eles curtem o máximo. Eu faço muita aula de bilhete, eu faço..., peço que eles dêem aula, pega um conceito, estuda, faz uma pesquisa, depois vem e passa pra turma o que eles aprenderam. É, nós estamos fazendo também um trabalho interessante junto com matemática e informática, um projeto de..., o nome do projeto é: “Dobrando e Criando”, então eles estão pegando uma dobradura..., um exemplo, eles fizeram um barquinho tá..., a professora de Matemática, com as dobraduras que entra geometria, e tudo mais né, que eu também não sei, assim, quais são as outras figuras que entram e tal. Faz o barquinho, aí ela vai ensinar a fazer essa dobradura, e a partir daí, chega na minha aula e eu peço que eles construam uma história, e aquele barquinho é ele, ele é o personagem, ele é o barquinho, ele tem que falar assim: “Eu sou o barquinho”, então ele vai contar as suas experiências como barquinho, aonde o barquinho foi, aonde é que começou a viagem..., aí vai pela imaginação da criança. E tem surgido histórias interessantes e quando termina essa história ela..., ela cola, aí eu faço a correção dos textos, né, a gente manda pra informática, eles digitam, a gente faz uma outra correção e a gente vai fazer um livrinho, então eu acho isso muito importante pra criança, então eles já tão: “Pôxa, eu vou escrever um livro!..., eu to escrevendo!..., olha como ficou bonito!...”; quer dizer também..., não deixa de ser também um pouco de autonomia, estar escrevendo um livro.

P: É claro, com certeza, é um estímulo muito grande. Você tem mais alguma coisa a me dizer, tanto quanto da J. quanto da..., do seu trabalho?

T: São várias..., assim, eu tenho trinta e dois anos de magistério, então eu passei, assim, várias etapas, né, vários processos, então eu fico, assim, muito triste nesse momento tá, porque a educação..., eu não sei se é geral, mas eu acho que é geral, ela teve um momento assim de..., de aprovação automática, tá, não é que eu não seja...(ruído de pessoa entrando na sala). Não é que eu não seja contra a aprovação automática não, mas o aluno e o professor não estavam preparados pra isso, então o que que aconteceu, o aluno achava que era só vir à escola, freqüentar o ano, e ele passava de ano, né, e aí com isso gerou muita indisciplina, você não conseguia nem controlar isso, porque o aluno..., primeiro pra você ter um bom rendimento, você precisa ter o respeito, a disciplina; a disciplina em primeiro lugar; né, não é aquela disciplina rígida não, mas é você saber que está numa escola, e que você está lá pra você cumprir com as suas obrigações, que você tem direitos e deveres, então com essa promoção automática acabou os direi..., acabou deveres, só tinha direitos...então eu acho isso muito complicado pra cabeça do aluno. E agora transformaram em ciclos, você passa de dois em dois anos, mas eu acho ainda..., melhorou porque você tem um tempo melhor, o aluno tem um tempo melhor pra poder chegar a essa...a esse conhecimento, até pra poder ser aprovado ou não, que eu acho interessante ele ser aprovado ou não, mas o aluno, nem o professor estavam preparados pra isso, então eu acho que ainda tá faltando..., até porque a sociedade está muito conturbada mesmo, então o aluno está trazendo todo esse reflexo, né? E na sala de aula o mais importante é o respeito e a disciplina, eu ainda acho...não é aquela disciplina rígida, não, mas você saber que você tem que chegar, que você tá na hora de fazer o seu dever, que você tá na hora de apresentar o seu trabalho, que você não pode esquecer uma tarefa, entendeu? Essa responsabilidade que você tem que cobrar do aluno, então como uns cobram e outros não cobram, então está, assim, uma coisa muito complicada, eles questionam muito: “Pôxa, mas a professora não faz isso. Por que, que você faz isso?”, “Por que, que você exige e a outra não exige?”, então fica uma coisa muito complicada, então eu realmente vejo, nesse momento, muito difícil pra educação, por causa da indisciplina e falta de respeito. Só isso que eu tenho a falar, quer dizer, são trinta e dois anos de magistério... são várias fases que eu já passei, embora eu..., você está aqui em sala de aula, cada dia é um momento e cada turma é um momento, todo dia, né? Você sai de uma mesma quinta série e vai pra outra, você não desenvolve uma mesma atividade porque é impossível, né? Mas eu acho que é um momento muito de transição, né, eu acho que a gente ainda vai conseguir alguma coisa, mas o que eu sinto assim muita falta daquela..., da outra época, é que os professores tinham que ter mais consciência com essa coisa de respeito e disciplina, porque o próprio trabalho, até porque como professor, se você está dando alguma coisa, você tem que cobrar alguma coisa e a gente sente um pouco as coisas meio perdidas nesse aspecto. É isso, não tenho muito mais a acrescentar, não...

P: Muito obrigada professora T.

T: De nada.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO);

Professora: R.

Escola Municipal Vera Lucia Machado

Aluna: T.

(5)

P: Pra você, T. é uma criança, ou uma aluna, fácil ou difícil?

R: Fácil.

P: Fácil, por quê?

R: Porque você classificar um aluno como difícil, né, é você..., eu me classificaria também como uma professora difícil, então se eu acho ela uma aluna fácil eu consigo trabalhar com ela de uma maneira mais clara, eu consigo ver que ela vai conseguir, que ela tem..., que ela tem potencial, como, se eu classificá-la como uma aluna difícil, eu já estou excluindo ela de alguma maneira, e eu não quero que isso ocorra com ela, nem com os meus outros alunos, então, por mais dificuldades que os meus alunos tenham, eu acho que, pra mim, eles são fáceis, todos eles; e a T. está nesse grupo, ela está inclusa nesse grupo.

P: E seriam quais as características, por exemplo, de um aluno fácil ou difícil pra você?

R: Um aluno fácil..., um aluno fácil é aquele aluno que ele quer aprender, ele está ali na escola, é, ele tem uma motivação, né, e essa motivação é conseguida na própria sala de aula, né, e se não tiver essa motivação, o aluno..., ele se torna realmente difícil, porque não quer, ele cria uma barreira, então acho que o aluno difícil é aquele aluno que cria uma barreira pro meu lado pessoal também, como professora. Ele não gosta de determinadas coisas que eu falo, determinadas coisas que eu..., que eu..., que eu aplico, e eu não consigo com ele uma comunicação, então, o aluno difícil é aquele que eu tenho uma barreira de comunicação, o que eu não tenho, é um aluno fácil, porque eu vou ter “n” possibilidades de trabalhar com ele, entendeu.

P: E a T., ela é uma aluna autônoma ou não, e por que você acha? Quais são as características de um aluno autônomo? Poderia falar tanto dela quanto de outro aluno (...)

R: Ela tenta ser autônoma, né, mas ela ainda não é. O que seria um aluno autônomo pra mim, assim, no sentido mesmo da palavra de autonomia, de gerenciar a própria vida, de gerenciar os próprios estudos, de se organizar, ela ainda não conseguiu isso, mas ela está lutando muito por isso, é, ela tem aquela coisa de você colocar uma atividade e ela tentar fazer sozinha, ela luta por aquilo, mas ela vê que ela precisa de uma ajuda, então ela está sempre perto de mim, sempre perguntando alguma coisa, mas ela..., eu ainda não considero ela uma aluna autônoma, de conseguir: “Não, eu vou fazer isso”, ”Eu vou organizar dessa forma, e eu vou direcionar meu trabalho pra isso, e vai dar certo dessa maneira”, ela ainda não conseguiu isso, né, em termos realmente de organização, mas ela está lutando muito por isso, e se eu for colocar outros alunos como exemplo, eu acho que o aluno de quinto ano, acho que por ele estar na..., eu ainda falo, que ele está na pré-adolescência, ele ainda não consegue isso totalmente, então eu não posso dizer que todos os meus alunos..., não sei se nessa hora a gente se torna um

pouco mÃezona, nÃe, nÃo sei se todos os meus alunos tÃem essa coisa de autonomia, eles fazem, eles se organizam, nÃe, tem essa firmeza, mas ainda tem uma certa dependÃncia de vir, de perguntar, tem um certo temor em relaÃão a que passos vÃo dar, nÃe, Ãe eles pensam muito nas conseqÃncias, nÃe, se aquilo vai ser bom, se ele estÃ certo, Ãe, quais as expectativas que eu tenho, nÃe, como Ãe que eu vou ver o que eles vÃo fazer, entÃo, autonomia mesmo, dizer assim: ”NÃo, eu vou fazer isso, eu acho certo”, aÃ eu acho que nÃo.

P: E quais sÃo as estratÃgias que vocÃ usa no cotidiano da sala de aula, tanto para a T. quanto para os outros alunos, para promover essa autonomia?

R: A gente estÃ trabalhando uma atividade agora, que a gente chama de lÃder de..., lÃder de grupo, nÃe, eu achei muito interessante, porque nÃs estamos em recuperaÃão paralela, que funciona por grupos, eles se dividem em trÃs grupos: grupo A, grupo B, grupo C, por dificuldades, entÃo para cada grupo, nÃs temos os lÃderes, e esses lÃderes, eles sÃo mÃveis; vamos dizer, essa semana vocÃ pode ser o lÃder, mas na outra talvez vocÃ nÃo seja e um outro seja, entÃo vocÃ vai lutando para conseguir ser o lÃder, nÃe, e pra vocÃ ser o lÃder, vocÃ tem que ter umas caracterÃsticas, por exemplo, vocÃ tem que ter organizado o teu material, vocÃ tem que ter completado as atividades em tempo hÃbil, Ãe, ter um comportamento “x” na sala de aula, entÃo eu acho que isso, nesse momento, estÃ trabalhando mais a autonomia deles, porque eles tÃo lutando pelo interesse pessoal, entÃo eu quero comeÃar, assim, esse trabalho de autonomia, pelo interesse pessoal, o que eu quero..., porque às vezes a gente comeÃa com um discurso de: “NÃo, eu to te preparando pro futuro”, “Eu to te preparando pra ser uma grande pessoa”, “VocÃs nÃo querem ser advogados? VocÃs nÃo querem ser...”, e a gente trabalha com uma realidade diferente, a gente trabalha numa escola pÃblica, em que eu acho que vocÃ tem que comeÃar do pequeno pro grande, pra eles entenderem que comeÃando do espaÃo em que eles estÃo, se eles conseguirem administrar bem o espaÃo em que eles vivem, eles vÃo fazer isso a vida toda, e isso vai..., como se fosse em blocos, vocÃ vai encaixando atÃ realmente vocÃ ser uma pessoa de sucesso, eu acho que Ãe um pequeno passo pro sucesso, nÃe, vocÃ ser organizado, e ter os seus objetivos e saber o que vocÃ quer, entÃo a gente vai..., nÃo Ãe sÃo um trabalho meu, Ãe um trabalho das professoras de quinto ano tambÃm, nÃe, que eu acho que estÃ promovendo a autonomia nesse sentido.

P: Muito bom!, interessante. VocÃ gostaria de dizer mais alguma coisa, tanto da aluna, quanto dos alunos em geral, do seu trabalho?

R: Eu acho, que sobre a T. eu queria falar alguma coisa. Ãe a T., quando eu peguei ela no comeÃo do ano, eu senti ela com um pouco de temor, nÃe, ela tinha muitos temores, Ãe, em relaÃão a ser aluna. Ela gosta muito de matemÃtica, Ãe uma aluna Ãtima em matemÃtica, mas tem dificuldade de colocar os seus pensamentos no papel, nÃe, essa Ãe a dificuldade dela, mas ela Ãe..., o esforÃo que eu to vendo dela agora, estÃ sendo muito satisfatÃrio, entÃo isso estÃ dando uma motivaÃão, nÃo sÃo para ela, como pra min tambÃm, Ãe porque..., como eu falei, nÃe, a comunicaÃão Ãe tudo, enquanto eu nÃo tinha..., nÃo entendia os problemas que ela estava passando e os meus outros alunos, nÃe, eu sou nova na rede, Ãe uma turma nova, Ãe uma..., Ãe uma aventura vou dizer assim; de conhecimento dos meus alunos, e ela era uma dificuldade. Ela tem atÃ uma amiga chamada Carolina, que Ãe uma pessoa que fica com ela o tempo todo, e que eu..., Ãe, sempre disseram assim pra mim: “Ah, uma ajuda muito a outra”, “Ah, elas ficam muito juntas e elas moram perto”, sÃo que na

sala de aula eu coloquei uma em cada ponta, pra que ninguém fosse bengala de ninguém, pra que elas pudessem andar com as próprias pernas, enfrentarem as próprias dificuldades, verem que tem os próprios erros. Porque uma é boa em português, a outra é boa em matemática, então ficou uma bengala de cada lado, então eu falei assim: “Não, vamos separar, uma em cada canto”, e cada um vai..., e eu vou trabalhar as dificuldades de cada uma, entendeu. Até em grupo..., nos grupos elas ficaram separadas, eu não quis deixar elas juntas. Seria uma comodidade, é, deixá-las juntas, porque elas..., uma ia ajudar a outra, e eu nunca ia ver realmente o que estava acontecendo, é uma capa e ia estar camuflado, mas separadas, foi mais fácil de ver, e eu acho que eu e a T., agente está tendo uma comunicação e está indo a diante, ela tem muita dificuldade ainda, mas eu acredito muito nela, e confio muito nela, sei que ela vai vencer.

P: Ah! Que ótimo! Muito obrigada professora R..

R: De nada, eu que agradeço.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO);

Professora: A

Escola Municipal Ayrton Senna

Aluna: T

(6)

P: Você considera a aluna T uma criança fácil, ou uma aluna fácil ou difícil? Por quê?

