

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Edson Dos Santos Junior**

**Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO**

**2013**

**Edson Dos Santos Junior**

**Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação – Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock.

**SÃO PAULO**

**2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS JUNIOR, Edson Dos. **Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva.** São Paulo: 2013. 183 p.

**Dissertação de mestrado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Assinatura:

---

Local e data:

---

**Banca Examinadora**

---

---

---

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Edson Dos Santos Junior e aprovada pela comissão julgadora.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mercês Bahia Bock  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida  
PUC-SP

---

Prof. Dr. Sergio Antônio da Silva Leite  
UNICAMP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, todo o longo percurso, repleto de lutas, alegrias, descobertas e dificuldades às inesquecíveis professoras: Joice Lambert, Neusa Zago, Rosangela e Stela Mattos Varnier, que lecionavam para além dos conteúdos de suas disciplinas, amor, respeito, alegria, compreensão, confiança na vida, nos alunos e na educação.

Para sempre, meu respeito e admiração.

Obrigado, professoras!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a nosso senhor Jesus Cristo, que me ouviu, me acompanhou, abençoou esse sonho e segue comigo diariamente o meu caminho, me protegendo, ensinando a ser cada dia mais humano.

Agradeço a São Jorge Guerreiro e Santa Rita de Cássia, que trazem Cristo consigo e me conduzem no caminho da vida.

Agradeço, reverencio e afago meus pais: Maria Aparecida de Jesus dos Santos e Edson dos Santos, pelo apoio, amparo e toda a compreensão, pela leveza e respeito, sem cobranças ou exigências, pois sempre confiaram em mim.

Agradeço e abraço Ana Luísa de Marsillac Melsert por toda amizade e generosidade, uma pessoa fundamental nessa pesquisa, ensinamos e aprendemos muito um com o outro.

Agradeço e sorrio para Lúcia Maria dos Santos Araújo, que com seu sorriso largo e sincero sempre esteve na biblioteca com disposição, alegria e simpatia me auxiliando nas pesquisas, trocando dicas culturais e de viagens.

Agradeço e escuto atentamente José Benedito Domingues, Sergio Antônio e Maria Teresa Cabette, educadores e amigos que me ensinam diariamente a beleza e a nobreza da profissão.

Agradeço o auxílio e a gentileza de Eliani Terezinha Borba Zonta, Ana Silva, Thais Peluzzo, Simone Oliveira e Aline Perce, colegas de trabalho e de curso que me acompanharam e auxiliaram durante todo o processo.

Agradeço todos os momentos em que estive na companhia de Valter Garcia Santos, Alexandre Cordeiro da Silva, Jean Ferreira da Silva, Fátima Lordelo, Maria Cecília Carlini Macedo Vaz, Marcos Antonio de Lima Junior, Alexandre de Miranda Lima, Michel Fernandes, por ouvir, ser ouvido, por toda alegria e por toda amizade.

Agradeço, reconheço e abraço Ana Mercês Bahia Bock, pela orientação, compreensão, sensibilidade, seu olhar atento e generoso, pela orientação firme e generosa. Com toda sua humanidade você me compreendeu e me auxiliou, indicando caminhos nessa nova estrada por onde sigo.

Agradeço imensamente ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação pela concessão da bolsa CAPES, que tanto me auxiliou nessa pesquisa e sem a qual teria sido extremamente difícil prosseguir nessa jornada.

## EPÍGRAFE

*Eu já estou com o pé nessa estrada  
Qualquer dia a gente se vê  
Sei que nada será como antes amanhã  
Que notícias me dão dos amigos?  
Que notícias me dão de você?*

*Alvoroço em meu coração  
Amanhã ou depois de amanhã  
Resistindo na boca da noite um gosto de sol  
Num domingo qualquer, qualquer hora  
Ventania em qualquer direção  
Sei que nada será como antes amanhã*

*Que notícias me dão dos amigos?  
Que notícias me dão de você?  
Sei que nada será como esta  
Amanhã ou depois de amanhã  
Resistindo na boca da noite um gosto de sol*

Milton Nascimento (na voz de Elis Regina)

# RESUMO

## **Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva**

A partir da noção de ambiente escolar caracterizada pelas interações estabelecidas entre os sujeitos que o constituem, o presente estudo, fundamentado nos pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica, investigou como esse ambiente foi vivenciado pelos alunos, ou seja, que manifestações afetivas e significações estiveram presentes em suas vivências e como se relacionaram com o processo de ensino-aprendizagem. Partimos da premissa de que os sujeitos que se relacionam nesse ambiente estão implicados subjetivamente nele e estabelecem significados (noções e afetos) que são fatores que constituem esse ambiente. Nosso estudo tomou esse aspecto como importante e buscou dar visibilidade à dimensão subjetiva do ambiente escolar, considerando a desigualdade social que caracteriza nossa sociedade. Assim, buscamos entender se há diferenças entre ambientes escolares de escolas da rede pública e privada de ensino, na cidade de São Paulo. Os participantes são alunos de cada série do Ensino Fundamental II, freqüentados pela classe pobre e média alta, com idades entre 11 e 14 anos (quatro alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino). Em cada unidade escolar formou-se um grupo e realizamos entrevistas que foram registradas e transcritas, na íntegra. Os dados produzidos foram agrupados e analisados de acordo com o modelo que Aguiar e Ozella (2006) chamam de *núcleo de significação*; essas análises permitiram-nos identificar as significações constituídas pelos sujeitos sobre suas vivências no ambiente escolar, apontando que, embora sejam ambientes diferentes e haja diferenças, encontramos aproximações nessas significações.

**Palavras-chave:** subjetividade – ambiente escolar - afetividade

# **ABSTRACT**

## **School environment: a study on the subjective dimension**

From the notion of school environment characterized by interactions between the subject of which it is composed, the present study based on theoretical assumptions of socio-historical approach has investigated how this environment was experienced by students, i.e. that affective meanings and manifestations were present in their experiences and how they related to the teaching-learning process. We start from the premise that the subjects that relate in this environment are implicated subjectively on them and are meanings (concepts the affections) that are factors that make up this environment. Our study took this aspect as important and sought to give visibility to subjective dimension of the school environment, whereas the social inequality that characterizes our society. So we try to understand if there are differences in between school environments of public and private schools in the city of São Paulo. participants are students of each elementary school II series aged between 11 and 14 years, four male and four female frequented by poor and middle class. In each school unit formed a group and carry out interviews that were recorded and transcribed in full. The data generated were grouped and analyzed according to model Aguiar and Ozella (2006) call center for meaning; These analyses enabled us to identify the meanings constructed by the subject about their experiences in the school environment, pointing out that, although they are different environments and there are differences, we find approaches in these meanings

**Key words:** subjectivity-school environment - affection

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
MEMORIAL- OU COMO O AMBIENTE ESCOLAR SE CONFIGUROU COMO UM TEMA DE PESQUISA.....	12
A PRESENTE PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E SUAS JUSTIFICATIVAS.....	15
<b>1. AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO</b> .....	19
1.1. A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE.....	19
1.2. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO.....	29
1.3. A EDUCAÇÃO E O AMBIENTE ESCOLAR.....	34
<b>2. A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM</b> .....	37
2.1. A DIMENSÃO SUBJETIVA NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	37
2.2. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A BUSCA DA COMPREENSÃO DA DIMENSÃO SUBJETIVA.....	39
2.3. O CLIMA EMOCIONAL.....	48
<b>3. A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM</b> .....	50
3.1. AS EMOÇÕES NA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA DE L.S. VIGOTSKY.....	53
3.2. A AFETIVIDADE NA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON.....	57
<b>4. MÉTODO</b> .....	65
4.1. O MÉTODO NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.....	65
4.2. PROCEDIMENTOS.....	67
4.2.1. Locais de coleta de informações.....	67
4.2.2. Procedimentos de coleta de informações.....	69
4.3. ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISES.....	71
4.3.1. Sujeitos da pesquisa.....	72
4.3.1.1. Sujeitos de classe pobre.....	72
4.3.1.2. Sujeitos de classe média alta.....	73

<b>5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO</b> .....	74
5.1. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA DA ÁREA VERMELHA DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	74
5.1.1. Síntese geral do grupo de alunos da escola pública, área vermelha da cidade.....	91
5.2. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO – ESCOLA PARTICULAR DA ÁREA VERDE DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	100
5.2.1. Síntese geral do grupo de alunos da escola particular, área verde da cidade.....	115
<b>6. A TÍTULO DE CONCLUSÃO</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	137
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	138
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA – ESCOLA PÚBLICA.....	139
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA – ESCOLA PARTICULAR.....	160
<b>ANEXOS</b> .....	183
ANEXO A – Índice de Exclusão Social (São Paulo).....	183

## INTRODUÇÃO

### MEMORIAL- OU COMO O AMBIENTE ESCOLAR SE CONFIGUROU COMO UM TEMA DE PESQUISA

Acostumar-se ao cotidiano e abandonar a reflexão e o pensamento sobre o vivido é um risco constante a todo profissional em qualquer área de atuação. Pensar sobre a própria prática e o ambiente no qual atua é um viés importante para o aprimoramento da profissão.

Essas práticas, a meu ver, são fundamentais a um educador, pois um olhar sensível a todos os componentes presentes, desde a formação e ao longo do exercício profissional, amplia imensamente suas possibilidades de ação e de busca por resultados satisfatórios em seu lócus de atuação.

E o meu olhar prefere o risco da investigação à tranquilidade de se acomodar em um cotidiano que, inevitavelmente, engessa pensamento e prática ao costume dos anos e da rotina. Esse olhar prefere evitar a cristalização e arriscar o novo em um ambiente conhecido.

Assim, dispo o olhar das vestes que o pesam e enxergo o ambiente escolar, local com que tenho intimidade desde os tempos idos da educação básica, em que fui aluno de uma conceituada escola pública municipal na região de Santo Amaro, em São Paulo, onde cursei o ginásio.

Essa escola é muito importante para mim. Passados vinte e um anos, ainda me lembro dela, considerada de excelência. Nela, atuavam professores que cumpriam o programa de suas disciplinas com rigor e exigência, mas que não reduziam sua atuação à simples transmissão de conteúdos e a realizações de eventos acadêmicos: ouviam, aconselhavam e orientavam as crianças e adolescentes, estabelecendo um ambiente respeitoso e de alegria.

Havia também brigas entre alunos, discussões e situações que, à época, não eram denominadas de Bullying, mas o encaminhamento dado a elas era capaz de resolver a situação de maneira satisfatória, pois os alunos eram tratados dignamente.

Quando finalizei o ginásio, precisei mudar de escola. A unidade na qual estudava, como a maioria das escolas da prefeitura, não oferecia o colegial e esse desenlace causou sofrimento a mim e a meus colegas, pois nos separamos dos

professores, dos funcionários, de nós mesmos. Todas as nossas vivências viraram memórias.

Na referida ocasião, as escolas estaduais eram consideradas péssimas, pois havia grande falta de professores e longos períodos de greve. Assim, iniciei o colegial em uma escola particular, em outro bairro.

A nova escola oferecia laboratórios, ampla biblioteca, ginástica olímpica, várias quadras poliesportivas, professores bem formados que nunca faltavam, mas a relação interpessoal se restringia à transmissão de conteúdos e eu sentia falta do outro ambiente. As lembranças desse período, em sua maioria, limitam-se a conteúdos acadêmicos e à preparação para o vestibular.

Cursei Ciências Biológicas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Campus Sorocaba. Durante a graduação, entrei em contato com todas as áreas da Biologia e também com a área da educação. Dessa forma, pude me apropriar de cada uma delas e, então, decidir em qual gostaria de atuar profissionalmente.

Nesse período, escolhi a área da educação como meu campo de atuação profissional, pois percebi que poderia ser um biólogo dentro da escola. A essa altura, tornei-me bacharel e licenciado e iniciei a minha carreira profissional em 1999.

Ironicamente, meu primeiro emprego foi na rede pública estadual, lecionando as disciplinas de Ciências e Biologia para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Agora, eu olhava o ambiente escolar como um profissional. Percebi como a escola estava cristalizada em práticas antigas, de certa maneira estagnada em valores e conceitos que não mais se adequavam à realidade daqueles alunos. Notei como a desigualdade social atravessava o universo escolar e quão pouco era discutida.

Em 2000, comecei a lecionar Biologia para o Ensino Médio em uma escola particular, saí da rede estadual, voltando anos depois como professor efetivo dessa disciplina. A entrada na rede particular de ensino me possibilitou comparar as diferentes realidades, pois lá pude usar o laboratório e trabalhar com livros paradidáticos de minha área, enquanto os alunos utilizavam o computador e suas ferramentas para desenvolver os trabalhos por mim solicitados. Contudo, as duas realidades, de certa maneira, se cruzavam e se pareciam. O ambiente escolar estava cristalizado em práticas conteudistas e a desigualdade social se expressava de maneiras diferentes.

Ao longo desse período, por entender a necessidade de uma formação contínua para que pudesse exercer meu ofício de maneira satisfatória, fiz (em 2006) uma especialização *Latto Sensu*, curso de formação em Psicodrama, oferecido pelo Cogea em parceria com a SOPSP (Sociedade de Psicodrama de São Paulo). Como trabalho de conclusão de curso, apresentei a monografia: “O drama em jogo – tornando orgânico o ensino de Ciências e Biologia”. Nessa pesquisa, propus a utilização de jogos dramáticos como instrumentos pedagógicos facilitadores do processo ensino-aprendizagem.

Sentindo a necessidade de me apropriar de teorias educacionais, em 2007, fiz um curso de complementação pedagógica, tornei-me pedagogo e encontrei nessa formação uma possibilidade de ampliar minha atuação.

Exerci por um ano o cargo de coordenador pedagógico em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, na qual sou efetivo como professor de Ciências para o Ensino Fundamental II. Também realizei outros cursos de formação contínua, oferecidos pela rede estadual e municipal de São Paulo, direcionados especificamente às disciplinas de Ciência e de Biologia.

Toda essa trajetória de contato diário com o ambiente escolar, desde os tempos de aluno da educação básica até a graduação, somados a 13 anos de experiência como profissional que se mantém constantemente em formação, fizeram-me perceber que esse ambiente tem uma cultura e uma maneira própria de funcionamento; que é atravessado pela realidade social e pelas desigualdades.

De acordo com Casassus (2007), o ambiente escolar é caracterizado pela interação entre os sujeitos que o constituem e é na e pela interação que esse espaço tem sua identidade.

Quando se diz ‘uma escola’, em geral pensa-se num lugar onde se dá aula com quadros-negros e escritórios; ou então num lugar onde se dá aula; onde interagem grupos de pessoas de diversas gerações. Mas o que caracteriza essa escola não são essas coisas. O que caracteriza uma escola é sua forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas. Notemos que o fundamental nesta noção de escola é a idéia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim ‘pessoas que interagem’. Quando se observa a interação que caracteriza o tipo de entidade que é uma escola, vê-se que não se trata de qualquer fluxo genérico de interações. É um tipo de fluxo particular, modelado por uma estrutura composta por um conjunto de normas, cultura e modelos que dão coerência ao fluxo. A escola é escola, em primeiro lugar, desde que se apresente como a interação intersubjetiva (entre sujeitos) no marco de uma estrutura ou padrão que regula o fluxo de interações e que lhe dá sua identidade – sua unidade – enquanto escola. Essas interações fluem mediadas pela intenção de produzir

aprendizagens. De fato, pode-se dizer que uma escola tem prédios, normas e esse tipo de coisas. Porém a sua unidade, o que permite que se diga 'é uma escola' emerge do 'modelo das interações humanas'. O modo de existir da escola é, então, o de um modelo de interações entre sujeitos. (CASASSUS, 2007, p.62)

Assim, apropriamo-nos dessa definição de ambiente escolar e entendemos ser necessário investigar esse espaço, para que a escola possa desempenhar da melhor maneira possível sua função historicamente instituída.

## **A PRESENTE PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E SUAS JUSTIFICATIVAS**

Este estudo surge do próprio ambiente escolar, das vivências, das observações, do olhar inquieto e investigativo do pesquisador que encontrou na abordagem sócio-histórica o arcabouço teórico e metodológico que o fundamenta.

O problema de pesquisa está delineado na seguinte questão: Como o ambiente escolar é vivenciado pelos alunos? Ou seja, que manifestações afetivas e significações estão presentes em suas vivências? E como se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem?

A partir da noção de ambiente escolar, Juan Casassus, pesquisador chileno, coordenou entre os anos de 1995 e 2000 o Primeiro Estudo Internacional Comparativo - PEIC sobre o sucesso na educação realizada na América Latina, cujos dados empíricos são apresentados em sua obra *A Escola e a Desigualdade* (CASASSUS, 2007).