A: Fácil, tanto ela aceita de chegar a ela como ela se chega com muita facilidade ao professor, ela não era assim, ela era uma criança um pouco fechada, ela ficou retida no terceiro ano de escolaridade inclusive, ela teve uma melhora muito grande, mas a mãe pediu inclusive que ela ficasse, porque sentiu as dificuldades do irmão, que toda a família vem de toda uma dificuldade na aprendizagem e ela agora é uma ótima aluna, ela é uma aluna que se dá com todo mundo, ela conversa com todo mundo, ela pergunta, ela indaga, ela..., até ela é uma criança que assim ela..., busca muito saber o porquê de tudo, mas ela agora é bem solta, mas no começo pra se chegar foi..., que eu tenho esse meu lado assim, todo extrovertido, que eu grito, que eu brinco, que eu to sempre cantando, e eu não sei se foi isso, que ela era uma criança assim..., eu sentia ela um pouco fechada, sempre foi muito carinhosa meiga, mas ela se fechava um pouquinho, agora ela já ta bem mais solta, ela é uma outra criança. Não sei se foi até a retenção que fez com que ela tivesse uma base maior, também não sei se foi isso, mas ela agora é uma outra criança, totalmente assim autônoma, ela faz as coisas, ela não tem vergonha de responder, ela não tem vergonha de nada, ela coloca as coisas..., se ela erra ela mesmo ri: “Iiiii! Errei caramba!, olha só por causa de uma linha, não sei o que...”, ela é uma outra criança, ela ta bem mais solta, em tudo.

P: E você, considera ela uma aluna autônoma ou não?

A: Não ela é bem autônoma.

P: Quais seriam as características, que você considera na aluna autônoma?

A: Eu acho que a autonomia dela ta até no sentido de ela buscar, de ela querer saber o porquê de tudo, que tem aquela criança que você vê que faz as atividades, que até acerta, mas é uma criança que não gosta de mostrar o que sabe. Ela não, ela a todo momento ela gosta de mostrar o que sabe e o que não sabe, ela tem todo esse lado dela solto, e ela busca fazer ela mesma, às vezes até eu encontro assim, um pouco de resistência nela, pro trabalho em grupo, porque ela tem muito..., acho que a autonomia dela é tanta que ela quer mandar e nem todo mundo aceita, ela quer liderar, por ela sentir essa, essa..., ela ser solta nesse sentido, então às vezes eu encontro até um pouquinho de coisa nela no sentido do trabalho em grupo, mas eu trabalho..., to trabalhando muito isso nela, mas ela é totalmente autônoma, ela é uma criança que ela por ela mesmo e ajuda..., ela gosta de ajudar, mas ela não gosta que..., liderança em cima dela, ela tem que liderar.

P: E sobre..., não necessariamente..., especificamente a aluna T, mas até de um modo geral? Como seria as..., quais são as características ou as estratégias que você usa para promover a autonomia dentro de sala de aula?

A: Sempre buscando, é, chamando pela criança, que eu acho que isso é essencial, porque a criança às vezes, quando ela é muito calada, se você deixar o ano todo

ela fica no cantinho daquela sala, sabendo ou não sabendo, porque a criança quando não sabe, ela quer mostrar que sabe e ela engA a gente mesmo né, naquele de ficar caladinho e tudo, então estou sempre buscando pela criança, eu acho que o sentido da autonomia..., acho que... eu não sei se eu tiro por mim, que eu não era uma aluna autônoma, eu nunca fui, eu tinha medo de responder, eu tinha..., mas a educação antigamente era uma coisa mais rígida né, eu vim de colégios assim, muito tradicionais, então eu busco muito isso nos meus alunos, eu não consigo ver uma criança parada no canto da sala, sem..., mesmo eu sabendo que ela ta aprendendo, eu não consigo. Eu acho que a criança ela tem que começar a acordar, tem que ter um lado dela que busque, que pergunte, que indague, que esteja sempre interrogando alguma coisa pro professor, porque eu acho que através disso que o professor aprende, o professor não só ensina o professor aprende também muito da criança, e eu busco muito isso, eu acho que justamente porque eu não era uma aluna assim, eu era muito quieta..., eu acho que se o professor falasse o meu nome eu já achava que ele ia me dar uma bronca, entendeu, então eu busco muito isso no meu aluno.

P: Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre, tanto da T ou em questão de sala de aula de um modo em geral?

A: Não...,é, teve uma vez que eu falei assim, com a ex-professora dela, "A T está me surpreendendo", mas eu acho que a T não está me surpreendendo não, eu acho que ela sempre teve esse jeito, só tem que eu acho que alguma coisa mexeu com ela, o que é eu não sei, mas que ela teve uma mudança, que ela era assim muito, ela nela mesmo, entendeu, parecia que antes ela tava dentro de um ovinho e de repente aquele ovinho quebrou e ela saiu, achei muito legal isso dela, achei mesmo, a transformação muito grande. E ela já ta há dois anos comigo, eu trabalho com essa turma..., tem criança que já ta desde a primeira série comigo, primeira, segunda, terceira e quarta. Esse ano eles saem da escola, esse ano tem a formatura deles né, então ela foi uma das surpresas, da casquinha do ovo que ta arrebitando, pra enfrentar uma escola grande, pra enfrentar vários professores, ela realmente está se mostrando preparada agora, acho que o melhor mesmo pra ela naquele momento, foi ela continuar na mesma série e criar essa autonomia, que hoje em dia, ela tem tanto. Eu acho que foi o ponto pra ela.

P: Obrigada, professora A.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO);

Professora: S.

Escola Municipal Ayrton Senna

Aluno: M.V.

(7)

P: Você considera M.V. uma criança fácil ou difícil? Por quê?

S: Eu acho que é difícil determinar um único termo, tá? Acho que em todos os casos, eu não tenho um aluno que seja completamente difícil, nem outro que seja completamente fácil, seria impossível determinar isso, mas no caso do Marcus, o relacionamento dele comigo é muito tranquilo, ele é uma criança muito na dele, sem ..., ele não é o tipo que vai aparecer na sala, ele é muito quieto, mas ele é difícil no que se refere à aprendizagem. Ele tem problemas de escrita, que são problemas antigos, e muito difícil de conseguir resolver, porque já são vícios, né?, ele já faz isso há muito tempo, então para eu mudar agora, é difícil, sem dúvida alguma, mas eu acho que ele entre os amigos, diante da relação dele com os outros, ele é até muito tranquilo, pela relação que eles estabelecem, né. Então a princípio, você diria: Ele é um aluno fácil, né. Ele é fácil, mas não é. Não é, porque tenho caso de crianças que são declaradamente difíceis, mas que eu tenho maior acesso. Não é uma criança que eu tenha tanto acesso, que eu consiga chegar no ponto, nesse sentido ele é uma criança difícil.

P: E pra você? Quais são as características de uma criança difícil, ou fácil? Você pode comentar.

S: Eu acho que o difícil tá muito mais na gente do que neles, né. Tá muito mais em como eu consigo chegar na dificuldade dele. E o fácil é aquele que tá ali, tá nu, né, tá despido, e te diz claramente quais são as dificuldades. A gente tem um exemplo assim, de dizer as dificuldades do dia a dia: Tia, são essas, essas, essas e essas. Eu queria que ele fosse assim declaradamente, e ele não é, ele não é esse..., não tem esse perfil. Eu acho que é difícil porque ele é fechado, porque ele se mantém sozinho muitas vezes. Acho que nesse sentido,...E, o difícil e fácil na minha sala, eu tenho vários extremos. Eu tenho um caso de um aluno que saiu, que era completamente impossível estar com ele em sala, a ponto de eu fazer brincadeiras, cheguei ao ponto de eu fazer brincadeiras: “Vamos bater um recorde!, vamos lá!, vamos ver quanto tempo você consegue ficar em silêncio. Eu quero ver se você consegue 2 minutos”. E aí a turma foi abaixo, porque ele conseguiu 3 minutos, sabe?, umas coisas assim. Era uma criança hiper-ativa, com todos os sintomas de hiper-atividade, e tudo..., mas que contaminava o grupo. O Marcus é tipo que fala, que faz, mas quando eu digo: “M.V.!” (...) “Não, Tia, que é? não fiz nada!”, com aquela cara assim. “Não fiz nada!”, “Eu vi você fazendo...” “Eeeuuu!!!”, é do tipo que se esquiva também, e aí é mais difícil de eu dar bronca também, porque ele jura de pé junto que não foi ele, mesmo que eu tenha visto que foi, é um caso engraçado.

P: E você, considera ele uma criança autônoma, um aluno autônomo, ou não? E pra você quais seriam as características de um aluno autônomo?

S: Eu não sei se autônomo é simplesmente fazer por si só, fazer sozinho. Eu tenho alunos que vão a todo momento em minha mesa e me perguntam, me questionam, e são muito mais autônomos do que outros que não se levantam da carteira. Então, são os que acabam mais rápido, são os que fazem com mais atenção, são os que tão aí pelas ruas e que tem muita relação com o dia a dia, e que conseguem se virar muito fácil. Eu acho que o Marcus não é autônomo, mas ele se acostumou a ter que fazer sozinho, ele tem o hábito, até por uma questão familiar, de não ter quem leia e quem ensine, em casa, ele tem que fazer por ele mesmo, então nesse sentido ele acabou desenvolvendo isso, ele faz sozinho, o que não quer dizer que esteja certo, o que não quer dizer que ele faça aquilo bem; eu acho que é muito mais uma solidão, nesse sentido de não ter..., de não tar acostumado de pedir ajuda, né, do que ser autônomo. Eu acho que não é..., não é..., é o que eu te disse, aparentemente ele é, ele fica na dele e faz. Agora não ta feito de maneira adequada, não prestou atenção, ta ali.

P: E quais seriam as estratégias que você usa pra promover a autonomia em sala de aula? Você pode dizer em modo geral ou específico a ele.

S: De um modo geral, ééé..., eu na verdade comecei a trabalhar com essa turma, que é uma turma complicada, que é uma turma que tem muita dificuldade em conteúdo, tá; e o Marcus é um dos casos graves dessa turma, no que se refere ao conteúdo, então eu descobri que eu tinha que criar hábito, então eles não tinham o hábito, por exemplo..., a gente usa um livro por três anos, mais ou menos, e eles copiavam o livro todo, né, pra poder fazer um exercício, que às vezes era pra responder sim ou não, mas copiava a questão inteira que era enorme, então tem que criar esse hábito de copiar, apenas a inscrição: “Número 1, letra A” e continuar, né. Nesse sentido eu criei uma nova fórmula, ali com eles, e aí eu confesso que eu me impus muito mais do que deixei eles livres, até porque são crianças agitadas, então eu lembro que..., um professor que fazia muito isso, ele dizia: “Primeiro você segura firme, depois você pode soltar o quanto você quiser, né, que aí a turma vai tranquila”. E é muito disso, e é muito isso o que eu faço, até eles entrarem no meu ritmo.

A gente tem muito trabalho, assim, que eu estimulo a fazer em dupla, então “Você vai tirar dúvida com o seu amigo, se ele não souber, aí você vem falar comigo”; então eles acabam me trocando, bastante neste sentido. Em atividades, por exemplo, de artes ou de recorte e colagem, que eu sinto que eles se soltam mais, eles se sentem mais livres e aí um trabalho de artes demora um dia inteiro, né; e aí você fala: “Como pode!”, mas é o tempo que eles precisam pra fazer aquilo, que eles se dedicam aquilo, então eu acho que essa autonomia ainda ta num caminho, né; e a sensação que eu tenho é que pra eu soltar todo mundo, eu tenho que dar uma diretriz, porque se não, vira bagunça. Teve um dia que foi uma situação engraçada com eles, que eu tive que atender o telefone, que era uma professora minha, que tava com problema sério, na faculdade, e eu tentando resolver, e acabei falando mais tempo do que eu devia no telefone, e quando eu voltei pra sala, estavam todos eles batendo na mesa, batendo papo e gritando: “Tia, eu te amo”, em ritmo, eu falei: “Mas nem é meu aniversário”, fiquei mexendo com eles, “Mas o que, que é isso?”, “O que, que é que está acontecendo aqui?”; aí eles..., aí teve um que falou assim: “Tia, brigado Tia, muito obrigado, a gente fez bagunça pra caramba!”, aí eu contei pras meninas, elas mexeram comigo, falaram: “Também você não larga deles, não sei o que...”. Hoje eu já libero mais, eles já ficam mais, e tal..., mas eles ainda têm essa coisa, vão criar

hábito, que a preocupação é, eles estão no quinto ano, se Deus quiser, a maioria, no ano que vem, vai ta numa outra escola, vai ta numa escola maior, com uma estrutura diferente. Se eles não tiverem o mínimo de segurança, você não tem como solta, né.

E o Marcus é uma figura engraçada, porque, no dia eu não estava aqui na escola, e a gente teve um problema com dois alunos com -----de agressão, coisa que eu nunca tive com a minha turma, e eu falei pra eles que eu fiquei muito ofendida, porque foi num dia que eu não estava aqui, no dia da minha folga, a gente tem uma folga mensal e eu tirei, e eu falei: “Vocês acham que eu estava fazendo o quê? Estava dormindo? Não, eu tava estudando pra prova que eu tinha de noite”, e pensando: “Como é que eles estão?, será que eles estão separados?, será que eles estão juntos?”, “O que será que estão fazendo?”; e aí, me dá uma dessa, o que aconteceu foi que uma aluna disse que o Marcus deu um tapa no rosto dela e ela revidou, ela estava com uma tesoura na mão e jogou a tesoura, e aí o problema foi que a professora tava aqui em baixo fazendo uma maquete e a sala da gente é lá em cima, eles subiram e aconteceu lá em cima e ela não viu, então foi o que um disse, o que outro disse, o que o amigo falou, mas o fato foi a agressão, que aquilo me marcou “Esses meninos não são agressivos, o que aconteceu?”né, “O que foi que motivou isso?”, eu falei: “Olha, o Marcus não é doido de te dar um tapa no rosto sem você ter feito nada”, da mesma forma que você perdeu toda a sua razão quando você jogou uma tesoura, você podia ter machucado muito, e realmente feri-lo, ele tava de costas, mas é esse..., o que tá né envolvido nisso, aí você começa a reparar na relação dele com os outros alunos, então o Marcus é muito maior né, em geral ele é um menino grande pra idade dele, sempre foi maior, e ele é gordinho né, ele é gordinho mesmo, então: é baleia, é gorducho, é “Iiiii grande, grande fazendo isso!”, e ao mesmo tempo que isso mexe com ele, ele reage de uma maneira..., mas ele nunca reagiu agressivamente. Eu fiquei imaginando o que não foi dito para ele, pra ele reagir dessa forma, o quanto pode te mexido com ele e que aí é a coisa de você tenta descobrir e não conseguir, que no momento que eu fui fala com ele, aí ele foi o aluno difícil, ele não se abre nada, que dizer bem difícil, ele se fecha, e isso é uma coisa que eu percebo que mexe com ele, não é muito fácil você dizer: “Ah você é um gordo”, ainda mais pra uma criança com treze anos.

P: E é isso. Você tem mais alguma coisa a dizer?

S: Não..., não. Eu acho que o Marcus é um caso assim, que..., como muitos outros. Porque por ele ser muito quietinho é um caso que às vezes passa despercebido e eu achei interessante quando você me falou que ele foi indicado na última pesquisa, e eu fiquei tentando..., queria saber se ele foi fácil ou foi difícil, porque eu queria entender a visão ou como ele era, mas é uma criança quietinha, ele é na dele assim, então parece que os problemas desaparecem, a gente simplesmente: “Á ele é quietinho então ele tá bem”, e não é exatamente isso.

P: Está ótimo, obrigada professora S..

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIDA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO);

Professora: I

Escola Municipal Ayrton Senna

Aluno: W

(8)

P: Você considera o W um aluno fácil ou difícil?

I: O W é um aluno fácil, porém com muita determinação, né. Quando se fala de autonomia, eu..., primeiro passo que eu..., meu ponto de partida com a turma é o dialogo, como eu sou, como eu gosto de trabalhar, é, eu falo..., eu deixo claro que eu sou paciente, mas tudo tem limite né, e quando agente..., assim, sai de determinados limites, tem algumas conseqüências, eu converso isso tudo com eles, então tem horas que eu não preciso nem cobrar determinadas coisas, que eles mesmos “Iiii professora, mas aí não ficou assim...”, então agora vai..., eles já entendem por esse lado. O W, por exemplo, é um aluno repetente, né, tem também a sala repetente, a rede municipal tem uma turma de reorientação para os alunos repetentes, e o W participa dessa turma, só que como ele é repetente, ele já tem tamanho acima da turma, que a gente sabe que isso tudo aí implica, é, mexe muito com o afetivo e com o emocional do aluno, então, é, no principio do ano ele não queria de jeito nenhum fazer parte dessa turma da reorientação, então eu chamei o W em particular e conversei com ele, que se fazia necessário que ele fizesse parte dessa turma, mas que ia depender dele, essa ida ou não; se ele desse conta do conteúdo da defasagem dele, eu não falei defasagem, não usei esse termo, mas que algumas coisas que ele ainda não pegou o ano passado que ele precisa pegar bem esse ano, pra caminhar bem, né, o ano seguinte, que ele ficaria direto comigo. Então o W começou todos os dias, quer dizer, eles não têm o hábito de exercício de casa e eu passo exercício de casa. Nada de dez questões, passo uma, duas questões no máximo, e ele começou a se comprometer, então fechei um compromisso assim, particular entre eu e ele, e ele começou a dar conta disso, mas agora o W é muito faltoso, muito, muito, por exemplo, tem quase uma semana que ele não vem à aula, entendeu, agora ele fez conta disso mesmo. E aí, conversando com as outras professoras, né, até da reorientação “Ahh, o W tem esse perfil”, ele não..., é assim..., era assim com “a” com “b” com “c”, ele não ta nem aí, mas comigo ele ta aí sim, ele ta responsável, fazendo as tarefas dele, mas tem esse lado da falta, aí agora também semana passada eu soube que ele ta com a mãe internada, então eu não sei, parece que perdeu..., não sei se foi o pai ou um parente muito próximo já tem um mês e pouco, e tá com a mãe internada, agora eu não sei...,mas já é o perfil dele ser faltoso, desde o início né, dos anos anteriores ele já tem esse perfil de faltoso, e agora tem..., eu acho que é um agravante pra ele esse..., ele já ta mudando a voz, ta com aquela voz grossa, ele é mais alto que eu, bem mais alto que eu, e isso muda porque minha turma é bem infantil ainda, bem infantil, to com aluno de sete, oito anos, nove, né, sete, oito, nove. Sete fez agora, fez oito agora no início, ele já ta com onze né, dez pra...,acho que ele já fez onze, o W já fez onze, fez onze, que ele fez parte dos aniversariantes do mês, no bimestre passado, acho que ele fez onze, quer dizer, e deve ser de família bem desenvolvida, né, porque ele está bem desenvolvido, né, inclusive até assim..., a discussão dele com um aluno, você percebe logo, eu to aqui em baixo às vezes eu ouço a voz dele, que é aquela voz já grossa, eu vejo que pra ele faz diferença,

agora, autonomia ele tem, tem bastante autonomia, e quando ele chegou e falou: “Professora eu não vou, eu não quero ir, eu sei fazer isso que você está dando aqui”, eu falei assim: “Então tudo bem. Se você sabe fazer, nós vamos fazer esse acordo, eu vou cobrar muito mais de você, né já falei, vou cobrar muito mais de você, porque isso aí foi uma fase que você já passou, e a gente está querendo retomar, para você não ficar de novo com dúvida nesse conteúdo né, em algumas questões”; “Não professora, pode deixar que eu sei, se eu to falando que eu sei...”; eu falei: “Então tudo bem”, e realmente ele cumpriu, o que ele combinou comigo, agora..., tirando as faltas né, porque faltando perde muito conteúdo, porque quando eles engrenam, por mais que você faça o planejamento segunda, terça, quarta, quinta, sexta; quando eles engrenam eles ficam naquela atividade dois, três dias, até acabar, porque já vem deles (...). Agora estamos com o projeto festa junina né, nossa festa junina é dia cinco, então eles trouxeram receitas, nós vamos fazer livrinho de receitas, nós vamos fazer: cantiga, desafio, cantando na sala de aula..., então eles se empolgam, né, eles se empolgam, é tem uma turminha..., tem ainda alguns..., uns quatro ou cinco né..., quatro ou cinco alunos que são dessa..., da turma de reorientação, aí algumas vezes da semana sai da sala, então precisa acelerar o..., hoje foi um caso, que eu estou com eles todos né, (...), então preciso trabalhar tudo. E de qualquer jeito eu faço atividades diversificadas, tem uns que já estão bem lá, produzem texto já, com todos aqueles, né, tudo no esquema, respeitando pontuação, parágrafo..., e outros não, outros caminhando, e outros ainda estão aprendendo a ler, então eu tenho assim..., minha turma pode ser dividida em quatro grupos, entendeu, que eu to..., tem uma que eu tô alfabetizando mesmo, que é uma aluna só; tem um aluno também que deu um insight esse ano, então é assim..., e é uma turma agitada também, grande né, são vinte e nove alunos, e é uma turma bem agitada, se você não tiver atividade a toda hora né, se não tiver aquela interação assim..., bem grande com eles, aí não flui, vira bagunça mesmo, bagunça, que eles botam a pé..., a sala de perna pro alto, sabe? Agora o W nesse sentido, comigo, tem autonomia, acho que ele é autônomo. E a minha autonomia com a turma eu acho que eu deixo..., quando eu chego, que eles vem..., eles mesmos já..., e eu sempre procuro fazer avaliação “Como foi o nosso dia hoje?. Produzimos?”, “Não”. “Não produzimos? Por quê? O que, que faltou?. A aula não foi boa?. Onde é que a professora precisa melhorar?”. “Ahh, ta enjoado, muito dever no quadro, dá mais um pouco de exercício mimeografado”. Só que eles também, assim..., vem com o lado da preguiça, né, de não copiar do quadro. Só que eu acho também que não é o copiar, né, é produzir, então, hoje mesmo eu to trabalhando com encarte de jornal também, de festa junina, né, produtos de festa junina, pra eles..., olhou, ou eles desenham ou eles recortam, aí formam frase, formam texto, né, porque por mais que a gente queira, né, a gente sabe que sala de aula é aquilo, mais agradável ficar assistindo televisão, filme, internet, né, informática; então a gente tem que se virar em sala de aula, pra fazer com que a aula fique mais agradável. Eu acho que a autonomia vai se construindo nesse sentido, né, de jogar pra eles a necessidade, a prioridade, e ver o lado lúdico, e tentar unir, né, e eles irem formando esse conceito também, quando eu cobro deles, aí eles já vem “É, a turma hoje não se comportou, acho que nós não vamos pra recreação”. “É eu acho que não”, aí já vem um e fala assim: “A mas será que se a gente se comportar daqui até a hora dá?”, aí eu falo: “Vamos avaliar”, aí eu jogo pra ele, aí..., nisso é assim: quinze, vinte minutos, aí fica aquele silêncio, ou um ou outro, aí quando um fala o outro: “Ahh! não vai dar tempo, senão não vamos”, tudo é negociável em sala de aula. E quando eu tiro mesmo, que tem

vezes que você tem que tirar mesmo, aí eu também deixo claro o porquê. “É professora...”, aí eu falei: “Então tá”, mas é no início da semana, é terça e quinta, né, que eles tem, então se não foi na terça vai na quinta, mas já aconteceu, de no início do ano, de não ir nem terça, nem quinta. Tirar mesmo, que eles façam até uma outra atividade mais light em sala, né, mas não sair da sala e eles irem percebendo o porquê, e construindo, eu acho que tem que ter essa troca e a compreensão do que , que ele tá fazendo, porque que ele não tá ganhando, porque que ele não tá indo, não é?; porque, que tá ganhando, “Ahh! hoje ó, vamos parar aqui, vamos fazer isso diferente”. “Ahh!, hoje nós produzimos, né, professora” ta vendo, eu acho que é assim, a percepção deles mesmos.

P: Essa recreação fora de sala..., é?

I: É a recreação dirigida.

P: Dirigida.

I: É, dirigida pelo professor.

P: Em geral, biblioteca ou...?

I: Não, é fora da biblioteca, porque já tem informática e sala de leitura dentro do currículo deles, quer dizer não é extra, dentro desse nosso horário mesmo, né, da carga horária, mas é uma atividade lúdica mesmo sem..., por exemplo, na quinta normalmente eles trazem bola, aí eu deixo livre, bola na quadra os meninos e as meninas jogando queimada, mas na terça-feira normalmente eles (...) mesmo trabalhar ou..., tem uma sala de dança ali, bota CD faz um relaxamento, às vezes eles querem uma história, aí uma história com fundo musical, alguma coisa assim diferente, mas na realidade a necessidade deles mesmo é de correr, aí quando eles estão muito agitados, às vezes terça e quinta é correndo mesmo, né, sem ser muito dirigida e quando eu faço dirigida com dez minutos antes eu deixo eles correrem antes de encerrar, né, e meus horários normalmente são antes de bater o sinal, na terça não, na terça é o terceiro horário, mas na quinta é antes de ir embora, então eu já deixo mais a vontade mesmo, um que já teve a semana inteira, né, só falta um dia para terminar a semana e outro é que eles já estão mais agitados, né, a concentração deles é assim mínima, você tem que rebolar para que eles se concentrem..., e conversa daqui, conversa dali, quando eles vêm mostrar o exercício “Não, tá bom, tá pronto, o que, que faltou aqui?”, “Iiii é, acho que olhei pro lado”, “Iiii é, não prestei atenção no quadro”. Hoje, né, junho, eu já consegui construir isso com eles, mas foi..., assim..., no início eu não apagava o caderno, falava pra prestar atenção, depois com o tempo eu falei: “Ó vou passando a borracha, né, to indo de carteira em carteira”, aí eles..., no início: “Iiii, o início de frase tá com letra maiúscula?”, “Iiii, deixei espaço no parágrafo?”, quando não deixou: “Iiii, não deixei professora”, eles já vêm falando que não deixaram, né, então ó, quando não é muita coisa eu peço para apagar, quando é muita coisa: “Não, no próximo eu vou prestar atenção”; se ficou muito fora do ar, né, tem uns que se desligam, se desligam totalmente, aí não, então vamos recomeçar, né. A turma é, uma turma assim, muito..., eles são agitados de um modo geral, tanto pra brincar, quanto pra brigar, quando brigam, brigam mesmo, sabe?, de se atracar, e eu ter que me meter no meio, mas é uma turma que produz. É uma turma que produz, embora né, essas defasagens assim bem distintas, né, um lendo, um só..., é um não lendo, outro só formando palavras, o outro frases, o outro já textos, né, já fazem textozinhos de quatro, cinco linhas, até mais, dependendo do tema, assim

quando..., né, eles tão mais..., aí quer dizer essa dificuldade, essa heterogeneidade muito grande, né, que te deixa assim, mais desgastada. E eles não sabem esperar. Chamou, quer ser atendido na hora.

P: E essa turma é de segunda série?

I: É, terceiro ano de escolaridade, que corresponde à segunda série. E no município é a turma que retêm, né, e o requisito básico é ler e escrever, claro que a gente faz sempre uma..., transversal, né, transversalidade, com ciência, história e geografia, normalmente a gente trabalha com projeto, né, englobando assim..., agora é festa junina e meio ambiente junto, então eu trabalho muito em cima de texto, né, eles trazem, a gente fala e comenta o que ouviu na rua, o que ouviu na televisão, a gente joga pra sala de aula e criando, sempre assim, produção de texto em cima dos temas, né, é a prioridade. E matemática também, básica né, adição, subtração, início da divisão e multiplicação, né, no segundo ano a gente vai até o seis mais ou menos..., por exemplo, eles já estão indo até o nove, mas que eu peço mesmo, né, cobro até quatro por enquanto, três, quatro. Eu fico meio descabelada..., meio descabelada, assim..., meio ansiosa, porque dá essa ansiedade, é muita responsabilidade na mão do professor, reter ou não reter esse aluno, né, é...por exemplo, tem essa aluna que não lia o ano passado todo, no início do ano e que agora já ta lendo, já ta fazendo nome, né...veio e só fazia ondinha, igual pré-escola, lá na educação infantil...Dá um pavor quando você pega a turma no início do ano que você vê essa diversidade de saberes, né, cada um com o seu...eu tenho uma também...e sem contar com o imprevisto que acontece durante o ano, por exemplo, tem um aluno...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE (PUC-RIO)

Professora: E.

Ciep 450

Aluno: W.

(09)

P: O que você acha do aluno W.? Ele é um aluno fácil ou difícil?

E: Olha, eu não acho o W um aluno difícil (...) familiares, entendeu?, só que comigo, ele não me dá problemas; ele tem sim, certa dificuldade, que a gente vai procurar, superá-la, né? Isto é o que eu estou fazendo, procurando superá-las. Eu não acho ele um menino difícil, tem alguns probleminhas, porque isso aí, não vai ser eu que vou tirar, né?. Porque eu procuro alertar, de vez em quando ele ta com o dedinho na boca, pra mim, quando eu chamo: “W.”, ele já sabe que quando eu chamo..., ele já percebeu; já notei isso, que ele percebeu, sabe? Então agora eu nem chamo mais, agora eu olho pra ele assim e ele vai tirando o dedinho da boca. Ele já percebeu que eu dou uma tarefa pra ele fazer, na hora que ele está com a mão na boca. Mas eu não acho ele difícil, o que a gente trabalha em sala, ele está sempre fazendo, tá sempre..., ele se comunica bem com a turma, com os colegas, sabe?...eu não acho ele difícil.