Casassus (2007) nos diz que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO publicou em 1998 os primeiros resultados deste estudo, que tinha por objetivo analisar, comparativamente, os currículos dos países, o rendimento dos alunos e estudar os fatores que se relacionam a esses rendimentos. Essa investigação contou com a participação de centenas de pesquisadores, especialistas internacionais em políticas e técnicos de 14 países que se reuniram para discutir os resultados produzidos.

O instrumento elaborado por Casassus e que foi aplicado em todos os países participantes (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela) era composto de: provas de linguagem e de matemática aplicadas a alunos das terceiras e quartas séries do ensino fundamental; questionários destinados a estudantes, pais ou

responsáveis, professores e diretores, para obter dados sobre as condições em que ocorre a aprendizagem.

A pesquisa apresentou os seguintes problemas: Qual é o nível da aprendizagem dos alunos da região? Qual é o grau de desigualdade nos resultados escolares? Como se produz essa diferença nos resultados? Qual é a influência da desigualdade social no desempenho dos alunos? Que papel cabe à escola? O que podem fazer os diversos membros ou atores da comunidade escolar?

Os resultados, publicados na obra *A Escola e a Desigualdade* (CASSASSUS, 2007), mostraram que há variáveis que necessitam ser compreendidas e que sua integração auxilia o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Um desses fatores é o clima emocional.

Cassassus (2007) faz o seguinte apontamento: “a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula.” (p.127)

Na publicação *Fundamentos de uma educação emocional*, Cassassus (2009) nos diz que essa variável é a que mais explica as variações nos rendimentos dos alunos; em contrapartida, se não há um clima emocional adequado, seu efeito é simetricamente contrário, e indica sua constituição:

Foi assim que surgiu diante de nós a informação surpreendente: o que permitia a melhor aprendizagem das crianças se encontrava no plano emocional. Encontrava-se no plano relacional, no tipo de relações, no tipo de interações entre pessoas. Essa descoberta permitiu consolidar a noção de que uma escola é fundamentalmente uma comunidade de relações e de interações orientadas para a aprendizagem, onde a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe. A variável que mais explicava as diferenças na aprendizagem era o clima emocional na sala de aula. O clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o (a) professor e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas variáveis. (CASSASSUS, 2009, p. 204)

Ao destacar esses fatores denominando a variável como “clima emocional”, Cassassus contribuiu, a nosso ver, para a consideração da presença do sujeito e das significações e dos afetos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

A contribuição de Cassasus nos permite fortalecer a compreensão da importância do ambiente escolar como lócus de emoção, afetos e aprendizagem. Se muitos desses aspectos não são imediatamente visíveis, não devemos abandoná-los, mas, ao contrário, trabalhar para torná-los evidentes.

Os sujeitos estão implicados subjetivamente no ambiente escolar e constituem, a partir de suas vivências, significações e mobilizam afetos, que, a nosso ver, compõem o que aqui denominamos dimensão subjetiva do ambiente escolar. Podemos pensar que a variável “clima emocional” indicada por Casassus (2009), pode ser entendida como a síntese das significações e dos afetos que aqui nos propomos a estudar.

Tomando, então, a realidade brasileira como chão de nosso estudo, deparamo-nos com a questão social mais marcante dessa sociedade: a desigualdade social. Uma desigualdade que marca todas as relações e as experiências vividas nas instituições e nos processos sociais; uma desigualdade que aparece e caracteriza também a realidade escolar brasileira.

Assim, nosso estudo não poderia deixar de tomar esse aspecto como importante e buscar dar visibilidade à dimensão subjetiva do ambiente escolar, que entendemos ser atravessada pela desigualdade. Para isso, buscamos para nossa pesquisa sujeitos de camadas sociais distintas e fomos encontrá-los em escolas também distintas: uma escola pública localizada em um bairro com alto Índice de Exclusão Social<sup>1</sup> e uma escola privada localizada em um bairro com baixo Índice de Exclusão Social, ambos na cidade de São Paulo. Para essa busca, pautamo-nos no Atlas da Exclusão Social de Campos et al (2003). Objetiva-se entender a dimensão subjetiva desses distintos ambientes escolares.

A compreensão da dimensão subjetiva contribui significativamente para o avanço da psicologia da educação, já que enriquece os estudos sobre a experiência escolar, evidenciando a presença dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Pretendemos contribuir, assim, para o entendimento e a melhoria da educação – que

---

<sup>1</sup> O Índice de Exclusão Social é apresentado por Pochmann e Amorim no Atlas da Exclusão Social no Brasil (2003), que analisa e integra os seguintes temas: padrão de vida digno, conhecimento e risco juvenil. No volume 2 do Atlas (CAMPOS et. al, 2003), o Índice de Exclusão Social é construído de forma semelhante, a partir de tais indicadores: vida digna, conhecimento e vulnerabilidade juvenil. Pochmann e Amorim (2003) sustentam que os índices que utilizam uma metodologia semelhante ao IDH, como o Índice de Exclusão Social, não objetivam traçar uma linha demarcatória entre incluídos e excluídos, e sim produzir um indicador comparativo das condições sociais nas diferentes unidades estabelecidas pelo estudo, apresentando assim as disparidades entre as diferentes regiões consideradas, a fim de apontar aquelas que necessitam de ações prioritárias para que a qualidade de vida da população seja elevada. O mapa que apresenta o Índice de Exclusão Social nos diferentes bairros de São Paulo se encontra no Anexo A.

atualmente são preocupações do Estado brasileiro e da sociedade civil organizada –, enriquecendo-os com a compreensão dessa dimensão, com significações e afetos.

Organizamos a pesquisa apresentando no capítulo 1, chamado “Ambiente escolar e educação”, uma discussão sobre a relação intrínseca entre a educação e a sociedade. Nossa base sócio-histórica nos leva obrigatoriamente ao estudo do ambiente escolar situado historicamente em um conjunto social que entende e afirma uma determinada relação da educação com a sociedade na qual se insere.

No capítulo 2, “A dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem”, iniciamos a reflexão sobre a dimensão subjetiva a partir da concepção de homem da psicologia sócio-histórica. Essa dimensão se constitui socialmente e tem no processo histórico e na objetividade da realidade social seus fundamentos. Ainda no mesmo capítulo, discutimos a dimensão constituída no processo ensino-aprendizagem e que se relaciona diretamente com o que Cassasus denominou de clima emocional.

No capítulo 3, “Dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem”, apresentamos considerações teóricas sobre a dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem a partir da abordagem sócio-histórica de Vygotsky e da psicogenética de Henri Wallon, além de apresentar as contribuições do grupo do afeto (parte integrante do grupo de Pesquisa: Alfabetização, leitura e escrita) da faculdade de educação da Unicamp e a leitura da afetividade pelo grupo de pós graduação em educação da PUC-SP.

Apresentamos, no capítulo 4, considerações metodológicas e os procedimentos que caracterizam a pesquisa.

No capítulo 5, por fim, apresentamos e analisamos os dados produzidos em nossa pesquisa, que nos permitiram as conclusões aqui formuladas e que se encontram no capítulo 6.

# 1. AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO

## 1.1. A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE

A investigação sobre a relação entre educação e sociedade vem aumentando desde as últimas décadas do século passado, segundo Aranha (1992). Na sua reflexão, a autora apresenta sua análise de que essa teorização deve ser pontuada pelo entendimento e pela compreensão da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação encontra-se intrínseca e vinculada à realidade social, devido à necessidade de adequação dos sujeitos que a constituem e que necessitam se ajustar a essa realidade. De acordo com Aranha (1992), educação e sociedade são inseparáveis, mas com dimensões, intenções e especificidades distintas, que se integram e se complementam.

Charlot, em seu primeiro capítulo do livro *A mistificação pedagógica* (1979), relaciona a escola com a sociedade, discutindo o pertencimento do processo educativo dessa instituição à sociedade. Reflete que a educação veicula modelos de conduta, ensina e reforça valores sociais e é financiada pela sociedade; portanto, a educação é um processo que ocorre na sociedade e por interesse dela.

Charlot (2000a) agrega ainda a essa discussão a concepção de que a educação é condição fundamental para o homem tornar-se um ser social, sujeito da sociedade a que pertence. Dessa maneira, o nascimento configura-se como ingresso, entrada à condição humana, nas relações e interações com outros homens, em um mundo previamente estruturado; devido ao cuidado de outros indivíduos, o “candidato a Homem” hominiza-se, nas relações sociais.

Lê-se em Charlot (2000a) que “a essência originária do indivíduo humano não esta dentro dele mesmo, mas fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais.” (p.52) Ora, estando a humanidade presente nas relações sociais, sob a forma de um mundo externo ao sujeito, o nascimento submete o homem à condição de aprender para hominizar-se, socializar-se e singularizar-se. Esse triplo processo se efetiva através da educação.

A educação configura-se como essência que deve ser apreendida e apropriada pelo indivíduo, submetendo-o à condição de aprender. Portanto: “é o processo através

do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular.” (CHARLOT, 2000a, p.54)

Compreendendo a educação como um processo que se dá mediado por outros indivíduos e considerando o seu caráter socializador, desvela-se outro elemento presente na pluralidade das relações sociais: a relação com o saber, elemento articulador entre educação e sociedade.

Charlot (2000b) aponta que “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (p.65), permitindo a ampliação das relações dos sujeitos com o mundo. Nessa perspectiva, aumentam as possibilidades de se relacionar com esse conhecimento e as dimensões em que isso é possível. De acordo com Charlot:

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros. (CHARLOT, 2000 b , p. 65)

Dessa maneira, a aquisição do saber possibilita dominar o mundo a que se pertence, pois amplia a possibilidade de comunicação e o compartilhamento de experiências, bem como possibilita o desenvolvimento de habilidades como argumentação, experimentação e formulação de hipóteses sobre o saber adquirido e sobre si mesmo.

Podemos ampliar a discussão sobre educação e sociedade ao incluir nessa análise alguns aspectos da teoria psicogenética de Wallon. Esse autor enfatiza que a integração organismo-meio é condição para os processos de desenvolvimento do indivíduo, de maneira que o aparato biológico e suas etapas de maturação não são os únicos recursos implicados nesse desenvolvimento, pelo contrário: as contribuições do meio social se agregam a este processo.

Wallon (1995), em sua obra *A evolução psicológica da criança*, indica: “Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma de suas relações recíprocas.” (p.14).

Entendemos que a integração organismo-meio é um dos principais eixos da psicogenética Walloniana, pois dessa relação ocorre a formação e as transformações

do psiquismo. Assim, ao dizer “o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente”, Wallon (1986, p.165) indica que o organismo também se constitui pelos fatores sociais considerados fundamentais e não menos importantes que os fatores genéticos e biológicos que o formam. Dessa maneira:

Separar o homem da sociedade, opor, como é frequente, o indivíduo á sociedade, é descorticalizar seu cérebro... A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu organismo... A ação se faz no sentido inverso. É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio. (WALLON apud MAHONEY, 2002, p.10)

Sendo assim, a instituição escolar, historicamente destinada a socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, é sem dúvida um meio importante para veicular a educação de maneira a promover o desenvolvimento dos indivíduos.

Acerca da integração organismo-meio e sobre a importância da educação nessa relação, encontramos em Mahoney (1999; 2002) que a educação surge como um elemento articulador entre esses dois polos. Essa relação é considerada pela autora como evolutiva, natural, necessária, vital entre a criança e o seu meio, constituindo-se como um importante recurso para o desenvolvimento.

De acordo com Mahoney (2002):

É sobre essa relação evolutiva que se exerce a educação consciente, intencional, procurando promovê-la, ordená-la, sistematizá-la. Assim, a educação é também uma relação evolutiva e são os conhecimentos derivados do estudo objetivo dessa relação criança-meio, no presente e no seu devir, que constituem o fundamento da ação educativa. A educação deve, então, apoiar-se nessa relação natural. Daí o grande interesse da teoria de desenvolvimento de Wallon para a educação. A relação estreita que une a criança ao seu meio tornou-se uma das idéias centrais da psicologia de Wallon. Impossível pensar a criança fora da sociedade. Educar exige então o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso. (p.10)

Wallon, (1986) em suas reflexões sobre os meios, os grupos e a psicogênese da criança, destaca a importância do meio social, lócus da relação com o saber, para o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo dos indivíduos, assinalando:

O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e as suas aptidões sensório- motoras e depois, psicomotoras (...) Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. (WALLON, 1986, p.168- 169)

Almeida (2011) indica que o conceito de meio e seu papel ganham destaque na obra Walloniana, pois o estudo da criança exige o conhecimento dos meios pelos quais transita e se desenvolve. Em suas contribuições para a educação de jovens e adultos, a autora (2012) acrescenta: “o meio é, pois, um conceito fundamental na teoria Walloniana, e o meio social (ou humano) é a chave para o intercâmbio com o meio físico” (p.15).

Para Wallon, o meio tem duplo status: um relacionado ao(s) local (is) em que se vive (espacial); outro relacionado ao meio de ação (funcional). O meio social (funcional) se superpõe ao meio físico (espacial), mas este também interfere na formação do psiquismo, pois o meio físico modula o pensamento; ou seja, as vivências interferem diretamente no aprendizado.

Assim, a interação com a cultura e outras maneiras de intervenção social ocupam um papel de destaque no processo de desenvolvimento. Lê-se:

Mas o espaço não é o único, nem mesmo o fator mais importante na determinação dos meios. Há meios funcionais que podem ou não coincidir com os meios locais. É o caso, por exemplo, dos meios profissionais ou, ainda, da escola e mesmo da família (...). A escola é, também, um meio funcional. As crianças a freqüentam para instruírem-se e devem familiarizar-se com um novo tipo de disciplina e de relações interindividuais. Mas ela é, ao mesmo tempo, um meio local onde crianças que podem pertencer a meios variados se encontram. (WALLON, 1986, p.170)

Ao se enfatizar a escola como um meio funcional, novamente se evidencia a função historicamente atribuída a essa instituição. Também se inclui nessa discussão a maneira como a relação com o saber é conduzida, pois é através das estratégias pedagógicas utilizadas que o conhecimento é apreendido pelos educandos. Em Almeida (2011), encontramos:

As crianças e os jovens devem freqüentar a escola para se instruírem e ficarem familiarizadas com um novo tipo de disciplina e de relações interpessoais. Tem ela uma função específica: possibilitar que a criança e o adolescente conheçam o acervo cultural já produzido pela humanidade, dando-lhe instrumentos para compreender os diferentes meios e para agir sobre eles, transformando-os e transformando-se. O meio humano não só constitui condição de sobrevivência, mas é elemento necessário para o desenvolvimento mental. Então, depreende-se que a escola tanto pode contribuir para aumentar as possibilidades de evolução e diferenciação individual como pode retardá-las. (...) se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. (ALMEIDA, 2011, p.116-117)

Wallon (1986) faz referência aos meios sonhados pelas crianças: o que vivenciam em sua imaginação e fantasia é considerado como “fôrma que amolda sua pessoa” (p.171), deixando também sua marca no concreto. O autor salienta que nos meios estão presentes os grupos: “meios e grupos são noções conexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintos” (p.170)

Os grupos caracterizam-se por possuírem objetivo único, o que regula papéis e tarefas a serem cumpridas por seus membros, assim como sua posição hierárquica. Para Wallon (1986), isso é fundamental para a aprendizagem social e para o desenvolvimento individual. Entretanto, ele afirma: “A escola não é um grupo propriamente dito; trata-se, antes, de um meio em que podem constituir-se grupos de tendências variadas, os quais podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos”(p.171).

Charlot (2000b) aponta que:

Os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. Alguns são simplesmente locais onde se vive ( por exemplo um conjunto residencial) Outros se dedicam a uma atividade específica que não é a educação ou a instrução (por exemplo , a empresa) Outros por fim, tem como função própria a de educar, instruir, formar. Um local pode, alias, assumir várias funções, que se sobrepõem. A família é espaço de vida, célula econômica ( de produção e consumo)e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar. A empresa dedica-se à produção; a igreja, à atividade espiritual; mas elas contribuem também para formar indivíduos”. (p. 67)

Ao refletir sobre as inúmeras possibilidades de se relacionar com o saber, o autor inaugura uma nova perspectiva para a discussão, definindo a função de espaços

ligados à transmissão de diversos saberes e à maneira como esses espaços concebem sua relação com a sociedade e desta com o conhecimento, pois ao pensar sobre o sentido social da educação imediatamente se pensa o sentido político que lhe é intrínseco.

Atribuir um sentido político à educação é, de acordo com Charlot (1979), entender que há uma determinação das realidades e organizações sociais, bem como da situação social do educando no processo de aprendizagem. Ora, a política também é parte do vivido, das experiências, vivências e memórias de seus cidadãos, de maneira que não há espaço para a neutralidade na relação educação/sociedade.