P: E quais seriam as características de um aluno difícil, pra você? Independente dele.

E: Um aluno difícil, pra mim, é aquele que não para pra te ouvir, entendeu?, aquele que não quer te ouvir, é aquele bastante agitado, que você tem que estar sempre dando atividade a ele, sempre, sempre, né? Aí, você tomar conta de 30 alunos, fica um pouco difícil trabalhar um tipo de aluno assim. Acho que pra mim na realidade isso nem é problema, entendeu? eu acho que nem seja difícil porque a gente consegue..., com turma pequena a gente consegue trabalhar um tipo desse aluno, agora com turma grande é que fica mais difícil, porque eu não acho que seja o aluno difícil, eu acho que não exista aluno difícil, entendeu?...acho que não existe.

P: E o W., ele é um aluno autônomo ou não? E por quê? Você pode me dizer, na sua opinião, quais são as características de um aluno autônomo?

E: Eu acho um aluno autônomo, aquele que faz e não depende tanto da professora, ele chega pra você e conversa, ele mostra o que fez, isso eu acho que seja autonomia, sabe? E o W. ainda não é muito autônomo, ele ainda é muito grudado em mim. Por mais que eu queira desvencilhar, mas ele ainda é assim, tem muito..., é como eu te disse, eu acho que é muito da família, porque ele é muito..., ele praticamente, ele tem a chave de casa, mas ele não usa, entendeu?, então eu acho que ainda é...se ele não fizer, apanha em casa...e eu acho que isso faz com que ele não seja muito autônomo. Mas, por exemplo..., nas atividades que a gente faz em sala de aula ele faz tranquilo, faz tranquilo e (...), sabe? Então eu não acho ele totalmente dependente, é aquele negócio, eu não acho ele totalmente dependente, eu gostaria um pouquinho mais...mas ele não é totalmente dependente.

P: E você acha quais são as características de um aluno autônomo? Tanto no caso dele, como você declarou, mas no geral, qual seria?

E: Do aluno autônomo..., eu acho que um aluno autônomo é aquele..., deixa eu pensar um pouquinho, o aluno autônomo é aquele que..., quando você sabe..., que sabe seguir regras, entendeu?...Tem que saber seguir regras, e ao mesmo tempo ele tem que saber o certo e o errado pra fazer as coisas que a gente manda, sempre procurando vê se tá certo ou errado, porque a gente vê tem aluno que faz e tá pouco ligando, não? Eu não sei, eu acho a família tão importante na vida dessa criança, que eu acho que eles poderiam ser melhores, se a família contribuísse e nos ajudasse. Então pra mim o aluno autônomo é isso, é aquele que ele tem a liberdade de fazer, mas sabendo que está fazendo certo ou errado. Ele tem que fazer, tem que ter a visão que ele tem que fazer sozinho, mas tem que saber se é certo ou errado.

P: Você já disse alguma coisa sobre o que você faz em sala de aula, quais são as suas estratégias em relação à promoção da autonomia em sala de aula, você pode dizer mais alguma coisa que você faz tanto em relação ao aluno W., quanto no geral dos alunos.

E: Que é que eu faço? Pra dar autonomia? Olha eu sou..., por exemplo, hoje, eu dei uma liberdade tremenda a eles porque eu notei que ontem eles estavam programando um piquenique, estavam arrecadando dinheirinho de cada um, pra poder comprar, fazer o piquenique hoje...,isso pra mim é excelente, pois eu acho que eles estão se socializando, isso pra mim eu acho importantíssimo, até pro meu trabalho isso é muito bom. Aí hoje eu notei que eles trouxeram (...), eles são muito infantis, né? (...) e viraram pra mim, isso é autonomia, ter a liberdade que eles tem com a professora, de conversar com a professora, sabe?. “Tia você consegue copos pra nós?” Eles sabem que nós temos na cantina, né? eu acho que o aluno que você não dá liberdade, não chega perto de você pra te pedir uma coisa assim, entendeu, aí eu fui e procurei copo e dei a eles. Falei pra eles: Cuidado com o comportamento de vocês lá embaixo. Aí eles foram tranquilo, não tive uma queixa se quer deles, nada. Desceu, no meu horário de aula...quer dizer, eu quis ver como eles iam se comportar, entendeu? eu acho que isso é uma autonomia que eu dei a eles, é uma liberdade que eu dei e que eu quis ver a prova, então da mesma forma que eu cedi, eles também me contribuíram, né, eles contribuíram, então eles foram no meu horário de aula que eles estariam comigo, eu não descii com eles, eles ficaram lá embaixo, fizeram o piquenique deles, depois eu descii, que eu marquei uma hora com eles, fui lá e busquei, tranquilo, não teve problema, entendeu? Aí dois alunos, quando eu cheguei, não estavam em forma, que eu marquei tal hora, “Tal hora eu vou buscar vocês”, fui buscá-los, e os alunos não estavam na sala, não estavam na forma, eu subi, depois vieram correndo pra sala, “Por que vocês não subiram?”, “Eu estava recolhendo os papéis pra fazer o piquenique”, então eu não posso castigar um aluno desse, sabe, porque se eu der ordem, “Eu quero encontrá-los na fila, na forma quando chegar” e esses dois alunos não estavam, mas eles estavam fazendo (...) do piquenique, então eu não posso castigá-los, entendeu, então eu acho que é uma liberdade que eu dou e eles percebem, e eles me dão a troca, entendeu, é isso aí.

P: Você tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

E: Não, o que, que você quer me perguntar mais, aí, que eu possa te ajudar.

P: Eu acho que você já disse o bastante, obrigada professora E..

E: De nada, obrigada você. Estou a sua disposição.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
Suely de Almeida Batista Dessandre

Professora: J

CIEP 251

Aluno: R

(10)

P: É..., J, pra você R pode ser considerado uma criança fácil ou difícil? **Jo:** Eu acho ele fácil, o fato de lidar não só o professor mas com as outras crianças da turma, né, ele se adapta muito bem ao ambiente da escola, em termos das atividades, ele é bem..., ele sabe, pega as coisas muito rápido, então..., é isso aí.

P: E ele está em que série?

Jo: Ele está na segunda.

P: Na segunda série?

Jo: Na segunda série.

P: E pela idade ele está: dentro, fora da idade, atrasado.... Como é que é?

Jo: Olha, eu não tenho direito aqui comigo a idade dele, eu tenho que pegar uma ficha, um laudo, uma avaliação pra saber a idade dele direitinho, mas pelo conteúdo, pelas coisas, né, que eu tenho dado, que eu dei a ele..., ele progrediu bastante.

P: E pra você o que é uma criança fácil ou difícil? Se você quiser dizer algumas características, você pode dizer.

Jo: Uma criança fácil?...Fácil do quê? de, de... aprender,,,

P: Pode dizer em geral, você pode dizer fácil de um jeito ou de outro, da maneira como você pensar. Ou difícil.

Jo: Olha, eu acho que em relação ao R, uma criança fácil, tá, pra aprender, puxar bastante pra uma criança, que ele vai fundo, entendeu, não vejo assim como difícil não, entendeu?

P: Continuando. Pra você quais são as características de uma criança difícil? Pode dizer no geral o que você considera.

Jo: No geral, uma criança difícil?..., é aquela criança que você apresenta, né, os conteúdos, e ela não pega, né, tem aquela dificuldade de pegar, é..., difícil também quando a criança me falta muito..., fica difícil de aprender, porque a falta também prejudica, né, mas você trabalhando ali juntinho..., eu não vejo assim..., tão difícil assim, não é..., essa palavra não..., não acredito nisso muito, entendeu, porque eu acho que você está ali junto com a criança, mesmo aquela criança que seja difícil de aprender, ela consegue, eu acredito no potencial das crianças, entendeu, porque tem momento que dá aquele estalo e ela avança, entendeu, essa coisa assim de difícil...eu acho não tem criança, assim, difícil. Eu acho que o começo da criança, né, a coisa nova é difícil, mas você vai trabalhando, você vai dando..., ela vai se chegando mais, vai tendo mais liberdade e quando vê, ela já avançou, entendeu?

P: E no caso do R você me disse que ele falta muito?

Jo: Falta. Falta muito

P: E ele está..., como que ele está nos estudos?

Jo: Olha, ele poderia estar bem melhor. Se ele tivesse vindo, né, freqüentando as aulas, ele estaria bem melhor.

P: Ele..., você considera R uma criança autônoma? Você pode me dizer o que você acha, se ele é ou não autônomo.

Jo: Não, eu não acho não.

P: Pra você, quais são as características de uma criança autônoma?

Jo: É..., eu tinha uma coisa aqui na minha cabeça, mas acabei esquecendo, é tanta coisa...você pode me dar um exemplo, mais ou menos?

P: É você pode me dizer sobre..., o objetivo da Educação em geral é a autonomia do aluno, não é? Porque..., pra ele se tornar..., um adulto, né, deve colocar ter autonomia na vida.

Jo: Não, não acho que..., o R não. Não é o caso dele.

P: E pra você, quais seriam as características de um aluno autônomo?

Jo: ...

P: Ele seria, é..., mais independente...?

Jo: Eu acho que isso, eu acho que é a criança que depende mais, né, que depende mais dali do professor. Eu acho que no caso de R não, não acontece isso.

P: Ele seria mais autônomo do que os outros?

Jo: Hum, hum.

P: E quais são as estratégias que você usa, em sala de aula, pra promover a autonomia do aluno?

Jo: Olha, é..., eu trabalho muito com conversas, né, rodinha, né, (...) pergunto como foi, a noite passada, dia, antes de vim, né, pra escola, o que que eles fizeram?, é..., o quê que eles trouxeram de novo pra escola, que às vezes eles trazem uma coisa, uma novidade e aí eu começo a trabalhar com eles, em cima do que eles trazem, entendeu, eu começo a trabalhar.

P: E você tem alguns exemplos de atividades que você promove dentro..., mais ou menos da autonomia, dentro de sala de aula? Além disso?

Jo: Eu trabalho com pesquisas, (...) é, entre outras coisas, conforme eles vão trazendo, a gente vai trabalhando, entendeu. Com historinhas também...

P: O estudo das ciências também é por projetos?

Jo: Hum hum.

P: Como funciona esse projeto? Você pode me dizer alguma coisa disso.

Jo: Eu agora vou estar trabalhando, é..., a germinação da plantinha, então eu vou estar trazendo..., tem uma experiênciazinha com alpiste, né, aí coloca numa vasilha, né, vai molhando ali, né, e aquele alpiste cresce uma plantinha, né, e eu vou tá fazendo isso com eles, que é uma coisa que muitos nunca viram, acham que alpiste é um alimento do passarinho, né, e às vezes os pais devem ter, tio, avô, deve ter algum passarinho que come esse tipo de alimento, mas eles..., acho que nunca viram aquilo crescer, né, aquela plantinha..., virar uma plantinha, né, e eu

vou estar fazendo isso com eles, entendeu, que eu tenho certeza que eles não viram isso ainda, viram assim, o alimento, isso né, mas não sabem que isso aí pode virar uma planta, eu acho que vai ser uma maravilha pra eles. Pro R também.

P: Então está ótimo. Você tem mais alguma coisa pra me dizer? Sobre o R, sobre o seu trabalho...

Jo: Eu acho que não. Olha pelo o que eu fiquei sabendo, né, o R..., acho que ele não mora com a mãe dele, eu acho que ele só mora com o pai, e ele tem problema também com o pai dele, que eu acho..., assim, me contaram que o pai dele é alcoólatra, né, então isso também influi na vida da criança, entendeu? De repente seja por isso também, uma forma de ele não vir, né, na escola, às vezes, por vergonha..., de repente alguém saber, um coleguinha deve morar perto e vê as coisas que devem acontecer, né? E seria bom que ele tivesse vindo porque eu poderia estar conversando com ele até mesmo sobre isso, estimular ele a vir, dizer que as pessoas gostam dele, a professora também, a direção..., pena que ele não tá vindo, mas eu vou estar em busca dele nestas férias, entendeu? Nestes quinze dias, eu vou estar indo ao lar dele, que eu sei aonde ele mora, né, direitinho..., e eu vou estar lá, vou conversar com o pai dele, tentar resgatar, trazer ele pra escola, porque não é bom que uma criança fique fora de sala de aula, entendeu, mesmo que esteja passando por esse problema, que eu acho que..., qualquer..., muitas crianças passam por isso, por ter pais separados e às vezes ou a mãe ou o pai alcoólatra, isso acontece..., é o que mais a gente vê por aí, entendeu? Mas às vezes eles não tem, assim, uma pessoa que possa dar amor, carinho, que eles precisam, às vezes eles precisam conversar, entendeu, colocar pra fora o que está sentindo...e fica aquilo preso porque não tem com quem se abrir, e eu quero ser essa pessoa, entendeu? E poder ajudar ele..., não só ele, mas qualquer uma outra criança que estiver precisando de ajuda, nesse sentido e em outros também, né, porque nós professores estamos aqui pra isso, pra ajudar uns aos outros.

P: É verdade... Parabéns pelo seu trabalho.

Jo: Obrigada.

P: E muito obrigada pela entrevista.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA

Suely de Almeida Batista Dessandre

Professora: J.

Escola Municipal Infante

Aluno: M.

(16)

P: Na sua opinião M. é uma aluna fácil ou difícil? Por quê? E quais são as características de uma criança fácil ou difícil pra você?

J: Bem, eu não acho ela difícil não. Não sei se é por causa da minha maneira de lidar com eles, eu não..., é, eu sou muito aberta e trato muito com..., com carinho, eu digo pra eles, que eles são meus filhos, a partir do momento que entrar..., pisar dentro da sala de aula esquece mãe lá fora, somos uma família e dentro de uma família tem que ter liberdade pra trocas e participação mútua, então eu trabalho muito assim..., até as meninas aqui criticam, que eu deixo a bolsa aberta, dentro de sala, desarrumada, escancarada..., Mas eu passo muito pra eles assim: “Se nós somos uma família, nós temos que conviver igual casa, com tudo direitinho, não pode acontecer nada de errado”. Até a partir do momento que some alguma coisa eu digo: “Tem que aparecer, porque não tem perna, não tem asa, não anda nem voa, não saiu pela janela porque não saiu voando, não saiu pela porta porque não caminha”, aconteceu de perder, o colega pegou, esqueceu de entregar..., entendeu, eu não gosto de tá culpando “Ah! Professor...”, não. Eu passo muito assim, pra eles começarem a ter autonomia e, no sentido de responsabilidade com as coisas dele, então, a partir desse momento eu não acho M. uma criança difícil não, eu acho assim, ela não é fácil, não é aquela criança maleável, tem hora que ela é rebelde, dissimuladazinha..., mas aí eu continuo insistindo, não sou de dar castigo, dificilmente eu vou adotar esse castigo, eu brigo, mas eu gosto de conversar e fazer a criança entender o quanto é importante aquilo pra ela naquele momento, eu digo pra eles que um dia que eles perdem na vida deles, nunca mais eles têm chance de recuperar, que o amanhã não vai ser igual ao de hoje, ou se eles não aprenderem isso hoje, amanhã eles podem aprender, mas eles deixaram de aprender hoje, que amanhã eles poderiam tá aprendendo coisas novas, entendeu, então eu tenho mania de colocar muito na cabeça deles a autoestima, a força de vontade de eles se interessarem, de eles crescerem, de eles procurarem por eles mesmos, para aprender a caminhar sozinhos. Porque na vida, eles não vão depender de outras pessoas a vida inteira, entendeu, então eu tenho paciência de tá deixando, ficando sem o recreio, pra terminar, sabe, também é de mim não..., eu não gosto de dar errado..., eu gosto de fazer a criança lê, e ela descobrir o erro, apagar e consertar, sabe, então o pai uma vez falou: “Ah, professora eu não vejo quase correção”, que a correção é feita por eles. Eu não sou de ficar sentada na mesa, eu sou de rodar a sala inteira. “Tá errado, presta atenção”, “Olha lá, vê o que, que está faltando aqui”. E eu não falo o que, que está faltando, eu faço ele, ver por ele mesmo, onde ele errou, o que que fez de errado, entendeu, porque eu acho que não adianta você dar o errado, entendeu? Então a M., ela teve um crescimento muito bom agora no segundo semestre, parou de faltar, porque ela era faltosa, quase não vinha, entendeu, tá ficando mais assim..., assídua, mais interessada, mais caprichosa, mais participativa, você sente..., até as notas dela melhorou, ela deu pulo de alegria que tirou..., parece que um nove, pulou de felicidade, nem ela acreditou, pra você ver como que é a criança, nem ela acreditou que ela poderia conseguir aquilo que ela conseguiu, entendeu? Eu dei

quatro atividades, duas de matemática, duas de português, dei uma mais fácil e outra mais difícil, pra ver, assim, como eles iam se sair, uma com bastante diversidade, outra com menos, mas umas coisas assim..., mais puxada: conta por dois Algarismos, divisão, multiplicação, expressões, coisas mais..., e graças a Deus ela conseguiu não ter, assim, grandes dificuldades, até me surpreendeu, né, então eu tô achando assim, que o crescimento, está sendo muito bom, espero que continue daqui pra frente. Eu não acho ela difícil, eu acho que ela é problemática da família, do que vem, eu acho que você tem que ter muita paciência, saber conversar, saber entender os problemas deles, e tentar fazer uma troca, tentar eles esquecerem o mundo deles lá de fora, voltando pra dentro da sala de aula, que assim, se eles trouxerem o problema de casa pra sala de aula e você não souber dosar isso, fica muito difícil pra cabeça deles, entendeu, então eu procuro de vez “Ah, não tem livro pra ler”, “Vê à vizinha se tem uma revista, se tem um jornal, ou se passa o lixo, se a vizinha for botar o jornal fora, pede a ela, se ela pode te dar, entendeu? Eu, por exemplo, quando eu trago a revista pra vocês, eu não compro, porque eu não tenho tempo pra ler essas revistas de fofoca de novela. É a minha vizinha lá que não trabalha, ela lê essas revistas..., então a tia pede a ela, eu trago pra vocês, pra vocês lerem, estarem por dentro do que vai acontecer na novela, o que que aconteceu com a vida do artista, entendeu, que é meio, um recurso de levar eles despertar gosto pela leitura. E eu digo pra eles: “O que, que aconteceu lá na casa de vocês? Tentem fazer um diálogo da vida de vocês, desde a hora que acordou até a hora que vai dormir, tenta relatar, se esqueceu hoje amanhã relata, que vocês vão ver que o hoje se vocês botarem desse tamanhinho, amanhã vocês vão ver como é que tá, no final de uma semana vocês já tão com um livro”, entendeu, aí eu mando eles lerem em sala de aula, mando eles fazerem pesquisa no posto de saúde, saber o que que os médicos acham sobre a dengue, o que eles devem fazer, entendeu? Porque, às vezes, dá aquele ponto todo, entra por aqui e sai por ali, e através de uma coisa assim, eles vão perceber, entendeu? Tem uns que gostam muito, ah... então anota tudo o que aconteceu na televisão hoje, anota no caderno, depois traz pra contar pra gente, entendeu, aí eu gosto de trabalhar muito assim. Eu acho que ela obteve um crescimento muito grande e espero que ela vá em frente, porque acaba te surpreendendo, sabe, e o comportamento com isso eu acho que tá melhorando, ela é fácil de a gente lidar, não é, porque tem criança que não aceita, você conversar, você...

P: Para você uma criança difícil seria como? Assim..., fala mais ou menos o que você está dizendo, só que sobre as características.

J: Eu acho..., essa Tainã que me chamou, essa Tainã, ela é pequenininha, mas ela é muito difícil, que ela é..., você dá conselho, você conversa, você..., daqui a dois minutos ela está dando bofetada no grandão, e ela é um cotoquinho, mas ela enfrenta os grandes, ela está xingando, ela está desafiando, entendeu, então eu acho difícil, penso assim, que eu..., tem horas que eu fico assim: “Meu Deus, como que eu vou tentar melhorar essa garota? É uma criança, meu Deus”, eu tenho que tentar fazer alguma coisa por ela, porque e quando crescer mais um pouco?, pode levar..., eu falei pra mãe dela: “Mãe, pelo amor de Deus, tira essa menina da rua, coloca ela em alguma coisa numa atividade em casa, porque a outra tem boca e não fala, são duas irmãs na sala de aula. Ela é terrível, ela enfrenta os da oitava série, quando vê tem crianças da oitava, da quinta, da sexta, batendo na minha porta pra tirar satisfações com ela, o problema é lá fora, na favela, então..., entendeu, e ela..., e ela não aceita. Ela não aceita, e ela ainda tenta

fazer intriga de mim com a mãe dela, quando vem..., ela sai daqui e daqui a pouco vem a mãe, aí eu: “O quê, que houve? O quê, que aconteceu?”, quem vai falar é ela, não sou eu não, ela vai contar tudo o que aconteceu, eu boto eles pra falar, entendeu, eu não gosto de estar falando pra mãe o que se passou, eu gosto de chamar o filho, e colocar o filho pra falar tudo o que ele fez na sala de aula, entendeu, porque o que eu falar, pode ser outra coisa que..., então quando você bota ele pra falar, eu acho que ele: “Huum, se eu falar mentira, a professora vai dizer (...) tem todo mundo de testemunha.” E se eles omitirem a verdade eu chamo a turma inteira pra provar o que eles fizeram, tá entendendo? Ah, eu gosto de trabalhar muito assim, pra tentar levantar..., entendeu, tentar melhorar e mostrar pra eles que, apesar de eles serem pobres, eles podem vencer, eles podem ser alguém. Não é porque vive na favela, porque tem problemáticas em casa, porque tem problemática na comunidade, que não pode melhorar, todo mundo tem uma chance na vida, só depende do querer, né, e o querer é ação, tem que fazer ir procurando, e se eles começarem a caminhar com esse sentido na cabeça, agora desde pequeno, botar o querer na frente: ”Porque eu vou querer, eu vou conseguir, eu vou ser alguém.”, eles vão conseguir sim, se eles botarem desde agora:” “Eu vou ser veterinário, eu vou ser médico.”, eles têm que começar a se interessar desde agora, por ler sobre animais, ler sobre médicos, essas matérias, então, procura ler sobre criança, saber do médico, conversar com o médico. Aí eu falo assim pra eles, entendeu, porque eu digo pra eles: “Não deixa pra decidir quando tiver mais longe não, começa de agora, que aí vocês já vão determinados naquilo que vocês vão querer na vida de vocês”. Então eu não acho a M. difícil, porque ela aceita você falar, depois ela vem e te dá um beijinho, te respeita, entendeu, “Ah, eu posso (...)” “É difícil, mas daqui a pouco aquilo encaixa na cabeça dela, entendeu?”

P: E no caso ela seria uma aluna autônoma ou não? Pra você quais seriam as características de uma aluna autônoma?

J: Autônoma pra mim, eu encaro como aquela criança que deslancha, vai fazendo sem a interferência do professor o tempo todo, a M. está se tornando autônoma, porque ela já está conseguindo resolver os problemas que aparecem sozinha, sem a minha interferência, entendeu. Tanto nesse dia da avaliação, ela disse: “Professora, a senhora sabe que eu que fiquei explicando pra Bruno e pra Rosana”, agora vê a importância, pra ela, que teve, que os outros colegas que ela acha que são melhores do que ela, precisaram dela, e ela conseguiu ajudá-los, eu acho isso muito importante entre eles, eu gosto de trabalhar muito em grupos, e eu gosto de selecionar um grupo, não um grupo de amigadas, mas grupo de um melhor, outro pior, porque aquele melhor vai ajudar aquele pior, entendeu, e não tem isso, porque eu não me dou com você eu não posso sentar nesse grupo, eu digo que não tem que ter isso na sala de aula. Na sala de aula nós somos uma família, e uma família ninguém vive brigado com ninguém, todos tem que respeitar os direitos dos outros e viver em comunhão, entendeu, eu acho que ela tá indo muito bem, espero que ela não me decepcione, que daqui pra frente ela continue só crescendo, entendeu, e eu to com essa esperança devido às notas dela nesse bimestre, que no semestre passado ela foi muito fraquinha, quase não deu pra avaliá-la, porque não tinha caderno, todo destrambelhado, tudo desorganizado, faltava mais do que vinha, entendeu, e agora ela já está melhorando muito mesmo, teve...

P: E na sua opinião..., no seu modo de ver, como você faz em sala de aula?..., quais são as suas estratégias pra promover a autonomia tanto da M. quanto dos outros alunos? Você já disse algumas coisas...

J: É, eu procuro tirar deles a timidez. Eu digo pra eles que assim como eu leio praticamente todos os dias pra eles, trago uma novidade, uma revista, um jornal, um livro, eles também têm que trazer pra turma, e eu seleciono quem vai no quadro, eu não gosto de trabalhar com representante do dia, eu procuro todos me ajudarem: "Você leva essa caneta pra Fulano, o outro leva apagador pra fulano, o outro me ajuda com a arrumação do armário", então eu gosto que todos colaborem, não tem que "Você hoje que é responsável por tudo", não, eu coloco..., eu procuro colocar no quadro..., que eu faço a correção no quadro, eles fazem sozinho, eu explico, ajudo, depois eu coloco no quadro pra eles fazerem, aí eu chamo: "Fulano, vem cá"..., se tiver dúvida eu ajudo, não gosto que venha com o caderno, eles tem que resolver sem o caderno no quadro, pra mim ver se eles estão entendendo, se eles já aprenderam, qual a dúvida que tá havendo, entendeu, e eu acho que com isso eles vão ficando desinibidos. Eu gosto de trabalhar muito com recorte e colagem, eu nunca dou..., eu dou muito desenho, mas meus desenhos nunca são livres, são tudo direcionado à alguma coisa, esse palhaço, aí eu boto: "Esse palhacinho é seu grande amigo, vocês dois juntos saíram por aí aprontando mil piruetas, conte pra professora o que que vocês aprontaram e quem é esse palhaço". Aí eles dão nome, eles inventam, entendeu, aí depois eles vão lá pra frente ler, entendeu, então aquele que fez pouco, que não teve idéia, já vai observando a idéia do outro e vai aprimorando, vai aumentando, entendeu, eu acho que isso vai aumentando o vocabulário deles, vai aumentando a mente..., eu gosto de trabalhar muito assim..., listagem..., listagem de tipos de mingais, aí eles..., cada um vai colocando, depois cada um fala os mingais que colocaram, nós relacionamos no quadro, e depois eu mando eles copiarem o que eles não colocaram, e com isso vai crescendo..., não sei se é um método de eu trabalhar ou o modo de eu trabalhar, que eu dou uma dinamização muito grande na turma, entendeu, todos se tornam participativos, todos colaboram, todos ajudam, eles fazem trabalho..., é que agora a escola está pintada, mas a minha turma entre toda escola é a turma que mais fazem trabalho, e agora já está acontecendo de eles comprarem uma cartolina e fazer, trazer pra sala de aula, que antes não faziam. Já estão se interessando em trazer pra sala de aula. Ela já fez um trabalho em casa, sobre festa junina e trouxe para sala de aula, entendeu, porque aqui eu trago as revistas e eles montam em sala de aula, aí eles ficam "Professora...", "Pode. Quem quiser pode fazer em casa. Entrevista a vó, entrevista uma pessoa mais velha, pergunta como que eram as festas antigamente, escreva, traga pra sala de aula, pra ver o que que elas vão contar, entendeu, então sai muita coisa assim..., entendeu? Então eu acho que essa diversidade de trabalho que eu faço, eu acho que ajuda muito, ao desempenho da turma, ao desenvolvimento, a eles se auto afirmarem, eles sentirem que eles são capazes de fazer coisas bonitas, coisas diferentes. Eu montei um jornal, aí cada grupo ficou responsável por uma página do jornal. Um ficou responsável sobre economia, o outro ficou responsável sobre esporte, o outro sobre culinária, aí cada um montou uma folha da cartolina e depois nós montamos o jornal inteiro, entendeu? Então eles vão criando hábitos diferentes, né? E eu acho que isso faz com que eles cresçam, enfim, eu gosto de trabalhar dessa forma, eu não gosto de ser tradicional, eu gosto de inventar, é brincadeiras dentro de sala de aula..., eu gosto de brincar, um vai pra fora aí eu seleciono um aluno, que fica na berlinda, aí o que vem tem que descobrir..., tem três chances pra

acertar quem é que está na berlinda, entendeu, aí tem uns que são esperto, começam logo matando: “É homem ou é mulher?”, aí ele já vai saber..., ”É claro ou escuro?”, aí já vai direto naqueles..., mas tem uns que ficam: “Tem cabelo grande, tem cabelo curto?”; “Tá de óculos, tá sem óculos?”; aí fica toda a vida, entendeu, aí com isso você vai percebendo aquelas crianças que tem mais rapidez no raciocínio, aqueles que são mais devagar, entendeu? E eu acho que isso vai desenvolvendo. Eu gosto de trabalhar muito com palavras cruzadas, caça-palavras, essas coisas assim. Dentro da matéria eu vou criando, vou diversificando, eu não gosto de trabalhar muito só com texto, perguntas..., não. Eu gosto de trabalhar muito com essas coisas. Esses dias eu deu um texto, uma redação, “Vida de sacola”. Aí a sacola falava sobre a vida dela, quem era ela, o quê que ela gostava, o quê que ela não gostava. Aí depois eu botei uma outra sacola e botei dez perguntas, aí “Essa sacola são vocês, quem são vocês?, que tipo de sacola que você é?, o quê que você faz?, aonde você gosta de ir, aonde você não gosta de ir?, o quê que você gosta de carregar?”, entendeu pra eles responderem e montar uma história, entendeu.