Nessa direção, o autor aponta que a educação: transmite modelos sociais sistemática e organizadamente (aqueles que são usuais em uma sociedade); forma a personalidade dos indivíduos (pois reflete tanto realidades sociais quanto políticas); propaga a política no cotidiano (ao disseminar idéias políticas de sua sociedade, influenciando o comportamento); e, por fim, como é encargo de uma instituição social, estrutura-se nas relações sociais e políticas (propagando-a em seu cotidiano).

Giolo (2011) comenta os quatro sentidos em que Charlot afirma ser a educação um ato político:

1-A educação transmite modelos sociais que são diferentes para cada grupo social a que as crianças pertencem, de sorte que, ao confirmar esses modelos, a escola sedimenta a organização social, o que em última análise, é uma atividade política; 2) a educação forma a personalidade com base em normas e valores presentes na própria estrutura social, fazendo com que as crianças introjetem os mecanismos psíquicos de identificação com o seu grupo e de sublimação das carências, mesmo que estas derivem da injustiça e da dominação de classe; 3) a educação difunde idéias políticas (de sociedade, justiça, liberdade, igualdade etc.), com as quais a classe dominante consegue fazer passar como legítimos os seus ideais de vida social; 4) a educação é encargo da escola que é, como tantas outras, uma instituição social que se move no contexto das regras gerais da sociedade (GILOLO, 2011, p.33-34)

Entretanto, não é nítida a articulação entre os quatro sentidos nas relações entre educação e sociedade, pois teorias pedagógicas frequentemente sobrepõem o caráter cultural sobre os fatores sócio-políticos, produzindo um descolamento da realidade e gerando uma neutralidade política na prática educativa.

Assim, segundo Charlot (1979): “a educação concebida como fenômeno cultural é considerada como a que prepara a criança para a vida em sociedade” (p. 66). Entretanto, essa preparação se dá de modo contraditório, pois ao separar o indivíduo

da sociedade com a intenção de protegê-lo dos males presentes na mesma, devolverá ao término da vida escolar um cidadão capaz de produzir uma sociedade ideal.

Todavia, a educação que prepara um cidadão valorizando apenas o elemento cultural desconsidera as condições sociais onde a educação se insere, ignora desigualdades sociais, adota um modelo homogêneo e hegemônico de sociedade e oculta as diferenças de classe. Ao ocultar fatores sociais e políticos indissociáveis e fundamentais na formação dos indivíduos, traduz em ação seu sentido ideológico, bem como ao reduzir a realidade social a uma realidade individual, negando a natureza política e social da educação e se constituindo como ideologia.

Na contramão das visões ideológicas, Freire (2006 a) apresenta uma perspectiva dialógica, integradora entre os fatores culturais, sociais e econômicos. O autor concebe o educando imerso nas relações que são estabelecidas em sua sociedade, influenciando-as e sendo influenciado por ela.

Streck & Zitkoski (2010), em suas reflexões sobre a pedagogia Freireana, indicam que a dimensão política, considerada como fator essencial para a transformação da sociedade, está implícita no fazer pedagógico, constituindo-se como uma das teses presentes na obra do autor.

O marco teórico proposto por Freire possibilita reflexões sobre as relações existentes entre os processos educativos e a sociedade. Assim, a integração entre os fatores históricos e socioculturais constitui-se em um esforço na busca da dignidade da vida humana. Streck e Zitkoski (2010) indicam: “Para Freire a educação é um ato essencialmente político. Marca posição no mundo ante as realidades sócio-históricas já constituídas e, por isso, demanda novas ações, de intervenção, rupturas e de transformação social” (p.20).

Com isso, a educação auxilia o educando a ter um pensamento reflexivo, permitindo uma apropriação crítica de sua sociedade para além de uma apreensão ingênua do real; dessa forma, o educando pode tomar consciência da realidade através do processo educativo.

Lê-se em Freire (2006a):

(...) uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com ele. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. ‘A educação do ‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inertideas –

'Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações'. Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. p.101)

Nessa direção, o autor articula a fundamentação teórica ao tempo histórico. Dessa maneira, a matriz teórica se revitaliza à medida que, imersa no universo do real, capta os elementos sociais que permeiam as relações de aprendizagem, encontrando nas experiências concretas estofos para transformação da consciência ingênua à consciência crítica, campo fértil à fecundação mútua entre teoria e prática. Assim, tem-se:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser 'teórica'. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vive-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É 'sonora'. É 'assistencializadora'. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (FREIRE, 2006a, p.101)

O autor propõe uma educação que propicie mudanças de atitudes, posturas e, por conseguinte, uma prática educativa transformadora da realidade. A abordagem problematizadora ou libertadora de Freire busca, através da prática dialógica, reconfigurar a unidade educador-educando, pois essa é concebida de maneira indissolúvel, e não apartada da realidade. Assim, os atores do processo educativo inseridos criticamente na realidade social, que lhes é constantemente revelada, podem intervir alterando-a. Em *Pedagogia do oprimido*, clássico de Freire (2006b), encontramos:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (p.77)

A concepção libertadora é contrária à abordagem denominada por Freire como bancária, que se caracteriza pela falta de diálogo entre educador e educando e pela

ausência de consciência da realidade social, que se torna estéril ao ser afastada dos processos educativos, não mais os mediatizando nem permitindo a intercomunicação e influência mútua entre educador e educando. Essa maneira de realizar a educação compreende que os conteúdos escolares devem ser transmitidos aos educandos, meros depósitos de teorias, apartados de sua realidade social.

Ao refletir sobre o antagonismo entre a concepção problematizadora e bancária, Freire (2006b) esclarece:

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, á maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável á cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2006b, p.78)

Superar a contradição educador-educando em direção a uma unidade indissolúvel, na qual os atores se tornam sujeitos do processo educativo e a realidade social é parte integrante da prática pedagógica, é introduzir um elemento integrador nas relações estabelecidas entre a educação e a realidade objetiva. Freire (2006b):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (p.81)

Com esse olhar articula, o autor concebe e teoriza a relação educação/sociedade. Ainda em Freire (2006a):

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção”. (p.105)

Nessa concepção, a educação é uma crítica à massificação da relação educação/sociedade, expressa de maneira verticalizada, ou seja, desenvolvida de maneira passiva – na qual, entre os atores que a compõem, um se configura como o detentor das ideias e o outro como mero receptor, o que impede a integração e o entendimento dos elementos que lhe são constitutivos.

Leite (2006), ao pensar sobre a transformação da consciência ingênua à crítica, destaca a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de cidadãos conscientes. Conscientização, conceito chave na obra de Freire, “(...) implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 2006c, p.30)

Ultrapassar a apreensão espontânea exige que os sujeitos implicados na realidade atuem, transformando-a. Essa atuação se dá a partir da práxis humana, ou seja, a partir da relação dialética entre ação e reflexão, unidade indissociável que possibilita enxergar a realidade objetiva de maneira consciente, crítica.

Em Freire (2006c), encontramos que a conscientização avança para além da consciência da realidade, que o autor denominou como tomada de consciência ao afirmar que “(...) não para estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (p.132).

Freitas (2008) afirma:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que esta relacionada á práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (p. 99-100)

Assim, o referencial teórico proposto por Freire engendra relações dialógicas entre educação/sociedade, formando cidadãos capazes de avançar os limites estreitos de um pensamento alienado em direção a um pensamento que se caracteriza pela apropriação, compreensão da realidade social e pela possibilidade de intervenção. De acordo com Leite (2006):

Freire caracteriza a consciência ingênua exatamente pelas formas com que o indivíduo interpreta e explica as relações sociais e os problemas que aí existem, chegando, freqüentemente, a conclusões superficiais e mágicas, típicas da condição de alienação social. Nesta condição, o indivíduo tende a encarar a realidade como algo imutável, tornando-se refratário ao diálogo e rígido com suas concepções. Por outro lado, a consciência crítica é marcada pela possibilidade de análise radical e abrangente da realidade, a qual é reconhecida pela suas possibilidades de mudança através da ação consciente dos homens, o sujeito é movido pela busca de relações causais consistentes, contrastando com o pensamento mágico da consciência ingênua, o que lhe possibilita condições para o continuo enfrentamento dos preconceitos e das falsas concepções. Obviamente, é a consciência crítica que possibilita ao homem constituir-se como sujeito da história- sua e da humanidade – ativo e transformador. (p.462)

Opondo-se a uma concepção horizontalizada, a perspectiva dialógica de Freire tem a reflexão como prática usual em sua rotina. Configura-se uma relação de mão dupla, permeada pela criação, intervenção e transformação da realidade pelos atores do processo educativo. “E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. (FREIRE, 2006a, p.115 )

A educação e a sociedade na posição do pesquisador são processos indissociáveis e se constituem como partes de uma mesma totalidade, portanto não podem ser estudados em separado. Neste estudo, serão privilegiadas as mediações que ocorrem na escola, instituição historicamente concebida como local de transmissão dos saberes construídos pelo homem e se faz necessário refletir sobre a relação que se estabelece entre essa instituição e a educação.

## **1.2. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO**

Freire (2006a), ao pensar sobre a função da escola e sua relação com a sociedade, diz:

A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida. Admitindo-se que as diversas atividades desenvolvidas em uma sociedade não são regidas pela mesma lógica, a importância dessa questão surge imediatamente: existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender. (p.67)

O autor afirma que a escola é a instituição social adequada ao processo de aprendizagem, mas acrescenta à sua definição o papel fundamental na formação da cidadania.

Aranha (1992) conceitua: “A educação escolar, ainda que se defina enquanto espaço institucional, é recoberta pelo social, ou seja, a escola, ao mesmo tempo em que se põe como um espaço cristalizado, abriga uma vitalidade” (p.140). A vitalidade a que se refere é a potencialidade da relação entre a escola e a sociedade, capaz de repensar a articulação com a educação (re)significando-a.

A autora infere que o enfoque sócio-histórico possibilita o entendimento da educação imbricada à escola e atravessada pela sociedade. E completa: “É preciso encontrar saídas para a realidade escolar existente, frente ao que passam a defender a especificidade pedagógica, recuperando a função clássica histórica mais nobre da escola, isto é, o ensino, a transmissão /assimilação do saber elaborado ao longo da história”. (ARANHA, 1992, p.120)

Aranha (1992), ao clarificar o sentido político da educação realizada na escola, confere à instituição o papel de socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e o faz de modo sistematizado.

Charlot (1979), por sua vez, define a escola como: “Instituição especializada na qual as crianças de nossa sociedade recebem grande parte de sua educação” (p.150). Lê-se que os elementos que compõem a relação entre sociedade e educação são os mesmos que atravessam as relações com a escola.

Nesse sentido, o universo escolar é permeado pela ideologia dominante, terminando por ocultar e justificar as desigualdades sociais e por valorizar apenas o aspecto cultural, desconsiderando os fatores sociais, políticos e econômicos que constituem a sociedade. Essa prática produz o isolamento, embora seja a escola o espaço privilegiado na constituição da sociedade. Sob essa concepção, encerra-se em seu universo, descolada da realidade, não acompanhando as exigências de seu tempo histórico e contribuindo pouco para corresponder às urgências do mundo contemporâneo.

Charlot (1979) afirma:

É a articulação entre a escola e a sociedade que está aqui em causa. Raciocina-se, erradamente, como a escola só tivesse de escolher entre reproduzir pura e simplesmente a realidade social ou isolar-se completamente dessa realidade social. É esquecer que a escola é uma instituição social

especializada. Enquanto instituição social, não pode dar às crianças uma educação desligada das realidades sociais. Enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação que tem curso na sociedade global, o que lhe tiraria todo o sentido e toda utilidade. (p.152)

Ao refletir sobre o hiato entre a escola (considerando o papel a ser desempenhado por essa, que é uma instituição social e com função especializada) e a relação estabelecida com a sociedade, Bock (mimeo) analisa:

A chamada “realidade escolar” tem sido concebida como um lugar de desenvolvimento dos sujeitos de modo a prepará-los para a vida social, oferecendo a eles o saber acumulado pela humanidade, saber este capaz de conduzi-los ao amadurecimento adequado. A escola, nestas concepções, deve se distanciar da realidade social, vista como um lugar de corrupção. O ambiente escolar é visto, então, como um lugar purificado e protegido, uma fortaleza, que educa os indivíduos, de forma a oferecê-los á sociedade como capazes de melhorar o ambiente social”.<sup>2</sup>

Bock (mimeo) segue justificando:

O cerne destes pensamentos esta na idéia de “natureza humana”. Temos sido pensados, nestas concepções, como indivíduos de uma espécie (humana) que contem em si, como condição natural, potencialidades que, quando estimuladas se presentificarão como capacidades naturais do humano. Vemos que a questão, por detrás do debate do ambiente escolar, se fundamenta em uma determinada visão de ser humano. Uma visão naturalizadora que concebeu uma essência universal e abstrata para caracterizar e explicar o humano que conhecemos”<sup>3</sup>.

Nesse sentido, tanto a pedagogia da escola Tradicional quanto da escola Nova apropriam-se dessa concepção, porém a interpretação que fazem engendra suas ações e seu fazer pedagógico.

Lê-se em Charlot (1979): “A escola tradicional é um meio fechado que procura proteger a criança ao mesmo tempo contra a sociedade corrompida e contra a corruptibilidade interna da natureza humana. Não se baseia nos interesses da criança, mas combate, ao contrário, seus impulsos naturais”. (p.157)

A Escola Tradicional, ao considerar a natureza humana como corrompida, objetiva “desenraizar” o mal, naturalmente implícito na criança. Dessa maneira, a criação de um espaço protetor, estéril, disciplinador e impermeável às influências sociais reforça esse caráter, isolando a escola do meio social.

<sup>2</sup> O número da página não foi informado devido ao fato de o artigo em que se pesquisou não ter sido publicado na execução deste trabalho.

<sup>3</sup> Idem nota de rodapé anterior.

A ênfase na organização do espaço físico da sala de aula e no aspecto cultural, tônica da escola tradicional, intenciona formar um homem ideal, já que a cultura é a estratégia encontrada por esta pedagogia para eliminar o mal de sua natureza, pois o homem culto é o homem que foi capaz de sublimar seus desejos ou pulsões inaceitáveis e indesejáveis. Sob esse prisma, a cultura colabora na formação de um cidadão, na medida em que o afasta de uma realidade corrompida e o capacita a promover uma sociedade ideal.

Em contrapartida, mesmo a Escola Nova não concebendo espaço e organização escolar à maneira tradicional, ainda assim se organiza como um local protetor. De forma semelhante, pois, considera que a natureza humana também é corruptível. Nessa pedagogia, o esforço se concentra na proteção da infância frente à ameaça de uma sociedade corrupta, pois essa é sede da pureza e da inocência e, por isso deve ser protegida. Logo, tal pedagogia concebe um meio protetor, isolado e estéril e que, igualmente à escola tradicional, vê na cultura um meio de atingir a humanidade ideal.

Todavia, a relação com esse fator difere, pois o professor não é mais o detentor do conhecimento: esse circula entre todos os atores do processo de ensino. Desse modo, o privilégio da relação com o professor cede lugar a relação entre os alunos.

Dessa maneira, as duas teorias pedagogias explicitadas concebem a escola como meio fechado que protege as crianças de todas as influências sociais negativas. Segundo Charlot (1979):

Com efeito, as concepções da cultura elaboradas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia nova repousam sobre uma problemática comum: a da atualização e da corrupção da natureza humana; pedagogias tradicional e nova concebem, todas duas, a cultura em termos metafísicos e sem referência direta às realidades sociais. Por isso, a escola, seja ela tradicional ou nova, pretende proteger a criança da sociedade e constituir-se em meio educativo de substituição. Esse meio autônomo de educação organiza-se referindo-se a finalidades culturais". (p. 172)

Nessa direção, a própria relação com o saber ganha uma significação escolar, pois é reinterpretado e definido como um saber escolar *strictu sensu*, ou seja, é atribuído a esse apenas um valor educativo e cultural, visando preservar a natureza humana da corrupção a que está habitualmente exposta em seu meio.

De acordo com Almeida (2000), a dicotomia indivíduo-sociedade, foi criticada por Wallon ao produzir textos em que analisa a Escola Nova. O autor conclui que, nesse aspecto, não houve avanço em relação à pedagogia tradicional.

A análise que Wallon faz dos pioneiros da Educação Nova (Ferrière, Claparède, Freinet, Dewey, Montessori) evidencia que esses autores oferecem conclusões parciais; não abrem a escola para a sociedade em que a criança terá de viver e refletem ideologias que precisam ser identificadas. A crítica de Wallon à Educação Nova é principalmente quanto à opção que os sistemas educacionais fazem, ora privilegiando o indivíduo, ora a sociedade (p.72).

Entretanto, Wallon considera que os educadores escola-novistas Decroly e Makarenko superam essa dicotomia, pois entendem que os processos escolares devem ser concebidos de maneira a integrar o indivíduo à sociedade, e não como polos desarticulados do processo educacional. Almeida (2000) esclarece que tais autores “(...) conseguiram fazer essa integração, concretizando na prática a teoria da unidade inseparável entre a criança e o meio (p.72)”.

Almeida (2011) se detém nessa análise, indicando:

Para Decroly, respeitar a criança é tratá-la como um ser total, concreto e ativo, individual e social, plenamente situado. Para Makarenko, a constituição de um coletivo é uma necessidade fundamental – não uma coletividade artificial, mas uma coletividade concreta, fundada sobre suas próprias condições de existência. (ALMEIDA, 2011, p.114)

Cortella (2003), em seu estudo sobre a escola e o conhecimento, propõe três definições que buscam entender como as escolas se articulam com a sociedade.

O autor denominou como “otimismo ingênuo” a concepção de escola apartada, independente da realidade social, portadora de uma neutralidade política, capaz de formar cidadãos que podem transformar a realidade a partir dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar.

Outro modelo proposto foi o “pessimismo ingênuo”. Nessa definição, há uma crítica ao caráter reprodutivista da desigualdade, pois a escola age como mantenedora da situação social vigente, veiculando a ideologia dominante e atendendo às exigências impostas pela realidade social.

No “otimismo crítico”, terceiro modelo proposto pelo autor, encontramos ausência de neutralidade política e a valorização dessa instituição para a transformação social. Segundo Cortella (2003): “A escola pode, sim, servir para reproduzir, as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como

instrumento para mudanças” (p.136). Nessa concepção, tem-se a instituição inserida na sociedade e através da educação escolar, na qual o saber é menos cultural que social, a escola age tanto como conservadora da realidade social, quanto lhe é atribuída uma função inovadora, o que permite que a transformação realidade.

Discutir a relação entre a educação e escola nos faz refletir sobre o ambiente escolar, cenário no qual a escola cumpre seu papel: apresentar de acordo com sua filosofia e teoria pedagógica o conhecimento historicamente produzido pelo homem.

### **1.3. A EDUCAÇÃO E O AMBIENTE ESCOLAR**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação – MEC e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, publicou em 2007 uma pesquisa que objetivou analisar o sucesso e o fracasso escolar, tendo como sujeitos alunos e professores da 4ª série do ensino fundamental de escolas situadas em dez capitais de todo o Brasil.

O estudo buscou analisar esses fenômenos na percepção dos atores da comunidade escolar, com vistas a subsidiar a formulação de políticas públicas para a educação básica e investigar se estabeleciam relações com o ambiente escolar. Esses fenômenos foram analisados como sendo engendrados pelo ambiente escolar. Foram considerados também os fatores sociais, como, por exemplo, a desigualdade.

Percebeu-se como adequada ou regular a infraestrutura física, variável relacionada à condição de trabalho. Contudo, em um número pequeno de escolas que foram estudadas, inexistiam cozinha, banheiro e telhado, e, na percepção dos pesquisadores, há escolas com infra-estrutura precária e que não mobilizam a atenção dos alunos. Os dados apontam que a solicitação para o aumento e conforto do espaço físico é uma necessidade para garantir que as atividades sejam realizadas com sucesso.

A infra-estrutura pedagógica também foi investigada: material didático, bibliotecas, equipamentos tecnológicos e a acessibilidade a esses recursos. A disponibilidade de recursos humanos (que possibilitariam o funcionamento adequado dos espaços escolares) também foi considerada nessa dimensão. Os resultados apontaram a necessidade de adequação do material didático à situação social do aluno

e indicaram que esses recursos não consideram as diferenças nem desigualdades sociais, uniformizando o currículo – há dificuldade em armazená-lo. Entretanto, os livros didáticos tiveram boa avaliação por parte da maioria dos professores que foram sujeitos da pesquisa.

As condições de escolarização relacionadas ao número de vagas, formação e quantidade de alunos por turmas foram considerados como variáveis que interferem no sucesso ou fracasso escolar, todavia, verificou-se que não há relação entre o tamanho das turmas e a proficiência.

A família foi considerada uma variável externa que influencia o ambiente escolar, pois o apoio familiar pode ajudar no rendimento do aluno. Esse, entretanto, é um recurso que em geral não se encontra disponível. Esse é considerado pelos entrevistados mais como um fator que explica a proficiência pela origem social do que pela função da escola em ensinar as habilidades e competências dos conteúdos.

A pesquisa indica em suas conclusões que a concepção de ambiente escolar corresponde à visão tradicional da instituição na medida em que é reduzido à transmissão de cultura; o aluno obediente ainda é considerado como o bom aluno; e o professor competente é aquele dedicado aos educandos, independente do domínio que tem dos conteúdos de sua disciplina. O fracasso escolar, segundo os educadores, é de responsabilidade dos alunos; já o sucesso se reduz à satisfação, ao prazer em estar na escola e ao entendimento dos conteúdos escolares. Os dados mostraram que o sucesso se relaciona a ideias de dom, de esforço e de disciplina e que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar encontram na família a explicação para sua origem.

Estudos como o de Tassoni (2008) trazem aspectos do ambiente escolar mais específicos e que ficam, por vezes, ocultos, como a afetividade na relação entre professor e aluno. Os dados da autora apontaram que aspectos dessa relação influenciavam o aprendizado dos conteúdos das disciplinas em sala de aula e que em geral o afeto era expresso através da postura e linguagem oral.

Sendo assim, vivenciar o afeto positivamente ao longo do processo ensino/aprendizagem auxilia para que esse seja efetivado de maneira eficaz, funcionando como um facilitador. A pesquisadora constatou que o processo é vivido com mais segurança e que pode ser expresso na produção dos alunos. Os dados apontam que o professor, ao apresentar uma postura positiva em relação à produção

intelectual do aluno, promove o fortalecimento de sua autoconfiança e autoestima e, segundo a autora, contribui para que construam uma imagem positiva de si mesmos.

Leite e Tagliaferro (2005), em um estudo sobre a afetividade na sala de aula, também investigaram a relação que os alunos estabeleciam com o conhecimento a partir das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor.

Os dados indicaram que a maneira como docente mediou os conteúdos foi fundamental para que o aluno se apropriasse de maneira prazerosa, re-significando sua relação com o conhecimento, pois considerou-se a dimensão afetiva integrada à cognição. Assim, os pesquisadores acertadamente apontam: “Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito- objeto” (p.258). Observa-se, então, que a prática pedagógica é intrínseca à apreensão dos conhecimentos.

As três pesquisas apresentadas indicam que o ambiente escolar é lócus multideterminado e de múltiplas dimensões e que a investigação acerca dos seus componentes colabora para que o trabalho a ser desempenhado pela escola possa ser realizado de maneira satisfatória, ou seja, atingindo os objetivos que foram estabelecidos em seus planos de ensino.

## **2. A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

### **2.1. A DIMENSÃO SUBJETIVA NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Bock, (1999), ao refletir sobre o fenômeno psicológico, apresenta a concepção sócio-histórica de homem. Essa perspectiva o compreende a partir da ideia de condição humana, oposta ao conceito de natureza humana, adotado pela filosofia e por outras matrizes psicológicas, que pensam o homem como possuidor de uma essência humana.

A abordagem sócio-histórica considera que os fatores sociais, culturais e históricos são fundamentais na constituição do sujeito à realidade social. Portanto, desconstrói a ideia de um sujeito universal, abstrato e que, ao ser estimulado, desenvolve suas potencialidades, revelando sua humanidade de maneira integral.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999):

A concepção de homem da psicologia sócio-histórica pode ser assim sintetizada: o homem é um ser ativo, social e histórico. É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades. Mas essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade” (p.89)

Sob essa perspectiva, a articulação entre as dimensões sociais, históricas e culturais e a dimensão subjetiva é condição para a existência de ambas as dimensões, devendo, portanto, ser estudadas e compreendidas nesta imbricação.

É a interação entre estas dimensões que se pode falar em subjetividade, como um âmbito da realidade que se constitui ao mesmo tempo que o mundo das relações e das atividades humanas de transformação da materialidade do mundo. Lê-se em Bock (1999): “A subjetividade humana surge do contato entre os homens e dos homens com a natureza, isto é, esse mundo interno que possuímos e suas expressões são construídos nas relações sociais” (p.141).

Ao discorrer sobre a articulação entre a realidade objetiva e a subjetividade, Bock (1999) esclarece: “o homem constrói o seu mundo interno na medida em que atua e transforma o mundo externo. Mundos externo e interno são, portanto, imbricados,

pois são construídos num mesmo processo, e a existência de um depende da do outro.” (p.143).

Assim, a subjetividade tem na realidade objetiva sua gênese e seus elementos de existência e a dinâmica entre esses dois planos amalgama a díade objetividade/subjetividade, de maneira indissociável. Suas fronteiras não se tornam invisíveis, tampouco devem ser desprezadas; ao contrário, apresentam-se imbricadas em um movimento contínuo ao longo do desenvolvimento, que se dá durante toda a existência do sujeito.

Gonçalves e Bock (2009), ao refletirem sobre a dimensão subjetiva a partir de uma leitura sócio-histórica, esclarecem:

(...) subjetividade e objetividade se constituem em um mesmo processo, referindo-se a âmbitos diferentes da realidade: um âmbito subjetivo/ do sujeito e um âmbito objetivo/ das coisas. O âmbito do sujeito inclui processos e características específicas que só podem ser compreendidas na relação com a objetividade. E o âmbito objetivo incorpora a subjetividade, na medida em que o que resulta como objetivo é o objeto transformado pelo sujeito. (p. 141)

O conceito de subjetividade é entendido como um processo que se dá nas relações sociais e tem como estofo o momento histórico. Assim, corrobora-se a ideia de que essa dimensão subjetiva não é um fenômeno natural. Pelo contrário: é construída na e pela relação estabelecida em sociedade por um homem ativo, social e histórico.

Dessa forma, Gonçalves e Bock (2009) entendem que a subjetividade é capaz de reunir tanto experiências individuais quanto coletivas, configurando-se como condição e consequência das experiências e vivências dos sujeitos em diversos âmbitos.

Nesse sentido, desvela-se um constructo teórico que se vincula à existência do indivíduo: a dimensão subjetiva da realidade. Ambos se constituem socialmente e têm no processo histórico e na objetividade da realidade social seus fundamentos.

Gonçalves e Bock (2009) nos ensinam que:

A partir da dialética subjetividade/objetividade pode-se falar em dimensão subjetiva da realidade, na medida em que se entende que a subjetividade é individual, mas constituída socialmente, a partir de um processo objetivo, com conteúdo histórico. Por outro lado, a realidade social é construída historicamente, em um processo que se dá entre o plano subjetivo e o objetivo. A base material agrega subjetividade, a partir da ação do sujeito sobre ela, aí esta sua historicidade. Por isso, não é possível falar-se da realidade sem

considerar o sujeito que a constitui ao mesmo tempo é constituído por ela.”  
(p.142)

Compreender os elementos da subjetividade, que constituem a realidade em sua extensão e articulação entre indivíduo e processo histórico, faz avançar a compreensão de que não há dicotomia entre sujeito e fenômenos sociais, sobretudo de que esses elementos não são nem estranhos nem exteriores, mas são complementares e se transformam mutuamente.

## **2.2. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A BUSCA DA COMPREENSÃO DA DIMENSÃO SUBJETIVA**

A educação, recorte do fenômeno social, é um processo vivido e construído por sujeitos. É um processo social que implica subjetivamente os sujeitos que o constituem. A dimensão subjetiva como constructo busca dar visibilidade à presença dos indivíduos na constituição do fenômeno. Educando, educadores e os demais atores da educação na escola são sujeitos implicados subjetivamente nesse processo.

Nosso estudo parte destas considerações: a educação como um processo social que possui, como tal, uma dimensão subjetiva. Nossa intenção não é destacar o sujeito de modo a reduzir a importância e a natureza coletiva e social da educação, mas sim, dar visibilidade à existência dos sujeitos como constituintes desse processo.

Assim, falamos de um fenômeno marcado pela existência de um processo de ensino- aprendizagem, que deve ser compreendido em sua natureza social.

Em sua reflexão sobre compreender e ensinar no mundo contemporâneo, Rios (2001) diz: “É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (p.52).

É necessário compreender o processo ensino-aprendizagem, pois se configura como instrumento para alcançar os objetivos da Educação.

Lê-se em Fabregat e Reig (1998) o diálogo que estabelecem entre educação e processo ensino/aprendizagem:

À educação interessa evidentemente a eficácia na relação prática do binômio ensino-aprendizagem. Qualquer outra formulação menos exigente careceria de sentido. A busca e obtenção de eficácia torna obrigatório o conhecimento de como se produz a aprendizagem, para acomodar o ensino as características da forma de aprender ou adquirir conhecimentos. À educação interessa, em definitivo, como o ser humano processa e atribui significado à informação que

recebe do meio, processo no qual reside a atividade do sujeito e da educação. (FABREGAT; REIG, 1998, p.51)

Rios (2001) dialoga com os autores acima ao relacionar a função da escola ao modo como a aprendizagem se efetiva, ao apontar:

(...) a tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes (p. 26).

Nessa perspectiva, a autora articula a educação ao modo como é compreendida e efetivada através desse processo e reforça a ideia de que educar se relaciona diretamente à formação da cidadania. Segue, complementando: “O processo ensino aprendizagem se dá numa relação comunicativa e sua realização efetiva depende do caráter dessa comunicação” (p. 28).

Warschauer (2001), ao refletir sobre a formação de docentes e o currículo, indica a necessidade da comunicação entre esses elementos ao atentar para a importância de repensar a concepção de aprendizagem e de ensino para além da transmissão de saberes.

Freire (2001) traz um conceito que se propõe a superar essa concepção, ao afirmar: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.52).

O aspecto relacional entre os polos do processo ensino/aprendizagem engendra novas maneiras de relações com o saber, incluindo a possibilidade de produzir conhecimento no espaço escolar; assim, é necessário que as relações interpessoais e as que se estabelecem com o conhecimento sejam revistas.

Ao valorizar a ideia de transformação tanto do aluno quanto do professor e o modo como esses atores se relacionam com o conhecimento, inclui-se a necessidade de repensar a prática.

Incluir o diálogo nas relações estabelecidas entre os sujeitos implicados no processo ensino/ aprendizagem é possibilitar que os limites de suas funções se estendam e se atualizem para além do que é definido em seus papéis de docentes e discentes, ou seja, para além da ideia de que um ensina e outro aprende, de maneira estanque. Nessa perspectiva, estende-se a possibilidade de aprender e ensinar aos sujeitos de um processo que ganha novos arranjos e uma configuração horizontal, à medida que se formam mutuamente.

Assim, a relação que se estabelece entre educador e educando possibilita a troca de conhecimentos. De acordo com Arelano e Cabral (2010), “(...) fomentando debates, questionamentos e reflexões acerca da realidade vivida e da possibilidade de construção de outra realidade possível” (p.47).

Em Freire (2001), encontramos:

É preciso que pelo contrário desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem á condição de objeto, um do outro, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.25)

Segundo Alarcão (2010): “A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos” (p.29).

Ao pensar a aprendizagem a partir da necessidade de reflexão do docente sobre sua prática, a autora orienta: “É fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado” (p. 27).

A contribuição de Alarcão traz a necessidade de considerar as concepções de aprendizagem e de ensino que nem sempre estão postas durante a realização do processo, mas que o orientam, configuram e o apoiam.

Nesse aspecto, a ação docente tem início a partir de uma fundamentação teórica ou até mesmo de uma ideia espontaneísta sobre o processo ensino/aprendizagem, calcada nas lembranças das práticas pedagógicas de seus professores. Isso faz com que as ações dos antigos mestres sejam livremente reproduzidas, sem uma reflexão sobre as contribuições científicas na área da didática.

Estes estudos e reflexões mostram que a concepção sobre o ensino/aprendizagem configura a maneira como o docente irá intervir e interpretar a apropriação e apreensão dos conhecimentos pelos seus alunos.

Pode-se dizer que estes estudos indicam aspectos que pertencem ao que aqui trazemos como a dimensão subjetiva do processo. São aspectos que dizem a respeito das concepções, do modo como o processo de ensino e aprendizagem é significado ou concebido pelos atores da cena educacional.

Mahoney e Almeida (2005), fundamentadas pela teoria psicogenética de Henri Wallon, definem:

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12).

De acordo com as autoras, a teoria Walloniana de desenvolvimento fornece subsídios para uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem ao incluir a dimensão afetiva que, nessa perspectiva, está estritamente relacionada à apreensão dos conhecimentos pelo aluno e às relações interpessoais estabelecidas com o professor e colegas.