Eu não sei se é devido a minha forma de trabalhar, até as crianças mais fracas estão obtendo crescimento, entendeu..., até teve unzinho aqui de manhã: “Professora, professora! Vim buscar minha prova”, eu disse: ”Sua prova”, “É, ah, porque eu to indo pro curso agora, vou fazer um curso nas férias”. Tem doze anos, maior do que eu. (...) vem uma vez na vida outra na morte, entendeu? Mas, quando vem..., tem dia que eu peço a Deus que nem venha, porque ele..., você falou alguma coisa (...) todo mundo tem que bater, aquele tumulto, aquela confusão, entendeu, aí... Mas ele já ta começando a melhorar, entendeu, fez a prova, conseguiu tirar mais de cinco, ficou super feliz, aí eu disse a ele: “Só que você precisa não faltar, se você não faltasse tanto, você poderia ser bem melhor”, entendeu, aí eu procuro..., “Não tem problema não, só em agosto, tá tudo fechado lá em cima, não posso pegar agora não”, “Então, tchau, tchau!”, “Volta aqui!, tem que me dar um beijo e um abraço, porque eu só vou te ver em agosto”, aí ele voltou (...) Vou tentando cativar, que essas crianças são muito carentes, eu acho que...esse problemão da mãe de M., gente! Tem hora que eu tô, assim, com dor de cabeça, eu tentando modificar a menina e a mãe me apronta uma dessa. O pior que uns caras daí já falaram que...que...vão decepar a mão, vão cortar o dedo de quem pegou, porque não podem fazer isso dentro da escola, tem que respeitar a escola. Já pensou se acontece uma coisa dessa?

P: Meu Deus!, triste, né, e aí o celular não apareceu?

J: Ela veio trazer.

P: Ah, ela veio! E você acabou descobrindo que foi ela mesmo.

J: Ela veio trazer, ainda pediu vinte cinco...,vinte reais, que ela pagou vinte e cinco e não ia perder não.

P: Meu Deus!

J: Agora, vê? Ainda teve a cara-de-pau de vim trazer.

J: Entendeu, eu procuro trabalhar muito em cima deles, assim, os pais..., que é muito difícil, mas eu procuro, conversar..., chamar e conversar, pedir pra colocar em outros lugares na parte da tarde, pras crianças terem uma assistência, não ficar solto na rua, entendeu, porque solto aqui só aprende besteira, meu Deus! Em todo

lugar. É o que eu digo pra eles: “O que eu quero pra vo..., pros filhos de vocês, é o que eu quero pros meus filhos”, nenhuma criança, nenhum adolescente, nenhum adulto é diferente do outro. Na minha turma à noite..., ontem mesmo a diretora daqui da (...). Ela falou: “J., como é que você lida com aquele personagem que vem aqui quase todo dia pedir vaga pra filho?” (...) É birutinho, birutinho...e eu não tenho só ele não. Eu tenho um que debruça e fica paquerando a professora do outro prédio. Eu tenho outro que pra fazer uma conta, bota os pés em cima da mesa pra contar nos dedos dos pés e os dedos da....(risos)

P: Já adulto?

J: Adulto já, da minha turma da noite. Eu tenho um velhinho de setenta e cinco anos que é pastor. Ele assina, faz tudo, sabe ler, sabe escrever, mas é pastor, e te dá uma bronca! Porque ele quer que você fica o tempo todo do lado dele dando assistência individual a ele, mas já modificou completamente, já está começando a ler, já esta começando a escrever, tá uma beleza, no início ele só fazia ondinha, mas hoje está..., sabe, então acho que é o modo de eu lidar. E as pessoas falam: ”J. eu não acreditei quando eu conversei com o seu Sebastião, tá calminho”. E eu disse “Tá”, porque ele começou a demonstrar rebeldia e eu brigava com ele: “Não tem só o senhor na sala. Eu não sou individual, eu sou de todos, eu tenho que atender os outros e o senhor espere. Se precisar de minha ajuda levanta o dedo”. E ele começou a melhorar, entendeu, então eu acho que é por aí que a gente tem que desenvolver, e se você trabalhar assim, eles..., eu acho que a parte de redação eles vão colocando muitos problemas deles, ali no papel, na fala, ao contar uma história, às vezes você percebe que eles não tão falando do personagem, tão falando deles, entendeu? E a noite é a mesma coisa, esse velhinho falou que quando ele era pequeno, quando ele aprontava, o pai dele pegava ele pelos pés e ia contra o coqueiro até tirar sangue, “Pan, Pan” (...) A turma arregalou os olhos assim na sala, aí depois começaram a encarar ele. Porque ele não parava de falar, ele se empolgou...não queria deixar ninguém falar, só ele que queria falar, contar tudo, uma vez a avó dele foi socorrer ele e ele deu um soco no olho da avó, o olho da avó ficou roxo, entendeu? Daí você tira o adulto que é, né, eu não sei..., eu acho que assim..., eu acho que eu tô obtendo um crescimento muito grande, em relação a turma, pelo o que eu tô ouvindo..., aqui. Eles daqui de dentro falarem, da direção mesmo, até ontem ela me convidou pra assumir uma turma de jardim à tarde, eu disse a ela: “Não posso me comprometer, porque eu faço trabalho dentro do Getulinho, pedagogia hospitalar. E tá retornando o projeto, agora em agosto e eu não troco aquilo por nada desse mundo. Porque além de você estar trabalhando, assim, com as crianças, com os pais, com...é um trabalho prazeroso, você tá ajudando, entendeu? Aí eu falei pra ela eu não posso assumir esse compromisso com você à tarde, porque eu tô aguardando o hospital e eu tenho fé em Deus que agora em agosto vai começar de novo, porque aquilo era gritante...mãe quebrando vidro de janela pra retalhar a outra. Uma coisa assim, uma loucura. As crianças tendo alta e dois dias depois voltando ao hospital. E o trabalho, com esse trabalho dentro do hospital, menina!, as crianças têm alta rapidinho, melhora..., as mães melhoram, que elas desabafam, elas falam dos problemas, se distraem com você ali junto com os filhos, entendeu? São quatro horas que passam voando, entendeu, então é um trabalho gostoso diferente e eu gosto de trabalhar dessa forma. E essa turma minha é muito problemática que eu tenho. Crianças de quatorze anos com crianças de nove a oito anos, entendeu? Eu tenho um que outro dia...eu nunca na minha vida ouvi tanta coisa como ouvi naquele dia, meia tantan, a G., a menina

ela tava aqui..., os alunos tavam escutando na fechadura da porta, os outros escutando do lado de fora, ela começou a falar barbaridades. Que ela dá por dinheiro, quem quiser vai poder ter prazer com ela. É uma menina de doze anos...Eu acho sinceramente..., não sei se vocês nesse projeto pode ajudar a gente em alguma coisa. Eu acho que a educação, hoje, pelo o que o país está atravessando..., a problemática não é..., é geral, né, o desemprego, esse negócio de violência, entendeu?

P: Isso, pra só não dizer que é geral, é até mundial, né; parece uma crise moral, ou alguma coisa desse tipo.

J: Eu acho que a educação tinha que ter um apoio de uma psicóloga na escola, que nós estamos muito desamparados. Professor hoje em dia tem que ser pai, tem que ser mãe, tem que ser psicóloga, tem que ser tudo, e às vezes você não..., depara com essas..., esse dia eu fiquei louca, fui conversar com ela, eu mandava ela ficar quieta: “Cláudia, pelo amor...; Cláudia, você é uma moça, isso não é uma coisa de moça”, e ela não conseguia se controlar, ela não conseguia, entendeu, então e os menores que estão nessa sala ouvindo aquilo, que não tem ainda coisa pra esse lado. Não fica complicado?

Sei lá eu acho que tem..., tinha que ter. Quando eu comecei na educação tinha, eu lembro que a psicóloga pegava as crianças problemáticas, dava atendimento semanal, uma vez por semana, tinha aquela hora que a criança ia para ali e ela dava aquele respaldo, e ajudava a gente em como fazer pra desenvolver um trabalho em sala de aula pra essas coisas não acontecerem...; que nem esse Fernando, eu falo com a mãe, sabe o que a mãe me fala? “Ah, professora, nós estamos passando por um problema muito sério, da separação minha e do meu marido” E porque que isso tem a ver com o garoto vir uma vez por mês, duas vezes no mês. Será que ela não acordou que ela está prejudicando o filho dela? Porque o filho dela só tem doze anos, cresceu mas só tem doze anos, gente, ele é criança na cabeça. É igual à M., de tanto eu conversar, de tanto eu falar, a M. já está se transformando, entendeu? Ela já está conseguindo escutar, coisa que ela não fazia antes. Ela está aprendendo a ouvir, e o ouvir eu acho muito importante na vida de um ser humano, não é? Não sei, eu acho que você tem que ouvir muito, pra poder você captar as coisas boas e saber fazer a diferença, né? (...)

P: Muito bom, parabéns pelo seu trabalho, eu não sei se você tem mais algo a dizer?...

J: Não, só gostaria se você pudesse..., tivesse alguma..., alguma coisa que você gostasse de passar, gostasse de se expressar comigo...

TRANSCRIÇÃO REALIZADA PELA MESTRANDA
SUELY DE A. BATISTA DESSANDRE
PROFESSOR V
ESCOLA MUNICIPAL INFANTE DOM HENRIQUE
ALUNAS: G e L
(17) e (18)

P: Você considera a G. uma aluna fácil ou difícil?

V: Bom, esse conceito de fácil e difícil é bastante subjetivo, ainda mais quando você fala de uma escola, né, que é uma escola peculiar. Por quê? Porque é uma escola que está numa comunidade fechada, ela é uma escola que recebe alunos especificamente de uma comunidade, onde os moradores desta comunidade estão constantemente sob a influência do medo imposto principalmente pelo tráfico de drogas e pela violência característica disso, né? E essas crianças elas podem ser fáceis esse ano ou podem ser fáceis esse mês e no mês que vem por alguma questão caracteristicamente social, né, elas poderiam apresentar uma dificuldade entre aspas, né, que poderia ser anormal. Eu trabalho nesta escola há 5 anos, eu já vi de tudo aqui...eu já vi alunos que eram fáceis virarem difíceis por questões sazonais, né, de momento, eu já vi crianças difíceis virarem fáceis...o fato é que, especificamente estas alunas são pré-adolescentes que estão por natureza estão numa fase de transição, né, onde elas hoje não apresentam dificuldades e ai seriam fáceis, mas amanhã por alguma questão ou biológica ou psicológica ou social elas poderiam, por exemplo, houve um tiroteio na comunidade, elas chegam no outro dia por não ter dormido, por estar sob o efeito ainda da violência, uma violência aí que eu chamaria material porque ela viveu isso, ela vem pra cá e vira difícil. Mas em termos, se eu for falar em termos gerais eu consideraria tanto a G. quanto a L. que são da mesma turma, alunas, por serem normais, levando em consideração a média, fáceis, porque elas fazem as atividades solicitadas pelo professor elas, é...ficam às vezes chateadas com as cobranças pelo professor, com as intervenções do professor. Até porque a escola é uma escola que por estar nessa comunidade, elas sofre um pouco o fato da questão de que eles não sabem a idéia de autoridade, eles não têm muito a idéia do que é ordem, do que é educação...por quê? Porque eles não têm isso em casa. E quando chega aqui na escola, né, as coisas variam muito de professor para professor, ela teria ...sabe perfeitamente muito bem que agora é aula do professor "x". Agora é aula do professor V. E eles podem ser difíceis na aula do professor "x" e podem ser fáceis na aula do professor V, como eles podem ser difíceis na aula do professor V, você está entendendo? Apesar deles serem adolescentes, pré-adolescentes,...eles entendem o que é ordem, no sentido assim de imposição porque eles conhecem a ordem do tráfico, como por exemplo, não pode ter amizade com pessoas do outro lado, do outro comando, isso eles sabem...mas se eles puderem, por exemplo chegar aqui e perceberem que podem subverter a ordem, eles subvertem. Agora, se o professor chega e impõe, eles entendem...ficam chateados, revoltados às vezes, porque é uma revolta intrínseca, né, a eles porque eles vivem constantemente sob o efeito do medo. Agora eu diria, especificamente que essas duas alunas, elas são fáceis pedagogicamente falando, porque elas não têm muitas dificuldades em entender o que é trabalhado, elas têm uma resposta até boa às propostas, né, que eu apresento, fazem as atividades...elas conversam, elas têm assim, elas estão muito juntas, elas são muito unidas, então elas conversam muito e a minha intervenção

com elas é especificamente com relação a isso e mais nada. Elas gostam de conversar durante a aula. Mas, eu entendo até que por serem colegas, talvez até amigas, elas gostam de fazer isso, mas não vejo nenhuma outra dificuldade com relação a essas alunas.

P: *Você considera a Greice uma aluna autônoma? Por que?*

V: A autonomia do meu aluno, né, é uma preocupação constante minha, né? Eu trabalho pra que eles...claro que isso é dos professores de 3º. e 4º. ciclos, né...a gente não tem muito tempo para estar com os alunos porque a gente entra numa sala depois já está em outra. É diferente do professor, por exemplo, de 1ª. a 4ª. Série, de 1º. e 2º. ciclos, porque eles têm muito mais tempo com os alunos. A gente entra e já tem que sair. Então o tempo tem que ser otimizado. Então o tempo todo a gente precisa mostrar pra eles que eles não tem mais só uma professora ou um professor. Agora ele vai ter que ser, vai ter que administrar não só as coisas, como a vida, de uma forma diferente como ele administrava. Porque ele tinha mais tempo...agora não, ele vai ter um número maior de pessoas cobrando dele. E eu procuro trabalhar com o meu aluno exatamente isso de dar condições a ele de poder responder às expectativas de todos os professores. Pra isso...no caso, por exemplo, a Greice...a Greice é uma das alunas que tem assim respondido bem a isso porque ela tem procurado mostrar o que ela é, com os problemas e as dificuldades dela...E ela é uma aluna por exemplo, que quando tem dúvida pergunta...ela questiona...E eu trabalho, desenvolvo um projeto chamado projeto entrevista em que eu procuro trabalhar exatamente a capacidade do aluno de fazer perguntas a partir do que está sendo ensinado...porque quem sabe fazer perguntas, fica mais fácil de saber as respostas, né?...então, a Greice, como a Lidiane, são alunas assim que têm feito essas perguntas...têm entendido bem essa idéia. Então eu posso considerar que elas são alunas que estão nesse processo bem de resposta bem interessante a essa autonomia que você sabe não vai acabar agora. Nenhum aluno fica autônomo de um ano pro outro, ele vai construindo a sua autonomia. Quer dizer, eu imagino que ele quando chegar no 9º. ano de escolaridade, ela está na 6ª. no caso agora, no 6º. ano, ela vai se continuar nesse processo, ela vai ser um aluno com capacidade de buscar o conhecimento sozinho, de inquirir não só o professor, quanto à própria realidade, a própria vida, quanto às perguntas que ela quer fazer, né, quanto às respostas que ela espera, né, é isso que eu tenho trabalhado. Eu poderia passar logo para a segunda pergunta que você pergunta que estratégias eu usaria, né, para promover essa autonomia. Bom, o meu projeto é esse, autonomia dos meus alunos...até porque uma das falhas que eu apontaria na minha formação toda, principalmente de 1º. e 2º. graus é que os meus professores não promoveram em mim a autonomia, eles nunca se preocuparam...pelo menos...eu terminei o 2º. grau não autônomo, eu não sabia como buscar o conhecimento...a vida é que me ensinou isso, uma questão puramente pessoal...Então eu entendo que eu devo ajudar os meus alunos a encontrar essa autonomia...não só autonomia como aluno, mas como uma pessoa, como ser humano, como cidadão...que é essa a minha idéia...eu trabalho a cidadania o tempo todo...a capacidade que você tem de ser justo, de poder ser justo e injusto, a capacidade e a possibilidade que você tem de fazer escolhas o tempo todo...a possibilidade que você tem de ser livre, exercer a sua liberdade com responsabilidade...não ser livre pra poder fazer o que quiser, mas ser livre pra poder fazer o que você julga ser certo. E eu procuro trabalhar isso, trabalhando

com textos, em um segundo nível de interpretação de textos...primeiro eu trabalho com a questão da compreensão que é só pra eles tirarem as informações dali. Depois disso, eu trabalho a individualidade dele...e pra você, e na sua opinião? Pra que a partir daí eles comecem...porque é importante ter uma opinião...e até mesmo na própria gerencia da turma eu procuro sempre discutir com eles o que é justo e o que não é justo, o que tá certo e o que não está errado, por exemplo, quais seriam os comportamentos em sala de aula. Será que o professor dá um prazo muito curto numa atividade. Será que, por exemplo, tratar um aluno de um jeito e tratar um outro de outro jeito...então, essas coisas eu não procuro só ensinar teoricamente, procuro viver isso, eu procuro mostrar pra eles que esse padrão que se espera é um padrão prático, então eu procuro ao mesmo tempo em que eu trabalho com eles interpretação de textos pra que eles tenham a opinião deles, eu fico o tempo todo mostrando pra eles como é importante isso...ai eu promovo debates em que eu trago questões e peço a opinião deles e mostro pra eles o seguinte...que para as perguntas não existe só uma resposta certa, não é?...que mesmo que eu não concorde com aquela opinião deles, é uma opinião que pode ser aceita...e não só como antigamente que os professores me perguntavam assim...o que o autor quis dizer...eu ficava pensando, meu Deus...esse cara já morreu, como é que eu posso saber o que ele quis dizer...e tentar mostrar pra eles, que não é mais o que ele quis dizer...mas o que ele disse, como ele disse e aí eu vou fazer a minha leitura a partir do ele disse e não com o que ele quis dizer, até porque seria impossível saber, né, a menos que ele estivesse vivo e eu pudesse perguntar a ele. Então eu tento mostrar a eles isso,né, é claro que é um processo...eu hoje estou trabalhando com eles, né, quatro meses, vai chegar na conta de talvez mais 5 meses de trabalho efetivo com eles...e é só um ano...talvez eu espere nos próximos anos e talvez eles vão chegar lá no 9º. ano e ainda vão faltar muitas coisas...que é um processo continuo...eles vão para o segundo grau, no segundo grau isso vai ser continuado, mas eu quero dizer que é uma preocupação constante minha, tanto nas minhas propostas de interpretação de textos, quanto na minha relação com eles...até mesmo questão como é...eu procuro construir na sala de aula, é...quais as questões que eu considero importantes, como comportamento, julgamento escolar o julgamento escolar, não sou eu só que defino quais os critérios, eu defino com eles, estabeleço com eles, pergunto...quais seriam os critérios para julgar alguém? Seria só por exemplo a prova final no final do semestre ou seria só comportamento, seria só a participação, seria as atividades em aula, as atividades pra casa, a soma disso tudo. Eu acredito que eu trabalhando assim eu estou ajudando a construir a autonomia deles eu acho que autonomia se constrói junto professor e aluno, comunidade, família, escola e não apenas o professor vai construir a autonomia do aluno ou o aluno sozinho. Porque nós não somos uma geração espontânea, né...a gente é uma série de coisas que a gente vive, que a gente aprende, que a gente sabe...que a gente vai vivendo...

P: *Muito obrigado Professor V...*

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
 Suely de A. Batista Dessandre
 Professora: F.P.
 Escola Municipal Portugal Neves

Aluno: D.

(19)

P: O aluno D., pra você, é um aluno fácil ou difícil?

F: Olha só, primeiro eu vou te falar o que que eu considero ser um aluno fácil ou difícil, ou uma pessoa fácil ou difícil, né, porque é..., eu não considero o aluno difícil quando ele tem dificuldade de aprendizagem, eu considero uma pessoa difícil quando ela tem distorção de comportamento, né, ela não fica sentada, ela responde ao professor, ela é indisciplinada, então pra mim isso é uma pessoa difícil. Agora na aprendizagem, eles têm ritmos diferentes, e isso não é uma dificuldade, não caracterizo isso como ser uma criança difícil ou fácil, isso é um desafio para o professor, né, e aí a gente tem que saber qual é a linha melhor de trabalho para aquele aluno, tentar fazer com que ele desperte o interesse pra aula, de repente, dar alguma atividade diferenciada pra ele, pra que ele chegue até o ritmo da turma, ou se não chegar e ao longo do tempo fazer com que ele dê o melhor dele, porque o melhor dele, às vezes, não é o melhor do outro, né, a gente não trabalha com uma turma homogênea, não existe isso, né, então, eu considero assim, dificuldade na aprendizagem eu não acho que seja, sabe, o nó da questão, aí. Eu acho que o pior é aquela criança indisciplinada, que vem isso de casa, xinga a mãe em casa, xinga o pai em casa, né, não respeita nem..., ela vai chegar na escola e vai fazer o quê?...vai xingar o professor, não vai respeitar, não vai ficar sentado, eu não to falando nem daquelas crianças de (...) não, que tem problema de hiper-atividade, não é nada disso não, eu to falando daquelas crianças indisciplinadas mesmo, que não conhecem regra nenhuma de comportamento, isso pra mim é a dificuldade do aluno, de trabalhar com o aluno.

Agora o D. é uma criança..., se eu não considero isso como dificuldade, eu não acho que o D. é uma criança difícil, quer dizer, eu tenho certeza que ele não é uma criança difícil. Ele tem um ritmo diferente das outras crianças que estão na quarta série, né, porque essa quarta série é uma quarta série em que a professora anterior trabalhou muito conteúdo, então eles assim, em gramática, eles rapidinho..., agora pra... (toca o telefone). Só um minuto. (atende ao telefone)

P: Então, continuamos.

F: Então eu estava falando do D., né, eu acho que o D. não é uma criança com dificuldade, até porque não se enquadra dentro do que eu falei, ele não tem distorção de comportamento, ele é uma criança que atende, educada, né, mas o D. tem, assim, o ritmo muito diferente da quarta série que eu trabalho hoje, né. A produção do texto dele..., não é em conteúdo, mas é o ritmo dele, ele é mais lento, entendeu, não é que ele tenha mais dificuldade para aprender..., dificuldade entre aspas né, tenha mais assim..., não é que ele tenha mais problemas para aprender não, ele..., o raciocínio dele é mais lento, né, mas isso eu acho que é questão de a gente estar estimulando, né, é uma criança que eu..., que eu... , ele senta lá atrás por opção, mas quando eu trabalho com produção de texto, que eu sei que é uma coisa que pode ser de escolha dele o tema, e por isso é mais prazerosa e ele pode não entender, eu ponho ele mais próximo de mim, né, então isso também está ajudando com que ele desperte, pra ele ser uma criança mais, né, mais rápida na

produção de texto, em raciocínio, eu vou fazendo esse..., tipo estimulando ele dessa forma, né, quando eu passo exercícios de gramática, eu vejo qual é a dificuldade da turma em gramática, e eu boto a dificuldade no quadro, exatamente como eles têm, aí sempre tem um que sabe e fala: “Ieee, professora, isso assim, assim..., tá errado”, aí quem tem a dificuldade fala: “Ieee, é mesmo, como é que é?”, entendeu, e ele já está entrando nesse esquema, antes não entrava, ficava lá atrás quietinho, porque era uma criança que estava mais...tímido. Agora ele já: “Ah, deixa eu ir”, eu vou e deixo, vou fazendo sempre assim, entendeu, que ele vá aparecendo no tempo dele. Agora não tem criança..., assim, tem criança com dificuldade que eu considero no comportamento, entendeu?

P: E D. seria autônomo ou não? De sua opinião.

F: Olha, só, agora, até o meio do ano, eu não tenho nenhuma criança que eu possa dizer assim: “Ele é autônomo”, entendeu, que eu dê o exercício, e que ele vá embora no exercício, assim, ou que eu chame na sala de aula, dê um tema, né, e quando eu retorno em sala de aula, ele sozinho..., não tenho. A gente está fazendo um jornal na sala com textos diferenciados, então todo texto, teve a parte geral que foi texto informativo, teve a parte de ciência e saúde que foi receita de casca com..., de banana, pra fazer, é, parece bolo, casca de abacaxi, pra fazer suco, e teve as receitas caseiras medicinais, pra remédios. Agora eu não cheguei na sala e falei: “Vocês vão fazer uma receita...”, e eles..., entendeu? Eu tive que intermediar nisso, eu tive..., então eu não tenho nenhum..., não é o D., né, mas sim um processo, né, agora até o final do ano eu espero que eles já estejam mais soltos, até porque em casa eles não são totalmente autônomos, né, essa questão de autonomia vem também com a idade, né, vem de casa, vir sozinho pra escola, a criança que vem sozinho pra escola, ele aqui..., ele fica mais rápido autônomo, que o outro que a mãe trás sempre, né, eu vejo pela minha casa, meu filho é assim, meu filho vai de Van para a escola, não deixo ir sozinho, e o meu sobrinho é menor que ele, meu filho tem doze, meu sobrinho tem dez, já vai sozinho pro inglês e tal..., e eu vejo que ele é mais despachado, mas isso é questão de criação, né, a minha irmã ela já deixa mais, eu sou uma mãe mais assim..., né, que..., então eu acho que se..., a gente vai, né, vai dosando, vai dosando, e com o tempo. Não tem totalmente autônomo, não tem criança nenhuma, não é o D..

P: Claro. E o que seria assim..., quais são as estratégias que você usa em sala de aula, pra promover autonomia, tanto do D. como dos outros alunos?

F: Tipo assim, eles tem muita...,eu quando eu cheguei, eles tinham muita mania de falar assim: “Professora esse dever do livro...”, porque o livro, ele não é consumido, o livro deles, porque passa pro outro ano, né, pro outro aluno, então eles têm que copiar pro caderno, quando eu cheguei eles copiavam tudo, explicação, exemplo, até...,tudo! e aí eu comecei a tirar isso, eu falei: “Pessoal, vocês tem que ler e ver o que de fato precisa ser copiado pro caderno, que são os exercícios, as explicações ficam no livro. Eu quero os exercícios..., tem que botar página do exercício...”, tem horas que eles ficam assim: “Professora, isso aqui é pra copiar no caderno ou não?”, aí eu falo assim: “Olha, você volta pra carteira, lê e decide, em cima das informações que eu te dei, você decide se é pra copiar ou não, depois volta pra eu ver”, entendeu, então ele lê, vê se é, dentro dos critérios que eu dei, né, se é explicação, se não é..., se não for explicação ele não vai botar no caderno, né, mas aí é o que eu te digo: “Por que, que não é totalmente autônomo?”, porque ele volta pra que eu veja, entendeu, ele não faz e guenta as

consequências e vai embora, tipo a gente, né, ele volta pra que eu veja, e geralmente volta..., assim: "Não entendi professora", e aí vai tê que volta..., "Mas vai entender, senta e leia", "Lê com calma", eu vou fazendo assim, entendeu, até pra ele ir adquirindo confiança nele, a mesma coisa com o jornal que a gente fez, "Esse aqui é um texto informativo?", "Leia, lê de novo. O que você me diz? Tá trazendo alguma informação de...", Não, e esse aí, tá te dizendo alguma coisa? A gente foi trabalhar poesia, foi à mesma coisa, com rima, sem rima..., "O que , que você acha?", né, então é assim que eu vou fazendo com eles, alguns jogos que a gente promovia autonomia, que eu não participo, entendeu, eu tô fazendo assim, mas é dentro dos exercícios nas atividades..., sempre dosando, né, porque eu sei que totalmente eles não..., ainda não criaram..., tão criando asa ainda. Ainda não voam, não.