Casassus (2009) insere as emoções em suas reflexões indicando: “A aprendizagem ocorre como parte de uma relação emocional entre o professor e um aluno” (p. 214).

Está presente na contribuição do autor a relação dialógica do processo ensino/aprendizagem, contudo, é a dimensão emocional o elemento articulador entre os pólos que constituem o processo e que é fundamental para que haja o diálogo.

Ele completa:

Uma escola é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções. A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e alunos e as relações são por definição emocionais. (p. 203)

A emoção é o elemento articulador de diversos âmbitos do universo educativo. Nessa perspectiva, o ambiente escolar, o processo ensino/aprendizagem e o fenômeno educacional são alinhavados por essa dimensão.

Ao incluir as emoções como elemento fundamental para que a escola desenvolva sua função socialmente instituída deparamo-nos, novamente, com a dimensão subjetiva da realidade social que fora historicamente constituída nesse espaço. Nas palavras de Casassus, esse elemento está presente ao dizer:

A idéia de escola é, desde suas origens anti-emocional. O mesmo ocorre com os sistemas educativos. (...) a idéia de ser humano que prevalecia quando foram criados os sistemas educativos nacionais no século XIX era a de um ser cuja dimensão racional era o que o constituía como tal. Tudo o que fosse

emocional e corporal era constituinte do ser animal – as inclinações animais -, em oposição a essa faculdade superior que era sua capacidade de raciocinar. Aescola era para a educação do ser racional não do ser emocional. Todos nós conhecemos a expressão” nesta escola as emoções não entram ou sabemos de professores que dizem a seus alunos coisas do tipo” as emoções devem ser deixadas em casa. Aqui se vem para aprender. (CASASSUS, 2009, p. 200)

Ao propor os fundamentos de uma educação emocional, Casassus (2009) indica que a emoção é crucial para que a aprendizagem aconteça e lhe atribui essa função.

Lane (2003), ao escrever sobre a dicotomia entre pensamento/ emoção e propor sua superação, tece um breve histórico, apontando:

Desde os primórdios, falar e pensar foram sempre mais valorizados do que a emoção, pois deles dependiam o progresso de novas tecnologias, o estabelecimento de regras e normas que garantissem a continuidade e a sobrevivência da sociedade. As emoções, ao contrário, pareciam prejudicar o pensamento e a evolução da espécie humana. (p. 103)

Em seu panorama, Lane (2003) aponta que a dicotomia entre emoção e razão tem início na Grécia antiga e atravessa vários séculos. Nessa direção, os gregos buscavam na racionalização explicações para compreender: o homem, o conhecimento, a sociedade, o universo, enquanto as emoções se restringiam ao campo artístico. Ao tratarem do século XIX, o pensamento de Lane e de Casassus se alinham. A pesquisadora diz:

A idade moderna (séc. XVIII – XX) priorizou o pensamento científico, a tecnologia, as invenções e o trabalho organizado, enfim, o que foi considerado progresso, talvez uma ilusão que persiste até os nossos dias. A idéia de progresso traz uma concepção linear do desenvolvimento histórico das sociedades, desconhecendo as contradições existentes. (p.104)

Dantas (1983) indica que a razão dava a tônica e direção ao pensamento científico e filosófico perdurando por séculos e se estendendo até a atualidade, entre os pensadores que adotaram (e ainda adotam) o pensamento cartesiano, sintetizado na expressão “penso, logo existo”, orientando a compreensão da existência humana, a filosofia e a ciência.

Os autores apontam que esse período inaugura a concepção dualista de homem, ou seja, a maneira de compreender o indivíduo cindido das dimensões que o constituem.

Leite e Tassoni (2002) ampliam a discussão sobre a posição dualista, identificando que a ênfase na razão restringe, sobremaneira, a compreensão do

Homem, pois, ao valorizar apenas uma das dimensões que o constituem se descarta a dimensão afetiva desse entendimento. Assim, os sujeitos são compreendidos de maneira parcial, ou seja, desarticulados das dimensões que o constituem.

A tradicional visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/ cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano (Leite e Tassoni, 2002, p.113).

Essa compreensão parcial, em que a dimensão afetiva não se vincula à razão, mas, ao contrário, é desqualificada e historicamente sempre fora subordinada a supremacia da cognição, compromete o entendimento da constituição do sujeito e da maneira como constroem conhecimento.

Leite (2006) estende a discussão à área educacional, reconhecendo a presença da concepção dualista do ser humano em instituições educativas. Historicamente, a dimensão cognitiva ocupa um espaço privilegiado na educação, distanciando-se da dimensão afetiva; tal afastamento interfere e direciona o fazer pedagógico:

É possível reconhecer que até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, o que seria possível através do processo de desenvolvimento, pelo qual os mecanismos institucionais educacionais, destacando a família e a escola, teriam um papel fundamental. Neste sentido, é possível entender que essas representações tiveram um papel crucial nas instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais, contribuindo para considerar apenas as dimensões racionais-cognitivas – no trabalho pedagógico. Como exemplo, pode-se citar os objetivos de ensino das disciplinas curriculares de nossas escolas: no caso da alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo muito rara a preocupação de levar o aluno a gostar de ler e se envolver com as práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria o trabalho pedagógico com as dimensões afetivas do processo. (LEITE, 2006, p 464- 465)

Ao pensar sobre a concepção dualista de homem, Tassoni (2008), em sua tese de doutoramento, analisa o modo como as emoções foram tratadas na história do pensamento humano e indica:

A concepção dualista coloca em constante tensão a relação entre a razão e a emoção. Por séculos, as teses foram formuladas a partir de antagonismos – corpo e alma, material e imaterial, conhecimento inteligível e conhecimento sensível, matéria e forma, matéria e espírito, bem e mal, luz e trevas, etc. Essa forma de pensar influenciou as ciências, a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o pensamento e a forma de viver de cada época. (p.7)

Em sua reflexão, Tassoni (2008) faz crítica à maneira como a razão foi valorizada na concepção dualista, na qual a busca de explicações para o mundo e para o homem se apoiava na racionalidade, indicando que as respostas passavam pela cientifização do pensamento, marcado pelo pensamento filosófico-científico que ocupou o lugar do pensamento mítico na explicação do mundo, caracterizado como “uma forma de pensar muito voltada para explicações mágicas e sobrenaturais de todos os acontecimentos que afetavam a vida do ser humano” (TASSONI, 2008, p.8), revelando a oposição entre o conhecimento científico e o conhecimento sensível, relacionado à subjetividade.

Ao incluir a psicologia em seu panorama histórico, a autora indica que o pensamento psicológico fora marcado por três grandes correntes teóricas: racionalismo, empirismo e mecanicismo, sendo fortemente influenciado pelo modelo positivista. Assim, algumas abordagens psicológicas tratam as relações emoção-razão fundamentadas na concepção dualista.

Em contrapartida, a abordagem sócio-histórica, que surgiu no início do século XX – “Vygotsky, Luria e Leontiev foram os pioneiros nessa nova vertente da Psicologia” (p.51) – influenciada pelo materialismo dialético, supera o dualismo, pois, ao compreender o homem como um ser histórico, cultural e social, entende que as relações sociais são constituintes do sujeito e que a subjetividade é construída nesse processo “(...) destaca-se assim, nessa construção, a presença das emoções e sua inter-relação com os aspectos cognitivos” (p.52).

Acerca da abordagem sócio-histórica, Leite (2006) assinala:

criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção, em direção a uma concepção monista do processo de constituição do ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-las isoladamente (p.465)

Sobre a superação do dualismo emoção- cognição implícito na psicologia sócio-histórica, Leite e Tassoni (2002) esclarecem:

(...) tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na

psicologia, seja enquanto área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais. (p.113-114)

Ao referir-se à relação intelecto-afeto, Vygotsky (2000) indica:

A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociando da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOSTSKY, 2000, p.9-10)

Ao conceber a unidade entre afeto e cognição, Vygotsky atribui uma influência mútua entre estas dimensões e entre essas instâncias e a dimensão social – assim, os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e da atividade são interdependentes e constituem o homem da concepção Vygotskiana. Em sua teoria, a afetividade ganha status de função psicológica superior, ou seja, se constrói partindo das relações com o meio externo e se inter-relaciona com as demais funções psicológicas (LOOS; SANT`ANA, 2007).

Essa inter-relação ampliaria as possibilidades de compreender não apenas a origem do pensamento, como também o sujeito em sua totalidade, de maneira abrangente, opondo-se à artificialidade da compreensão dualista, pois nenhum fator que o constitui é descartado ou valorizado em relação a outro - nesta perspectiva, todos os fatores são considerados de maneira articulada e integrada. Rego (2000) contribui com essa análise:

Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível

observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inte-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico. (REGO, 2000, p.122)

Oliveira (1992) esclarece que, embora os aspectos mais difundidos da teoria Vigotskyana se refiram ao funcionamento cognitivo (como, por exemplo: as relações entre pensamento e linguagem, os processos de ensino - aprendizagem como propiciadores do desenvolvimento e a maneira como se constrói cultura), em seu referencial, Vigotsky atribui uma inter-relação entre “funções mentais” e “consciência” aos fatores afetivos, não havendo possibilidade de compreender o pensamento humano sem compreender sua base afetivo-volitiva. E complementa, ao indicar que em Vygotsky:

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/ imaterial e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam o afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis. (OLIVEIRA, 1992, p.76)

De acordo com Tassoni (2008), ao conceber o entrelaçamento entre as dimensões afetivas e cognitivas, a concepção monista compreende-nas como processos complementares, auxiliares e indissociáveis na busca de entender a complexidade dos indivíduos. Assim, as dimensões que constituem o ser humano não são tratadas, nesta concepção, como exteriores ou estanques umas às outras, “isto é, razão e emoção não são processos antagônicos e distintos, mas entrelaçados e complementares”. (TASSONI, 2008, p.1)

### 2.3. O CLIMA EMOCIONAL

A variável clima emocional foi utilizada em uma pesquisa internacional, coordenada por Cassassus e equipe, realizada em meados da década de 1990 até 2000, em 14 países da América Latina e Caribe, que objetivou analisar o sucesso escolar. (CASSASSUS, 2007)

Cassassus e equipe realizaram uma análise comparativa dos currículos dos países, avaliaram os rendimentos dos alunos da terceira e quarta séries do ensino fundamental na área de linguagem e matemática e estudaram os fatores que se relacionam aos rendimentos. Foram aplicados, também, questionários aos estudantes, professores e diretores sobre as condições em que a aprendizagem se efetivou.

Os dados analisados qualitativamente apontaram a desigualdade social como fator diretamente relacionado ao sucesso escolar. No entanto, a pesquisa trouxe um novo elemento para a discussão, ao indicar que a desigualdade presente no ambiente escolar é gerada nesse espaço e não advém, apenas, de fatores externos.

Cassassus (2007) afirma:

Não podemos limitar o estudo da desigualdade aos sucessos dos alunos já que, como dissemos, a aprendizagem é um processo que sintetiza fenômenos que ocorrem em nível cognitivo e emocional num indivíduo, mas que também pertencem ao simbolismo cultural dos indivíduos, o qual é social. A aprendizagem ocorre numa situação social em que há muitas pessoas e atores envolvidos. Há os docentes, mas também os alunos, seus pais, os diretores de escola. (p.30)

Assim, comprova-se que a instituição escolar é responsável por produzir desigualdades e acrescenta-se que a presença de um ambiente emocionalmente favorável no espaço escolar é um fator determinante para a melhoria da aprendizagem; contudo, a ausência desse fator produz um resultado inverso.

Ao analisar as variáveis que influenciam no sucesso, Cassassus (2007) afirma: “No entanto, a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula” (p.127).

Ao enfatizar a necessidade de um clima emocional favorável ao sucesso escolar, Cassassus privilegia os processos que ocorrem no interior da sala de aula, porém, não desconsidera outras instâncias do ambiente escolar tampouco os fatores extraescolares, concebendo-nos de maneira integrada. E analisa:

A percepção dos alunos quanto ao tipo de clima emocional tem uma incidência muito forte em seus resultados. A relevância da dimensão do ambiente emocional percebido pelos alunos é algo cuja importância não pode ser suficientemente destacada, e isto pelo menos por duas razões. Uma delas é que esta variável, por si só, tem um efeito maior nos resultados do que a soma de todas as outras variáveis em conjunto, o que a torna um fator crucial nos processos educacionais. A outra é que a dimensão emocional é algo que depende das inter-relações e, portanto, pode ser modificada tanto pela pedagogia como pela gestão educacional. (CASASSUS, 2007, p.147)

Casassus (2009) alinhava as constatações de sua pesquisa, conceituando: “O clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o (a) professor e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas variáveis.” (CASASSUS, 2009, p. 204)

O clima emocional, na posição do autor, é entendido como elemento subjetivo do ambiente escolar e se constitui nas relações interpessoais, integrado a outras variáveis que compõem o espaço escolar.

A ideia de clima emocional permitiu-nos compreender a importância dos estudos que aprofundam o conhecimento de aspectos afetivos que caracterizam as vivências do processo de ensino e aprendizagem. Parece-nos interessante partirmos desse conceito para indicar a dimensão subjetiva como a dimensão do real. A dimensão subjetiva não é vista, aqui, como consequência dos processos; ao contrário, é constitutiva deles.

A vida escolar e o processo de ensino e aprendizagem, por serem mais completos e complexamente analisados, devem ser abordados também na dimensão dos afetos e significações que o compõem.

### **3. A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

Ao se buscar resgatar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, não se pode deixar de destacar as contribuições teóricas de Vigotsky e Wallon. Em suas abordagens, esses teóricos não se limitaram a contribuir apenas para o entendimento dos processos de constituição e desenvolvimento do indivíduo, permearam também o campo educacional, à medida que subsidiaram as ações educativas, ainda que não tenha sido preocupação de ambos o desenvolvimento de um método pedagógico.

As produções de Vigotsky e Wallon tem sido objeto de estudo de, pelo menos, dois grupos importantes e que influenciaram esse trabalho; assim, destacaremos as produções acadêmicas do Grupo do Afeto, subgrupo ALLE (grupo de pesquisa: alfabetização, leitura e escrita) da Faculdade de Educação da Unicamp e a produção do programa de pós-graduação em educação: psicologia da educação, PUC-SP.

Amparados pelo referido estofo teórico e produção acadêmica, assumimos que a afetividade e cognição coexistem no indivíduo de maneira indissolúvel e se inter-relacionam, participando e influenciando os processos educativos.

As produções acadêmicas dos referidos grupos atendem a uma solicitação antiga, encontrada na literatura educacional, acerca da escassez de estudos sobre a importância da dimensão afetiva nos processos de ensino e aprendizagem. Almeida (1997) nos diz que “a denúncia que se tem feito em relação ao esquecimento dos estudos da afetividade é de longos anos” (p.239) e, em relação às pesquisas que articulam a dimensão afetiva com os processos de aprendizagem, complementa: “Menos frequentes ainda são os estudos que contemplam o processo de conhecimento articulado ao processo afetivo; uma compreensão de valor capital para as situações reais, concretas, isto é, para as realizações humanas, objeto de interesse, por exemplo, de áreas como a educação” (ALMEIDA, 1997, p. 239).

Contudo, nas últimas décadas, de acordo com Leite (2011a; 2011b; 2011c;) Gazoli e Leite (2012), Leite e Gazoli (2012), a dimensão afetiva se configura como um objeto de estudo, ganhando espaço na área da psicologia educacional. Ao se constituir como um fator presente e indispensável ao trabalho pedagógico, pressupõe-se uma

nova compreensão dos processos de produção e apropriação do conhecimento, tornando indispensável seu estudo e investigação.

Dessa feita, interessa-nos traçar um breve panorama das produções acadêmicas de centros de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp (Grupo do Afeto), do programa de pós-graduação em psicologia da educação da PUC-SP, que incluíram a dimensão afetiva como temática de suas produções; desejamos, ainda, apresentar a dimensão afetiva no processo ensino- aprendizagem sob as lentes teóricas que nos fundamentam: a psicogenética de Vygotsky e Wallon.

Lê-se em Gazoli e Leite (2012), Guimarães (2008), Leite (2011a; 2011b; 2011c; Leite e Gazoli (2012), Tassoni (2008) que, desde o final dos anos de 1990, o grupo do afeto é parte integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e escrita (ALLE), da Faculdade de Educação da Unicamp. Composto por mestrandos, doutorandos, alunos em Iniciação Científica e sob a coordenação do Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite, tem como objeto de estudos a dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula.

Vale destacar que o envolvimento com esta temática deu-se a partir de estudos sobre a alfabetização escolar, letramento, processos de constituição do leitor e que as pesquisas são desenvolvidas em todas as modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Médio) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Universitário.

Inicialmente, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo se concentravam nas relações entre professores e alunos, entretanto, a partir dos resultados dessas primeiras pesquisas, percebeu-se que a afetividade avança os limites das relações epidérmicas.

Assim, estudos sobre as práticas pedagógicas, focalizando a mediação desenvolvida pelo professor no processo ensino aprendizagem e suas repercussões nas relações estabelecidas entre alunos e os objetos de estudo, ampliaram as possibilidades de investigação do grupo que, segundo Leite (2011c), tem como eixos norteadores de suas produções: “a afetividade nas relações interpessoais professor-aluno- aluno, o processo de constituição do sujeito como leitor e a afetividade nas práticas pedagógicas, planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula” (p.27)

A produção do grupo esta disponível em teses de doutorado (02), dissertações de mestrado (06), projetos de iniciação científica (14), livro (01) direcionado aos professores da educação básica e encontram-se na biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp ou no endereço eletrônico dessa instituição.

Almeida et al (2010), em estudo definido como estado de conhecimento, mapearam as teses e dissertações produzidas no programa de pós graduação em educação: psicologia da educação – PUC/SP a cerca da afetividade de 1969 a 2009.

Lê-se que a questão afetiva está presente no programa desde seus primórdios, sendo a Professora Abigail Alvarenga Mahoney quem primeiro ministrou cursos (1971-1987) e coordenou grupos de pesquisa acerca deste tema. Inicialmente fundamentada na abordagem centrada na pessoa ou Rogeriana, (ALMEIDA, 2002), no início da década de 1990 coordenou um grupo de estudos e ministrou cursos sobre a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, orientando diversos trabalhos.

Atualmente, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida ministra cursos, coordena o grupo de pesquisa: bases da psicologia na educação, no qual as contribuições da abordagem walloniana constituem uma das linhas de pesquisa.

No referido trabalho, as pesquisadoras analisaram os resumos das teses e dissertações apresentadas no programa e encontraram 17 teses (um estudo teórico) e 54 dissertações (cinco estudos teóricos) de mestrado, totalizando 71 pesquisas e indicaram que as modalidades que constituem a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Médio assim como o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Superior foram investigados.

O número expressivo de produções ao longo de 40 anos de pesquisas desenvolvidas no programa de pós - graduação: psicologia da educação revela a importância desta temática nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta vasta produção empírica, de acordo com Almeida et al (2010), tem como sujeitos de pesquisa: aluno (relações interpessoais no contexto escolar, concepções sobre afetividade e contexto escolar, sentimentos e emoções (nomeados, não nomeados, em situação específica), professor ( concepções/ visões sobre afetividade, atuação em sala de aula), alunos e professores (visão dos professores e alunos sobre determinado fenômeno/ sentimento, intervenção, relação professor-aluno/ professor-professor) e outros agentes educativos (relacionados a outros profissionais que atuam no ambiente escolar como por exemplo: diretores, vice diretores e coordenadores).

As dissertações e teses depositadas estão disponibilizadas na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica campus Monte Alegre e as pesquisas desenvolvidas a partir de 2005 estão disponibilizadas em formato eletrônico, que pode ser acessado no site da universidade.

### **3.1. AS EMOÇÕES NA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONISTA DE L. S. VIGOTSKY**

Lev Semionovitch Vigotsky nasceu na pequena cidade de Orsha, localizada próximo a Minsk, capital da Bielorrússia, no final do século XIX, em uma família judaica. Após seu nascimento, a família mudou-se para Gomel, outra cidade da Bielorrússia, em uma área destinada a judeus.

Filho de Semion Lvovitch Vigotsky, bancário e representante de uma companhia de seguros, e de Cecília Moiseevna, professora que dedicou sua vida à criação dos filhos e não exerceu a profissão, Vigotsky cresceu em um ambiente familiar intelectualizado e que lhe propiciava o contato com literatura, artes, diversos idiomas e assuntos dos mais diversos campos de conhecimento. Assim, a maior parte da educação formal de Vigotsky aconteceu em sua casa, orientado inicialmente por sua mãe e depois por professores particulares, garantindo-lhe uma sólida formação intelectual.

Em 1911, aos quinze anos, ingressou em um colégio judaico, destacando-se por seu desempenho e sua capacidade intelectual. Formou-se em 1913 e nesse mesmo ano foi aprovado no curso de Medicina da Universidade Imperial de Moscou; contudo, o curso não lhe despertava interesse. Insatisfeito, transferiu-se para o curso de direito. Nesse momento, frequentou também a Faculdade de História e Filosofia da Universidade do Povo de Chaniavski.

A experiência nessa universidade teve um papel bastante destacado na formação de Vigotski. Embora não tenha aí recebido nenhum título acadêmico, a formação obtida nessa universidade permitiu que ele aprofundasse seus estudos em psicologia, filosofia e literatura, historiografia, estética e lingüística, o que foi de grande valia em sua vida profissional posterior. (OLIVEIRA; REGO, 2010, p.13)

Graduou-se nos dois cursos em 1917; no entanto, não obteve o diploma do curso realizado na Faculdade de História e Filosofia, pois a universidade, embora fosse

um instituto qualificado, não era reconhecida pelo regime Czarista por ter em seu quadro professores que foram expulsos da Universidade de Moscou por motivos políticos (TOASSA, 2007). Neste mesmo ano, após a revolução Russa, Vigotsky inicia sua carreira profissional retornando a Gomel permanecendo nessa cidade até 1924, ano em que volta a viver em Moscou. De acordo com Oliveira e Rego (2010):

No período de 1918 a 1924, além de escrever críticas literárias e resenhas sobre peças teatrais, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e psicologia. Já nessa época preocupava-se também com questões ligadas à pedagogia. Em 1922, por exemplo, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias (OLIVEIRA; REGO, 2010, P. 14)

Nesses anos, ministrou cursos e palestras em diversas instituições; foi um dos criadores do museu da Imprensa de Gomel; fundou uma editora e uma revista de literatura; participou ativamente da vida cultural de Gomel, coordenando a área teatral do departamento de educação do povo; e viveu nessa cidade os problemas de seu país, como nos lembram Oliveira e Rego (2010) :

(...) a queda do império czarista, o advento da revolução, vários partidos e ideólogos que saíram do ostracismo ou voltavam do exílio e que disputavam o poder e a adesão dos cidadãos, a ofensiva alemã que incorporou Gomel ao território da Ucrânia, a ameaça dos contrarrevolucionários (p.15)

Em 1920, assim como outros membros de sua família, contraiu tuberculose, dando início a quatorze anos de luta contra a doença. Casou-se em 1924 com Rosa Semerova e seguiu para Moscou. Dessa união, Vigotsky teve duas filhas: Guita e Assia.

1924 foi um ano importante também para a vida profissional e intelectual de Vigotsky, pois “a partir dessa data se dedicou mais sistematicamente à psicologia e passou a ocupar um lugar de destaque na história da psicologia soviética” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p.15). Proferiu uma palestra no II Congresso Russo de Psiconeurologia em Leningrado e, pela qualidade de sua apresentação, recebeu um convite para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Foi lá onde conheceu Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev; assim, formou-se o grupo de pesquisa conhecido como Troika na psicologia russa. (SMOLKA, 2009).

Vigotsky faleceu em 11 de junho de 1934, aos 37 anos vítima de tuberculose.

O quadro complexo da psicologia proposta por Vigotsky revela a multiplicidade de assuntos tratados em sua abordagem sócio-interacionista; a vida emocional constitui-se como um de seus interesses, embora, como revele Toassa (2007), encontremos esse assunto de maneira esparsa, exceto por poucos textos e “às vezes com breves referências que não poderão ser compreendidas senão no interior de seu projeto teórico” (p.106).

Essa autora aponta que a emoção era um dos principais interesses nos últimos anos de Vigotsky: “(...) suas últimas preleções ressaltam o significado vital das emoções na sobrevivência, na consciência e na ação, idéias que, de algum modo, atravessam sua obra e se encaixam no novo quadro teórico por ele construído. (TOASSA, 2007, p.106)

Na concepção sócio-interacionista de L. S. Vigotsky, as emoções são tratadas numa perspectiva diferente das principais teorias mecanicistas de sua época; nestas, havia uma forte influência organicista e o entendimento de que as emoções não poderiam evoluir, limitando-se às mudanças e alterações orgânicas e fisiológicas.

Vigotsky apresenta uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, incluindo o psiquismo como um de seus componentes, e faz a tentativa de integrar a filosofia em seu entendimento, o que amplia a possibilidade de sua compreensão, reduzida nas teorias mecanicistas à base orgânica. Vigotsky analisa as emoções de acordo com a concepção sócio-histórica. Assim:

(...) admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. (TASSONI, 2008, p.58)

Dessa maneira, percebemos que Vigotsky estabelece e problematiza a relação entre a manifestação orgânica das emoções, o psiquismo, fatores históricos, filosóficos e culturais, ampliando a possibilidade de entendimento dessa questão. Nessa concepção desenvolvimentista, “(...) destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas na verdade sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido” (TASSONI, 2008, p.58). Segundo Tassoni (2008):

Vigotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e

exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento (p.59).

No livro “Psicologia pedagógica” (2004), texto em que Vigotsky inicia o estudo das emoções (TOASSA, 2007), encontramos uma preocupação do autor acerca dessa temática. Ele aponta que a educação pode realizar mudanças na vida emocional dos educandos, configurando-se essa como um elemento importante para o trabalho pedagógico e devendo ser considerada e aceitável pelo educador. Dessa maneira, indica:

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão mas também como objetivo em si. (VIGOTSKY, 2004, p.143)

Como se pode observar, para Vigotsky, o processo educativo não deve ser reduzido aos fatores cognitivos; pelo contrário, o autor considera as emoções como um elemento fundamental para a ação educativa desde o seu início, com a mesma importância que tem a cognição para esse processo.

Assim, as emoções se configuram como ponto de partida para o trabalho educativo e devem ser entendidas e consideradas, pois possibilitam a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira:

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam. Por algum motivo essa idéia não costuma vir á cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos (...). Por outro lado, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. (VIGOTSKY, 2004, p.144)

### 3.2. A AFETIVIDADE NA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

No final do século XIX (1879), em uma tradicional família francesa, nasce (em Paris, cidade onde passou toda a vida até falecer em 1962), Henri Wallon.

Filósofo, médico, psiquiatra, psicólogo, sua proposta inovadora para a compreensão dos processos de desenvolvimento contribuiu, de maneira fundamental, para as áreas de psicologia e educação.

Vivendo em um período histórico marcado por constantes transformações, instabilidades, mudanças sociais, políticas e econômicas, vivenciou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Enviado ao campo de batalha, serviu como médico, cuidando dos soldados feridos. Essa experiência o fez perceber, por meio de observações, as relações existentes entre as lesões orgânicas e os processos psíquicos, subsidiando sua psicologia genética.

Presenciou o avanço do Fascismo, a Revolução Russa e, durante a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945), atuou não mais como médico, mas como integrante da resistência Francesa contra o nazismo, combatendo-o arduamente, o que lhe custou o cargo de professor da disciplina de psicologia e educação infantil no Collège de France e a interrupção de suas atividades acadêmicas, durante os anos de ocupação nazista na França, durante o governo de Vichy (1941-1944).

Obrigado a viver na clandestinidade, adota o pseudônimo René Dubert e, dessa maneira, dá continuidade a sua produção intelectual, publicando o livro “Do ato ao pensamento” e segue com as pesquisas de seu laboratório.

Mobilizado pela atuação no movimento de resistência Francesa ao Nazismo, filia-se ao partido comunista. Sua inscrição em partidos políticos, de orientação esquerdista, teve início anterior a Primeira Guerra Mundial, no partido socialista. Entendia que esta posição política era uma alternativa no combate ao avanço do fascismo, contudo, decepçiona-se com as diretrizes do partido socialista, cuja preocupação em eleger seus candidatos constituía o maior interesse e se desfilia, rapidamente.

Wallon percebeu que entre a área da psicologia e o campo educacional existe complementaridade e reciprocidade. Assim, a educação serve como fonte de questões e campo de observação à psicologia que, por sua vez, ao investigar os processos de desenvolvimento, contribui para o avanço pedagógico.

Ao longo da sua carreira, escreveu artigos relacionados à educação, criou a revista de psicologia *Enfance*, que trazia a educação como um de seus temas, participou do instituto nacional de orientação profissional, presidiu a sociedade Francesa de Pedagogia, o grupo Francês de Educação Nova e a Comissão para Reforma do Ensino Francês.

Essa aproximação com o universo escolar possibilitou o contato direto e a troca de experiências entre os docentes e o conhecimento dos problemas relacionados à escola.

Ao analisar o movimento escola novista e sua crítica à educação tradicional, encontrou nas propostas educativas de Decroly e Makarenko a possibilidade de romper a dicotomia existente entre indivíduo e sociedade.

A partir da libertação da França, ocupada pelos nazistas, Wallon atuou por um curto período como Secretário Geral da Educação Nacional e, logo após, foi nomeado Ministro da Educação Nacional, propondo com Langevin um plano inovador e ainda atual para a reforma do ensino francês.

Com o falecimento de Langevin (físico considerado um dos heróis de guerra, na França) em 1944, Wallon assumiu a presidência do projeto, intitulando-o plano Langevin: Wallon propôs uma reforma do ensino francês, apresentou uma concepção de escola estruturada segundo os princípios de justiça, dignidade, orientação (escolar antecedendo a profissional) e cultura geral.

Nesta proposta, os métodos a serem utilizados devem ser ativos, em grupo e individual e tem-se a escola como um centro de difusão cultural. Infelizmente, o plano nunca foi totalmente implantado e 57 anos depois de ser apresentado à Assembleia Nacional Francesa, continua original, inovador e humanista. (ZAZZO, 1978; MAHONEY, 2000; GALVÃO, 2005; ALFANDÉRY, 2010; GRANDINO, 2010; NASCIMENTO, 2010; ALMEIDA, 2010; 2011).

Ao esquadrihar a vida de Wallon, reconhecemos um homem observador, com sólida formação cultural, advindo de uma família na qual o pensamento democrático e republicano direcionou sua posição política liberal. Essa influência, de acordo com Nascimento (2010), é muito profunda em sua obra, pois incorpora aspectos políticos e sociais e adota o materialismo dialético como marco teórico e método de análise de sua teoria. Dessa maneira, o indivíduo, concebido como um ser ativo, histórico, social

tem nas relações estabelecidas com seus pares a origem de seu psiquismo. (DOURADO, 2005; MAHONEY et al, 2007).

Wallon constrói uma psicologia alicerçada na concepção monista (pressuposto defendido pelo materialismo dialético) e faz crítica às concepções dualistas, mecanicistas e idealistas de seu tempo, compreendendo a indissociabilidade entre organismo- meio, condição para a constituição do psiquismo, que não se reduz aos recursos biológicos do indivíduo, mas necessita das relações sociais para se constituir. (MAHONEY et al, 2007).

De acordo com Tassoni (2008), “(...) nessa preocupação com o biológico e o social, Wallon, afirma que não se pode dissociar esses dois aspectos, porque desde o nascimento do ser humano eles são complementares, tornando-se impossível pensar a vida psíquica fora dessa relação” (p.61).

Wallon busca entender o psiquismo em sua origem e modificações; assim, a psicologia que propõe é genética, pois “(...) define o psiquismo na sua formação e nas suas transformações” (WALLON, 1975, p.53), desenvolvendo uma teoria, de acordo com Nascimento (2010), “concreta, completa, complexa e contextualizada” (p.12), contribuindo para que possamos compreender os indivíduos de maneira integral, rompendo com a herança positivista presente na concepção dualista.

Em um movimento dialético, Wallon integra motricidade, cognição e afetividade, conferindo a cada um desses fatores o conceito de conjunto funcional e o status de componente do psiquismo.

Dessa maneira, é na e pela integração e interação constante dos conjuntos funcionais que o psiquismo se origina, constituindo o 4º conjunto denominado pessoa, e, com efeito, o último conjunto funcional é integrador dos outros três e, ao mesmo tempo, é resultado dessa integração. (MAHONEY, 2000; ALMEIDA, 2011)

Entretanto, a integração não é a única característica do movimento constante entre os conjuntos funcionais – há, ainda, a alternância e preponderância funcional, princípios ou leis que se referem à predominância das dimensões cognitivas ou afetivas em cada fase de desenvolvimento. (MAHONEY, 2000)

Nas fases ou estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, quando o indivíduo esta voltado para o conhecimento de si, a direção do movimento é centrípeta, ou seja, volta-se para a subjetividade, para o seu interior, rumo à construção do seu eu.