P: É, com certeza. É..., você quer dizer mais alguma coisa?

F: Não. Olha o que eu queria dizer é, assim, que eu não vejo o D., assim, eu sei que ele foi avaliado por uma outra vez, mas eu não vejo o D. uma criança com dificuldade, não sei o que a outra professora também considera, né, eu não sei, mas dentro do que eu considero ser, ele não é, entendeu. Ele é uma criança com ritmo diferente, que também não o impossibilita de estar na quarta série que também não vai, é..., fazer com que ele seja retido na quarta série, né, é uma criança que me responde bem, dentro de um ritmo diferente, e que eu procuro ta..., não sei o futuro dele, se ele vai ser sempre assim, né, ele de repente, vai dar um clique aí na cabecinha dele, que ele vai ser até mais que os outros, ou então o jeitinho dele...Antigamente me contavam uma piada...até hoje, me contam uma piada e eu vou rir cinco minutos depois que todo mundo já riu, não é? Então, cada um é cada um, e é isso, não tem...

P: Tá ótimo! Muito obrigada professora F.P..

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA
Suely de Almeida Batista Dessandre

Professora: B

Pestalozzi

Aluno: J

(020)

P: Pra você, o aluno J, é um aluno fácil ou difícil, é uma criança fácil ou difícil?

B: Eu diria que o J, ele tem até dois momentos, né, um fácil e um difícil. O fácil..., por ser fácil de lidar, né, apesar de você fa..., é, como eu vou dizer..., já fugiu a palavra, mas eu falo com ele e ele obedecer, né, fácil de lidar também, é..., aqui dentro da sala, na matéria, né, só que ele tem uns momentos difíceis pela síndrome que tem, e que não está alcançando a leitura, né, por ser um aluno que tem uma letra muito boa, copia muito bem, memoriza..., grava muito fácil, daqui a pouco esquece, esse memoriza, grava..., porque como ele não sabe ler, ele faz de tudo para gravar ele próprio, e depois sai da sala e não faz mais nada. É assim: “Já estudei”, J, mas eu vejo que é o tempo dele, no tempo dele, de aprender.

P: E quais são as características, assim, de uma criança fácil ou difícil? Você pode até me dizer independente do J mesmo.

B: Fácil ou difícil? Fácil, deixa eu ver..., que seja fácil de lidar, é..., o que eu passo pra ele, né, assim, conceito, matérias e jogos, tem vontade de fazê-lo, né, ou de fazer algo pra mim lá na secretaria, aí já é uma questão de autonomia, né, de ajuda também, ao professor.

Difícil?, vamos ver..., difícil: ele tem um lado, assim, difícil, que ele encontra em relação ao parquinho, que ele gosta muito da capoeira, e acaba, assim..., brincando de capoeira e joga aquela luta, aí briga com os colegas. Outro momento difícil..., ri por qualquer coisa, né, o J. E difícil da questão, assim, da leitura, né, que eu venho buscando, como trabalhar, né, com ele e, assim, os resultados, em questão da leitura, né, ainda não está sendo, assim, alcançado como deveria ser, em questão de ele estar ainda aprendendo a ler.

P: E no caso do J, ele seria um aluno autônomo ou não? Quer dizer, você pode dizer como seria pra você uma definição de um aluno autônomo.

B: Ele é autônomo em questões pessoais de..., por exemplo, escovar os dentes, né, se eu pedir aqui, em qualquer setor, ou em qualquer sala, buscar qualquer professora ou dar recado, ele faz; mas com coisas que aconteceram durante a escola, que vem acontecendo, ele não seria assim uma criança que iria pra escola..., pra casa, da escola pra casa, da casa pra escola, sozinho, ele até vai, porque decora lá o número do ônibus, entendeu?, ele vai assim, mas eu ainda tenho muito medo, porque uma vez ele disse: “Tia B, eu posso ir ao banheiro?”, “Pode”, isso nunca tinha acontecido nem com ele, nem com criança nenhuma, é..., ele foi, saiu, só que ele desceu, por causa de uma -----, aí eu penso: E se ele não vê isso na rua?, E se ele vai pra outro lugar? Entendeu?, mas ele também é autônomo, entendeu, ele já faz as coisas dele direito..., na questão de vestir, que até pra idade, né, já está bem alcançado esse objetivo.

P: Ele tem uma idade compatível com a turma ou não?

B: A minha turma, ela não tem idade compatível não. Não sei porquê. Tem crianças de seis a doze, treze anos, né, então..., e as crianças que tem seis são bem pequenos mesmo, em relação à idade, né, mas são crianças que tem, é..., como eu

posso dizer, é..., mais..., são mais hábeis, né, aprendem melhor do que os mais velhos, e acaba pelo todo se igualando, entendeu.

P: Pelo próprio desenvolvimento da aprendizagem.

B: Isso.

P: E no caso de uma criança ou um aluno não autônomo pra você, quais seriam as características?

B: De um aluno não autônomo?..., bem é..., eu posso falar de um aluno que eu tenho, que no início, né, a gente tem que mostrar a instituição, né, que é grande, principalmente o banheiro que a gente utiliza, o refeitório, a sala de dança, e até hoje ele não consegue saber onde fica, entendeu, nesta questão, né, de problemas que ele tem, ele não consegue, né, mas em certos momentos, como calçar, né, se vestir, né, escovar os seus dentes, lavar a mão de forma adequada, ele até sabe. Aí autônomo, pra mim é saber, né, assim, fazer as coisas por ele, se vestir, calçar, né, ir aos lugares, né, de uma forma correta, né, fazer o que a professora..., é o que eu trabalho aqui na questão da autonomia, são coisas fáceis, né, e que vai..., assim, ele vai se tornando mais autônomo, assim, com o decorrer, né..., agente trabalha em várias etapas aqui, desde..., com os pequenos eu to nos deveres pessoais, até nos maiores, que aí é em outro setor, é outro momento, né, eles vão trabalhando, até quando chega na profissionalização..., e é assim.

P: E no caso, eles tem é a distorção de idade e tem também, assim, uma aprendizagem heterogenia, no caso dos problemas de síndromes ou de problemas mentais que eles tenham, existe vários tipos, ou eles são agregados dependendo dos problemas?

B: São

P: É? E quais seriam, mais ou menos, os critérios de uma seleção pra agregar essas crianças numa turma?

B: A seleção que a Pestalozzi faz..., olha, eu não sei se essa pergunta seria bem pra mim, mas eles fazem uma avaliação, né, de acordo é..., um trabalho mesmo pedagógico, pra ver se todos..., não importa tá a síndrome que eles estão, isso vai, primeiramente de acordo com a idade, tá, e depois o nível em que eles estão, tá, o nível pedagógico, e monta-se uma turma, né, que dependendo, tá, das síndromes, tem um início, tá, as salas, hoje em dia são oito, a maioria tem déficits de atenção, déficits de aprendizagem, né, incluindo uma síndrome, uma outra coisa, mas, assim, o critério mais é a idade e mesmo o nível pedagógico em que estão.

P: Você tem mais algo a dizer pra poder esclarecer sobre o J, sobre o seu trabalho em sala de aula ou com as outras crianças?

B: Eu acho que não.

P: Tudo certo? Então tá, obrigada professora B.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA PELA MESTRANDA

Suely de Almeida Batista Dessandre

Professora: C.

Ciep Djanira

Aluno: G.

(22)

P: Você considera G. uma criança fácil, ou difícil?

C: Bom, do ponto de vista pessoal, da forma de lidar com ele, eu considero fácil, porque ele é uma criança dócil, obediente, ele respeita as regras estabelecidas pela escola, pelo grupo, então eu não tenho problema nenhum de relacionamento com ele, nem ele comigo como professora e nem ele com seus colegas de classe e da escola, então nesse ponto de..., por esse ponto de vista ele é considerado um aluno fácil de se lidar, né, e do ponto de vista agora de aprendizagem do conteúdo né, da..., que ele tem que adquirir, ele encontra-se assim..., um meio termo, ele tá assim, do difícil, começando a passar pro fácil, ele está começando a dominar, ele está começando a compreender as matérias, as atividades, né.

No início do ano, né..., ele é um aluno novo na escola, no início do ano é..., eu passando um texto no quadro, eu passei o texto em forma de parágrafos, e ele não dominava esse conteúdo ainda, né, de compreensão de texto e parágrafo e ponto, ele não tinha esse domínio, então eu pedi que ele apagasse pra ele copiar corretamente, pra ele fazer o parágrafo..., aí ele veio a minha mesa, tava errado, eu expliquei e pedi que ele apagasse e refizesse, e ele não gostou, aí ele voltou lá apagou e voltou, e continuava errado, e mais uma vez eu pedi que ele apagasse, e ele voltou para apagar, mas voltou de cara feia, voltou na minha mesa, ainda estava errado, por três vezes estavam erradas, ele voltou novamente, e aí ele já voltou resmungando, ele já voltou irado, cansado, ele não queria mais fazer, né, até justificável também eu compreendo, porém era a única maneira de eu fazer ele entender, né, é apagando, não adiantaria eu apagar, eu fazer por cima, eu escrever a caneta passando por cima uma correção, porque ele não iria compreender o porquê de eu fazer aquilo, então eu pedi realmente que ele apagasse, e fui mostrando pra ele no quadro onde era parágrafo, onde parava aquele ponto e ia pra outro parágrafo, então naquele momento se tornou, assim, muito difícil pra ele e aí eu considerei difícil, né. Mas agora já no decorrer, ele já compreendeu, esse caso específico do parágrafo ele já compreende, ele já faz corretamente, e assim como as outras atividades também com as outras matérias. É..., de primeiro momento, nem sempre ele alcança, mas aí ele vem na minha mesa, tem uma explicação, às vezes individual, e aí ele começa a compreender, então ele está caminhando do difícil pro fácil, tá bom?.

P: E você já disse algumas características de como seriam as crianças fáceis e difíceis. O que você consideraria como característica específica do G. como difícil ou como fácil? Seria o lado da aprendizagem mesmo ou seria o lado do comportamento, como fácil?

C: Olha, até mesmo pro aprendizado ser fácil, ser considerado fácil, também depende do comportamento em si, né, porque a partir do momento em que a criança tem um comportamento fácil, ela vai compreender a matéria mais facilmente, porque ela vai estar sentada, centrada, né, ela vai estar absorvendo aquilo com interesse, então pra mim, o fácil significa isso, um comportamento de interesse..., que demonstre interesse, que demonstre, é... assim, maturidade pra

estar sentado num lugar enquanto que não é pra fazer outras coisas, né, no momento em que a professora está explicando. Então pra mim fácil em comportamento leva a uma facilidade de aprendizagem, e é o que realmente tem acontecido nele, porque ele é uma criança que ele tem um bom comportamento em sala de aula, ele é centrado, ele..., como eu falei no início, ele obedece às regras, então pra ele fica mais fácil compreender, ainda que ele tenha alguma dificuldade, né, no aprendizado, é uma coisa mais fácil de ser sanada, porque ele demonstra interesse, então pra mim a facilidade está nisso, as características são essas, tem que ter um comportamento de interesse, que demonstre interesse pra poder tudo caminhar facilmente, tanto o comportamento, né, e o aprendizado.

P: E você considera G. como um aluno autônomo? Por quê?

C: Ele não é autônomo. Porque, justamente pela dificuldade que ele tem, em certos momento de estar assimilando aquele conteúdo, porque no primeiro momento eu explico de uma forma geral pra todos da classe, né, com paciência, usando todos os recursos possíveis que eles possam alcançar o meu objetivo, né, para passar aquele conteúdo, e geralmente nessa explicação o G. não pega, então aí ele não passa a ser autônomo, porque ele não pegou uma coisa que eu falei para todo o grupo, e ele não..., geralmente ele não consegue desempenhar sozinho, ele precisa vir à minha mesa várias e várias vezes, pra que ele possa compreender como ele tem que fazer, porque de primeiro momento são muito poucas vezes que ele pega, de primeiro momento. Ele precisa várias vezes vir à minha mesa, então ele não é autônomo, porque muitas vezes eu dou um exercício, até que já foi passado, que já foi visto em sala de aula, não é novidade, não é a primeira vez, e mesmo assim ele tem dificuldade de fazer, e aí pra mim a criança seria autônoma quando..., não quando é uma novidade, tudo bem, mas quando é uma coisa que já é conhecido, que já tem domínio daquilo, então eu dou a folha do dever ou eu passo a atividade no quadro e ele faz imediatamente, né, sem até mesmo a intervenção da professora, mas ele não acontece isso, nem sempre isso acontece mesmo com ele, a maioria das vezes ele precisa vir à minha mesa, então eu não o considero autônomo, por conta disso.

P: De uma maneira geral o que você entende como um aluno autônomo? Quais são as características?

C: É, quanto ao conteúdo, a aprendizagem, eu considero autonomia nesse sentido de que com a explicação, com uma única explicação, ele vai resolver, ele vai conseguir fazer, ele vai ter autonomia pra resolver, desempenhar aquela atividade, sem precisar de muita intervenção da professora. Haja vista que ele já foi..., o exercício já foi explicado, e ele tem agora a autonomia dele para resolver, não importa como ele vai alcançar aquele resultado, não importa o caminho que ele vai levar pra chegar lá, importa o que ele vai fazer, de alguma maneira ele tem que dar um resultado pra aquilo ali, então pra mim, isso que é autonomia na atividade, no conteúdo. E, quanto ao comportamento, tem autonomia a criança que você pede que forme, pede que guarde o material, e faz, no momento em que entendeu aquilo e vai fazer sem ta toda hora perguntando à professora: “O que, que é pra fazer? Se é para formar?”; “Professora é pra fazer isso, é pra fazer aquilo?”, quando a professora já direcionou o que tem que fazer, entendeu, então autonomia eu considero isso.

P: Está ótimo!

C: Está bom?

P: Muito obrigado professora C..

C: De nada.