Nesses momentos, a dimensão afetiva predomina sobre a dimensão cognitiva. É presente nos estágios: impulsivo emocional, personalismo, puberdade e adolescência. (MAHONEY, 2000; GALVÃO, 2005; TASSONI, 2008; ALMEIDA, 2011)

Já nas fases ou estágios de desenvolvimento em que o indivíduo se volta para conhecer o mundo exterior, objetivo, a direção do movimento é centrífuga, ou seja, para fora de si - nesses momentos, a dimensão cognitiva predomina sobre a afetiva. É presente nos estágios: sensório motor e projetivo, categorial. (MAHONEY, 2000; GALVÃO, 2005; TASSONI, 2008; ALMEIDA, 2011)

Como se pode observar, a dimensão motora não prepondera em nenhum dos estágios, mas configura-se como esteio para que o desenvolvimento aconteça (podemos destacá-la no estágio impulsivo e emocional), funciona como suporte para a dimensão afetiva e cognitiva, sendo fundamental na constituição da pessoa.

O conjunto motor oferece a possibilidade de expressão emocional e dos sentimentos devido à estrutura biológica, o deslocamento temporal, espacial e o equilíbrio corporal e postural. (MAHONEY, 2000; GALVÃO, 2005; TASSONI, 2008; ALMEIDA, 2011)

Cada conjunto funcional beneficia-se das aquisições do conjunto que está preponderando em determinado estágio. Assim, a cada nova fase de desenvolvimento, as aquisições anteriores são apropriadas pelo próximo estágio e proporcionam, ao seguinte, mudança e avanços.

A esse respeito, Izabel Galvão (2005) nos lembra:

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 2005, p.45)

Em síntese, podemos constatar que as dimensões afetivas e cognitivas, ao se influenciarem mutuamente, são reguladas pelos princípios de alternância, preponderância e integração, ora submersas, ora emergindo desse movimento contínuo, irregular e repleto de conflitos, característico da concepção de desenvolvimento de Wallon; ambas, afetividade e cognição, participam da constituição do sujeito e da construção dos conhecimentos.

Tassoni (2008) nos ensina que:

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa. Neste sentido, é possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar ampliando suas formas de manifestação. (p.62)

A contribuição de Tassoni (2008) nos faz perceber o lugar privilegiado que a dimensão afetiva ocupa nesta teoria, enquanto Mahoney e Almeida (2005) nos dizem que, na perspectiva Walloniana, essa dimensão:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/ interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis; ser afetado é reagir com atividades internas/ externas que a situação desperta; a teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes; na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole (p.19-20).

Como se pode observar, a afetividade, na perspectiva Walloniana, tem origem biológica e, devido à natureza orgânica, sua expressão é fisiológica, intensa e rápida.

Segundo Dér (2004), a emoção:

(...) se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas denominadas sensibilidades interoceptivas e proprioceptivas, que juntamente com os automatismos, são vistas por Wallon como os recursos que a criança tem para se comunicar e sobreviver. A sensibilidade interoceptiva é uma sensibilidade visceral que permite a criança sentir como estão os seus órgãos, como estômago, intestino etc.; e a sensibilidade proprioceptiva é uma sensibilidade tônica ou postural que esta relacionada às sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos, e possibilita à criança sentir como esta o estado de seus músculos (...) o exercício das duas sensibilidades precede o da sensibilidade exteroceptiva, outra sensibilidade orgânica e primitiva, que é estimulada pelos objetos do mundo exterior e tem uma forma de organização mais tardia (DÉR, 2004, p.62).

Nessa perspectiva, a emoção configura-se como a primeira possibilidade do bebê em acessar as relações sociais: desconfortos musculares ou a sensação de fome faz com que reclame o atendimento de suas necessidades, expressando suas emoções, por exemplo, através do choro ou grito, regulando o comportamento do adulto que o atende e soluciona a questão.

Assim, inapta para atender às suas próprias necessidades de sobrevivência, a criança necessita do meio humano, capaz de interpretar e dar significado às suas

reações, produzindo respostas que solucionem suas necessidades, em um período de total imperícia e dependência. Em Wallon (1986), encontramos:

O recém-nascido só apresenta em seu comportamento reações descontínuas e esporádicas, cujo único resultado é liquidar pelas vias, ora disponíveis, tanto as tensões de origem orgânica quanto as suscitadas pelas excitações exteriores. As gesticulações não têm, para ele nenhuma utilidade prática. Nem mesmo lhe servem para modificar uma posição incômoda ou perigosa. É lhe indispensável uma assistência constante. O recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser completada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro e é nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma porem, antes de lhe serem diretamente úteis, seus gestos suscitarão nas pessoas que o rodeiam as intervenções úteis ou desejáveis. São gestos que estão, principalmente, relacionados a seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos que pertencem aos sistemas espontâneos das reações afetivas, ao domínio do emocional. Sob a influência deste campo emocional, conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis, suscitadas em seu meio, serão estabelecidas rapidamente. (WALLON, 1986, p.161)

Dessa maneira, podemos entender que o componente e a fisiologia orgânica da emoção são responsáveis por sua expressão, função biológica que possibilita o atendimento de suas necessidades. A expressão orgânica não se reduz a sua ação, pelo contrário, segue em direção ao plano das relações individuais, caracterizando o que Wallon (1986) denominou como papel funcional das emoções.

Assim, de acordo com Dantas (1992), a emoção

(...) fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie... Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde á sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido ela lhe dá origem. (p.85-86)

De acordo com a teoria Walloniana, a emoção tem as seguintes características: plasticidade, que corresponde aos efeitos provocados, com manifestações visíveis no corpo, por exemplo, o tremor nas pernas ou mãos originadas por medo ou ansiedade (WALLON, 1971); contagiosidade, caracterizada pelo poder de contagiar, ou seja, suscitar seus efeitos em outras pessoas; regressividade, que compreende a diminuição

da atividade intelectual, caracterizando o que Dantas (1992) chamou de “antagonismo estrutural com a atividade intelectual” (p.89).

Tassoni (2008) indica que, na teoria Walloniana, as emoções apresentam um caráter desenvolvimentista e também se diferenciam. Assim, a afetividade não se limita à natureza orgânica das emoções e sua função social; ao contrário, essa dimensão é ampla, da mesma forma como são amplas as possibilidades de expressão. Galvão (2005) nos diz que em Wallon, “afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” (p.61) nesse sentido, compreende também sentimento e paixão.

A capacidade de representação simbólica caracteriza o sentimento que é menos visível, e contrário a emoção é mais duradouro e menos intenso. Galvão (2005) nos releia indica que “(...) ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais” (p.62).

Acerca dos sentimentos, Mahoney e Almeida (2005) nos dizem:

Corresponde a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção; opõem-se ao arrebatamento, que é uma emoção autêntica: tende a reprimi-la, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, que multiplicam as tonalidades, as cumplicidades tácitas ou subentendidas; o adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir, sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. (p.21)

Podemos entender o sentimento como uma forma de expressão da afetividade para além das manifestações corporais, ampliando o repertório e possibilitando novas formas de comunicação dessa dimensão.

Quanto à paixão, Mahoney e Almeida (2005) nos ensinam: “Revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção (...), caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade” (p.21-22).

O autocontrole é o traço característico da paixão. Nessa direção, as necessidades afetivas são atendidas, pois o seu predomínio é capaz de mobilizar os aspectos cognitivos e comportamentais e impedir as manifestações típicas dos estados emocionais em função de um objetivo que se deseja alcançar (MAHONEY; ALMEIDA, 2007). Em síntese, lê-se, em Wallon (2010):

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais

ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção atualizada. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem á vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento e da pessoa. (p.75)

O conjunto funcional afetividade, na psicogenética Walloniana, tem papel fundamental na constituição do psiquismo e nos processos de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, afetividade e cognição influenciam-se e beneficiam-se mutuamente, possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos. (TASSONI, 2008).

Podemos identificar a dimensão afetiva quando o bebê estabelece a comunicação com o seu meio: "(...) a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos" (LEITE, 2011c, p.34). Isso possibilita o acesso ao universo simbólico, permitindo sua representação e promovendo a atividade cognitiva, participando também de seu avanço. (TASSONI, 2008).

Em Wallon, percebemos que o desenvolvimento acontece na e pela interação entre os fatores orgânicos e as relações sociais. De acordo com Mahoney (2004), "se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época" (p.14). Nessa perspectiva, assume-se que os fatores sócio-históricos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva, que inseparáveis, se relacionam e se influenciam mutuamente. (LEITE, 2011c).

Acreditamos que o estudo da dimensão afetiva, na perspectiva apresentada, é fundamental para o propósito deste estudo – assim, assumimos essa concepção teórica, pois, ao apresentar o caráter social da afetividade e a relação indissociável entre as dimensões afetivas e cognitivas, identificamos que esses pressupostos estão diretamente implicados no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e na maneira como os sujeitos constroem sua subjetividade no ambiente escolar (local de relações sociais), durante as vivências desse processo.

## 4. MÉTODO

### 4.1. O MÉTODO NA ABORDAGEM SÓCIO–HISTÓRICA

Gonçalves (2001), ao analisar a metodologia utilizada pela psicologia sócio-histórica, esclarece:

A análise dos fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica aqui apresentada parte do pressuposto de que um método envolve uma concepção de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento. Para além de uma visão instrumental de método, entende-se que a abordagem do real para conhecê-lo revela uma determinada compreensão do que é a realidade e o homem na sua relação com ela. Por isso, a questão metodológica é indissociável de uma abordagem ontológica e epistemológica. (p.113)

Ao alinhar o materialismo histórico e dialético, marco teórico que fundamenta a psicologia sócio-histórica (dimensão epistemológica), de maneira indissociável da concepção de homem e seu desenvolvimento (dimensão ontológica), construiu-se um método que considera a dialética objetividade/ subjetividade superando uma visão dicotômica e instrumental do real para além das contribuições positivistas e racionalistas.

De acordo com Gonçalves (2001), “(...) ao compreender a constituição histórica do método será possível conhecer os fundamentos e as características metodológicas que permitem superar a dicotomia entre subjetividade e objetividade e que, por isso, integram os fundamentos da psicologia sócio–histórica” (p.114).

Contrariamente à metodologia positivista e racionalista, que afastou a dimensão subjetiva de sua metodologia, concebendo a relação sujeito–objeto como polos exteriores um ao outro, no qual a razão se destaca na produção de conhecimento que é essencialmente objetivo, a abordagem sócio-histórica insere a dimensão subjetiva.

Essa inserção se dá numa perspectiva relacional, porque objetividade e subjetividade são constituintes de uma unidade de contrários.

Gonçalves (2001) indica que:

(...) na concepção materialista, sujeito e objeto tem existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. Assim, o sujeito é ativo por que é racional, mas não só. Antes de mais nada, o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (p.121).

Aguiar (2001) traz outros esclarecimentos:

Assim, falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (p. 129)

E alinhava a discussão:

Já em 1934 Vigotsky apontava a necessidade de a psicologia ter um método que desse conta da complexidade do seu objeto de estudo. Já afirmava que a tarefa da psicologia era substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese. Afirmava a necessidade de se apreender os processos internos, e que, para isso, era preciso exteriorizá-los, era preciso observar o não observável. (p.129)

Ao aliar a concepção de homem da abordagem sócio-histórica ao desenvolvimento de um método, evidencia-se o esforço em compreender a realidade social no qual o objeto de estudo está inserido.

Assim, é possível avançar na compreensão do fenômeno, pois se consegue abarcar sua complexidade e extensão de maneira não linear, mas em sua relação dialética, desta maneira, a dimensão subjetiva pode ser analisada.

De acordo com Aguiar (2001), as palavras são elementos fundamentais para compreender a subjetividade, pois são signos que a constituem. Lê-se em sua contribuição:

Ao destacar a importância dos signos, devemos enfatizar que entendemos a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico. A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. (p.130)

Ao considerarmos a palavra como elemento constituinte da subjetividade, entendemos que nela se encontra a síntese entre esta e a dimensão objetiva, locus da constituição da palavra.

Aguiar (2001) nos alerta:

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso

apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, por que é a unidade do pensamento e da linguagem. (AGUIAR, 2001, p.130)

Neste estudo, utilizaremos a palavra com significado como nossa unidade de análise, pois entendemos que esta é capaz de exteriorizar os processos que são vivenciados pelos sujeitos, permitindo-nos compreender a dimensão subjetiva do processo aqui estudado.

## **4.2. PROCEDIMENTOS**

### **4.2.1. Locais de coleta de informações**

Na medida em que se objetivou a compreensão da vivência escolar de distintos grupos sociais (classe pobre e média alta), buscamos nossos sujeitos em áreas distintas da cidade de São Paulo, marcada pela desigualdade social e com espaço urbano que espelha esta condição, evidenciada em vários estudos. Para isto, recorreremos ao “Atlas da Exclusão Social no Brasil” (CAMPOS et al, 2003) e escolhemos uma região vermelha (com Índice de Exclusão Social<sup>4</sup> que indica pior situação social) e uma região verde (com Índice de Exclusão Social que indica melhor situação social) como referenciais para a escolha de duas escolas onde pudéssemos encontrar os sujeitos da pesquisa (ANEXO A).

Na região vermelha da cidade de São Paulo, foi contatada uma escola pública da região sul que pertence à rede estadual de ensino.

Essa unidade escolar oferece à sua comunidade as modalidades de Ensino Fundamental II e Médio, que compõem a Educação Básica, e também a Educação de Jovens e Adultos. Possui 1684 alunos matriculados, em três períodos de funcionamento.

Em sua maioria, o alunado reside no bairro onde se localiza a escola ou em bairros muitos próximos; são de classe baixa ou média baixa, de acordo com

---

<sup>4</sup> O Índice de Exclusão Social, apresentado em nota de rodapé na introdução, analisa e integra, em uma fórmula ponderada, os seguintes indicadores: vida digna, conhecimento e vulnerabilidade juvenil (POCHMANN; AMORIM, 2003; CAMPOS et. al, 2003). Os bairros em cor vermelha são aqueles com o mais alto Índice de Exclusão Social, ao passo que os bairros indicados em cor verde mostram os bairros com os mais baixos índices. O mapa com o Índice de Exclusão Social para diferentes bairros da cidade de São Paulo se encontra no Anexo A.

informações fornecidas pelo diretor da escola. As turmas de Ensino Fundamental II são constituídas por uma média de 38 alunos.

O ambiente escolar é composto por 16 salas de aula, biblioteca, quadra de esporte coberta, sala multimídia (onde são exibidos filmes e são realizadas apresentações de trabalhos das disciplinas) e uma sala de informática e não apresenta laboratório de ciências.

São desenvolvidos projetos de reforço escolar de autoria da equipe gestora e do corpo docente, com vistas a auxiliar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem ou possíveis déficits de conteúdos e de sustentabilidade, desenvolvido pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

Na região verde da cidade de São Paulo, foi contatada uma escola particular, que se localiza também em um bairro na região sul, faz parte de uma rede católica de ensino que oferece à sua comunidade as modalidades que compõem a Educação Básica, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O colégio possui cerca de 2000 alunos matriculados que, em sua maioria, residem em bairros próximos à escola e são de classe média alta, de acordo com informações fornecidas pela coordenadora pedagógica. As turmas de Ensino Fundamental II são constituídas por uma média de 30 alunos.

A instituição disponibiliza cursos livres de esporte e artes e um curso optativo bilíngue desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (português / Inglês), além de período complementar ou integral direcionado a todas as modalidades de ensino e que pode ser frequentado de três a quatro vezes por semana ou diariamente.

Há, ainda, disciplinas eletivas acrescidas ao currículo escolar, selecionadas através de votação realizada pelos professores, a fim de que sejam contempladas aquelas de maior interesse dos alunos. Essas disciplinas constituem os cursos semestrais, que têm o objetivo de ampliar o repertório cultural e auxiliar os alunos do Ensino Médio em sua escolha profissional.

Neste ambiente escolar há um amplo auditório, onde são realizadas atividades culturais, biblioteca, cuja consulta do acervo pode ser realizada no local ou através do acesso on-line e uma academia frequentada pela comunidade escolar e aberta à comunidade local.

As escolas escolhidas neste estudo, frequentadas por alunos de classes sociais diferentes, permitem-nos localizar nossos sujeitos (para que possamos aprofundar e

avançar nossa compreensão sobre a desigualdade social e colaborar para o avanço na área da psicologia da educação), pois buscamos compreender a maneira como as diferenças sociais marcam as relações dos alunos com o ambiente escolar e com o processo ensino-aprendizagem, permitindo dar visibilidade à dimensão subjetiva e às manifestações afetivas.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro alunos da escola pública, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Um aluno e uma aluna cursam, pela manhã, os anos finais do Ensino Fundamental II (7º e 8º série), os outros dois (também um aluno e uma aluna) no período vespertino, cursam os anos iniciais da mesma modalidade de ensino (5º e 6º série). A escolha dos sujeitos foi aleatória e feita pela coordenadora pedagógica da instituição.

Na escola particular, também foram selecionados quatro sujeitos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Os participantes são alunos de cada ano que compõe o Ensino Fundamental II, com idades aproximadas entre 11 e 14 anos, cursam, pela manhã, o Ensino Fundamental II e, no contraturno, o período complementar; todos foram selecionados pela coordenação da escola.

Não se realizou nenhuma verificação do nível sócio-econômico dos sujeitos escolhidos para a pesquisa, mas, as coordenadoras pedagógicas foram solicitadas a indicar sujeitos que pertencessem às classes econômicas solicitadas pelo pesquisador.

#### **4.2.2. Procedimentos de coleta de informações**

Em cada unidade escolar, foi formado um grupo com os quatro sujeitos. Tal grupo foi denominado, já no convite feito aos alunos, como grupo de conversa. Ainda somamos a esse procedimento a verificação da história escolar dos sujeitos.

Os quatro sujeitos da escola pública estudaram, sempre, em escolas da rede municipal ou estadual no bairro onde moravam ou próximos a ele, todos em região vermelha, de acordo com o Atlas da Exclusão Social no Brasil. Os quatro sujeitos da escola particular nunca estudaram em escolas públicas e sempre estiveram em escolas de região verde, assim como o local de residência.

O convite à escola pública foi intermediado pela supervisora de ensino da rede estadual que atua na escola, estabelecendo o primeiro contato com o diretor da Unidade. Após conversar com o pesquisador, o próprio diretor apresentou a proposta

aos outros gestores de sua equipe. A seleção voluntária dos alunos, bem como o convite para a participação nesta pesquisa, foram feitos pela coordenadora pedagógica da unidade escolar.

Nesta escola, o Ensino Fundamental está organizado em dois períodos: no primeiro (matutino), funcionam as séries finais desse ciclo (7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> série) e, no segundo (vespertino), funcionam as séries iniciais que compõem o ciclo (5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> séries). As entrevistas foram realizadas no período vespertino, na sala multimídia da escola.

O convite à escola particular, para a participação na pesquisa, foi intermediado por uma aluna do programa de pós-graduação em educação: psicologia da educação, onde atua como professora do Ensino Fundamental I. A partir desse primeiro contato, conversamos com a coordenadora pedagógica, que selecionou o grupo de alunos de forma voluntária, informou e os convidou a participarem do estudo como sujeitos da pesquisa. Ao selecionar os alunos, deu preferência aos que frequentam o período complementar ou integral, pois a escola disponibilizaria o período vespertino para realizarmos as entrevistas, visto que, neste momento, haveria salas de aula desocupadas.

As entrevistas foram agendadas em dias e horários diferentes. Antes de sua realização, foi entregue, ao responsável de cada instituição, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos, que foi lido e assinado (APÊNDICE A). O pesquisador e a taquígrafa, responsável por registrar todas as informações coletadas, foram apresentados aos grupos pela respectiva coordenadora pedagógica.

A partir desse momento, foi-lhes informado, uma vez mais, sobre o estudo, a importância de participarem como sujeitos da pesquisa e o procedimento de registro das conversas, bem como da transcrição na íntegra e da utilização das informações de maneira sigilosa e sem revelar os nomes verdadeiros de cada um - tais informações constam nos termos de assentimento que foram entregues e assinados pelos participantes (APÊNDICE B).

Em círculo, iniciamos as entrevistas com a apresentação individual de cada participante, que informou nome, idade, série em que está matriculado, com qual idade iniciou sua escolarização, por quantas escolas e em quais estudou, se é ou não morador do bairro e se frequentou escolas da rede pública e particular ao longo de sua vida escolar.

A pergunta que iniciou a entrevista foi: “Daqui a dez anos, o que vocês vão lembrar das vivências que tiveram nas escolas e salas de aula que frequentaram?”

Este instrumento se mostrou adequado para atingir os objetivos propostos na pesquisa, pois os sujeitos foram colocados em uma posição psicológica bastante interessante, falando de um futuro distante, com as memórias afetivas e as vivências subjetivas do ambiente escolar que possuem atualmente. Assim, orientados pela pergunta, cada sujeito pôde se descolar do momento atual e refletir sobre suas experiências no ambiente escolar.

Deixamos que os sujeitos falassem livremente, algumas vezes interferindo para repetir a pergunta, para conferir o entendimento das respostas, para estimular o desenvolvimento da ideia apresentada na fala ou, por fim, para buscar contemplar aspectos do ambiente escolar ou das relações interpessoais entre alunos e entre estes e os professores, não apresentados até então.

A entrevista completa realizada na escola pública se encontra no Apêndice C e a entrevista completa realizada na escola particular se encontra no Apêndice D.

#### **4.3. ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISES**

A conversa dos grupos foi transcrita na íntegra e depois de várias leituras para a familiarização com o conteúdo, passamos a marcar (destacar) trechos das falas. Foram, então, organizados por temática (o assunto principal do trecho da fala). Com o conjunto dos trechos organizados em temas, escolhemos, nas próprias falas, trechos que nos pareciam reunir a idéia central da conversa e do posicionamento dos estudantes sobre aquela temática. Com esses trechos localizados, nomeamos o conjunto das falas por tema ao modelo do que Aguiar e Ozella (2006) chamam de núcleo de significação, os quais possibilitam “(...) uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.231).

Os núcleos organizados e nomeados permitiram uma análise interpretativa, pois “(...) devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.231).

Essa análise permitiu-nos compreender as significações constituídas pelos sujeitos sobre suas vivências nos ambientes escolares.

### **4.3.1. Sujeitos da pesquisa**

#### **4.3.1.1. Sujeitos de classe pobre**

Aluna P é do sexo feminino, tem 11 anos, cursa a 5º série do Ensino Fundamental II. Não frequentou a Educação Infantil, iniciou sua escolarização em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, frequentando os anos iniciais dessa modalidade de ensino (1º e 2º série); nos anos finais desse ciclo (3º e 4º série), estudou em escola da rede pública estadual. Atualmente, inicia o Ensino Fundamental II, na escola pesquisada. A aluna tem lembrança de três escolas diferentes. Vive em um bairro próximo à escola e nunca frequentou escola particular.

Aluno V é do sexo masculino, tem onze anos, é regularmente matriculado na 6º série do Ensino Fundamental II. Sua trajetória escolar iniciou-se na Educação Infantil, frequentando escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Já o Ensino Fundamental I, foi concluído em uma escola da rede estadual de ensino e segue na mesma rede, mas em outra escola do bairro, o Ensino Fundamental II. Tem lembrança de três escolas diferentes. É morador do bairro e nunca frequentou escolas da rede particular.

Aluna L é do sexo feminino, tem treze anos, cursa a 7º série do Ensino Fundamental II, tem em sua trajetória escolar a lembrança de outras duas escolas, a primeira da rede municipal de ensino de São Paulo, onde foi aluna da Educação Infantil e a outra da rede estadual de ensino, onde cursou o Ensino Fundamental I. É moradora do bairro e nunca frequentou escolas da rede particular de ensino.

Aluno W é do sexo masculino, tem treze anos, guarda em suas lembranças escolares a memória de três escolas, uma em que frequentou a Educação Infantil, outra em que concluiu o Ensino Fundamental II e atual, onde está matriculado na 8º série do Ensino Fundamental II.

#### **4.3.1.2. Sujeitos de classe média alta**

Aluno R é do sexo masculino, tem 11 anos, cursa o 6 ° ano do Ensino Fundamental II, tem memória de duas escolas, uma em que cursou a Educação Infantil e a atual, que frequenta desde a primeira série do Ensino Fundamental I.

Aluno V é do sexo masculino, tem 13 anos, cursa o 7 ° ano do Ensino Fundamental II. Tem lembranças de cinco escolas desde o início de sua escolarização: duas escolas de Educação Infantil, duas escolas onde cursou o Ensino Fundamental I e a atual escola, onde estuda desde a primeira série do ciclo II. Mora no bairro onde se localiza a escola e nunca frequentou o ensino público.

Aluna G é do sexo feminino, tem 12 anos, cursa o 8° ano do Ensino Fundamental II. Ingressou nesta escola no Ensino Fundamental I, mas realizou parte dessa modalidade em outra escola, assim como a Educação Infantil - dessa maneira, tem lembranças de três escolas diferentes. Vive no bairro onde se localiza o colégio e nunca frequentou escola pública.

Aluna R é do sexo feminino, tem 14 anos, cursa o 9 ° ano do Ensino Fundamental II. Cursou a Educação Infantil em duas escolas diferentes, assim como o Ensino Fundamental I. Nesta escola, frequenta o Ensino Fundamental II desde a primeira série desse ciclo. Dessa maneira, tem memória de quatro escolas diferentes. Vive em um bairro de classe média alta, próximo do colégio e nunca frequentou escola pública.

## 5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os núcleos de significação construídos para cada um dos grupos. O primeiro a ser apresentado é o da escola pública da área vermelha da cidade. Os núcleos reúnem os trechos das falas (em itálico) que foram organizados em determinada temática e, em seguida, apresentamos as análises.

Em sequência, apresentamos os núcleos de significação da escola particular da área verde da cidade, com sua análise. Ao final, na discussão sobre estes dados, buscamos destacar diferenças e semelhanças na relação afetiva constituída por diferentes alunos de diferentes escolas e diferentes áreas da cidade.

### 5.1. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO- ESCOLA PÚBLICA DA ÁREA VERMELHA DA CIDADE DE SÃO PAULO<sup>5</sup>

#### NÚCLEO 1 - Sempre respeitei... nunca fiz bagunça

Nesse primeiro núcleo, destacamos as falas sobre respeito e desrespeito constituídas nas relações entre os professores e os alunos. Além disso, evidenciamos a compreensão que os estudantes têm sobre o respeito e os sentimentos que emergem dessas relações.

*As tarefas de respeito aos professores tarefa que respeita os colegas. Quando um estiver falando para gente respeitar esperar a nossa vez, não xingar a mãe do colega quando estiver algum problema com ele chegar e falar diretamente com a diretora, com os pais, a gente conversa com os professores com aqueles que estão dentro da sala que a gente tem que respeitar os outros.*

*Respeitar também é não usar celular na escola.*

*Para mim vou lembrar que eu estava na quinta série e estava na aula de português e a professora mandou fazer o trabalho e ai a aluna não fez, ai a professora R estava do lado de fora e perguntou, fez o trabalho o aluno? Não, não fiz não, ai olha vai para convocação. Ai ele falou nem ligo essa professora*

---

<sup>5</sup> A entrevista completa, realizada na escolar pública, encontra-se no Apêndice C .

*não faz nada mesmo. Aí a professora deu a suspensão para ele. Até hoje eu lembro não pode deixar de fazer o trabalho.*

*A minha relação com todos os professores são boas porque eu respeito todos, quando é para fazer trabalho eu faço e também ajudo os colegas às vezes.*

*O respeito com os professores à professora T é a que eu mais respeito eu faço de tudo para respeitar mais ainda, ela é que eu mais respeito assim. (prof. E português) Vou lembrar muito dela porque ela é a que vem mais na sala, a professora de matemática e a de português é a que vem mais na sala durante a semana assim, porque ela é uma professora muito legal que respeita todos os alunos como a gente respeita ela. E é assim ela só da convocação quando é preciso, quando ela dá um aviso à primeira vez a segunda vez aí ela dá a convocação é o que eu mais gosto. Só que também além dela o professor de matemática que não deixa de ensinar se deixar a sala inteira faria bagunça, mas com ele não.*

*Eu vou lembrar de todos eu respeito todos, mas o principal que eu mais gosto hoje é a professora de português e professora de geografia.*

*Então eu vou falar de um tempo que foi aconteceu em sala de aula, ela estava passando lição e a gente estava conversando na sala de aula é normal à gente conversar só que a gente estava conversando muito alto. Aí o sinal bateu e professora continuou passando lição com a porta fechada e a outra professora batendo na porta e ela ficou quinze minutos da aula da outra professora lá dentro, só que a gente estava avisando, professora, já bateu o sinal, já bateu o sinal. Ela não acreditava na gente, a gente levou o relógio para ela, ela até falou para a aluna não tocar nela, aí ela abriu a porta e deu de cara com a outra professora e aí ela falou bem assim. Eu estava aqui batendo na porta você não escutou? Ela falou bem assim. Não a sala estava fazendo muito barulho. A gente falou, mas professora a gente te avisou. Ela virou para sala inteira e falou. Mas e quem acredita em vocês? Eu não acredito. Aí teve uma reunião que era mensal e todos os todos os professores junto com o pai e a mãe e aí ela desmentiu tudo, falou que a gente não tinha falado nada, ela disse que ela que não acreditava mesmo na gente, mas o resto que às vezes ela chamava a gente de demônio essas coisas era mentira nossa. Vou lembrar de tudo que a professora disse de que o P (diretor) deu uma confiança para gente só que não estava adiantando muito porque a sala estava muito levada pela bagunça, vou lembrar que muitos professores ainda tinham fé na gente só que a gente não melhorava mais não estava adiantando e só.*

*Vou lembrar de todos os professores que eu passei da primeira até aqui, todos eles eu tive uma relação ótima, sempre eu respeitei eles, nunca, não fiz bagunça na sala não tive motivos para reclamação eu sempre fiquei na minha, quem estava bagunçando ficava no canto ela dava convocação para quem ficava bagunçando a professora F que deu aula de história para mim na quinta série e a professora L que dá aula de português. Vou lembrar da L e da F mesmo pelo respeito que a gente tinha com ela e que a gente nunca deu motivo para ela ficar falando de nós aí fora e nem na escola.*

*Vou lembrar do professor de matemática porque ele tem pulso firme na hora de ensinar ele não deixa fazer bagunça eu gosto de todos os professores, mas a professora de português e o de matemática eles são ótimos professores eles ajudam os alunos no que precisa, quando eu precisava e eu falava ele me ajudava na matéria dele e a professora de português me ajudou porque ela explica muito bem.*

*A bagunça, a falta de respeito com os professores.*

*professores do jeito que eles tratavam a gente do jeito que a gente tratava eles.*

*A bagunça não é bagunça é o jeito que tratavam a professora de geografia, ultimamente os meninos da sala não tinham respeito com ela respondiam feio ai ela acabava se irritando ou senão das atitudes até mesmo dos professores ficarem gritando e da gente pedir para falar baixo e eles não entenderem a gente.*

*É uma vez tinha uma professora que ela estava conversando com a gente e ela começou a gritar a menina estava com dor de cabeça levantei e pedi para ela falar baixo, ai ela expulsou a aluna da sala começou a chorar, tacou o livro no chão, dando soco em cima da mesa, foi o maior escândalo e a gente tudo chorando porque ela estava lembrando do menino que morreu ficava falando um monte de coisa para gente, como se a gente tivesse culpa disso. Porque esse ano a 7ª D aconteceu muita coisa é o assunto da escola.*

*A bagunça na sala de aula e a falta de respeito com os professores. A bagunça que na hora que o professor está explicando, na hora que tem que responder eles fazem bagunça e a gente tem que ter respeito com os professores não fazer bagunça assim é só isso.*

Os trechos evidenciam o respeito como condição fundamental para que as relações estabelecidas com os professores sejam harmoniosas: “*A minha relação com todos os professores são boas porque eu respeito todos*” e valorizam essa relação: “*Eu vou lembrar de todos, eu respeito todos*”. Ao se sentir acolhido, procura respeitar ainda mais o docente: “*a professora T é a que eu mais respeito eu faço de tudo para respeitar mais ainda*”.

O respeito está relacionado, nas falas, à disciplina, a não fazer bagunça, a prestar atenção na aula. Atribuem a si grande responsabilidade para manter um clima harmonioso, ao enfatizar que o respeito deve vir principalmente do aluno: “*Vou lembrar de todos os professores que eu passei da primeira até aqui, todos eles eu tive uma relação ótima, sempre eu respeitei eles, nunca, não fiz bagunça*”; “*Vou lembrar da L e da F mesmo pelo respeito que a gente tinha com ela*”.

O respeito do professor para com eles fica explicitado em exemplos que implicam credibilidade, falar de maneira delicada sem gritar, não expulsar o aluno da sala, enfim, aspectos que se relacionam ao bem tratar e à presença constante na sala de aula, fazendo com que o aluno se sinta acolhido, inserindo na relação estabelecida com o professor sentimentos de satisfação e alegria, fatores importantes para o reconhecimento do trabalho docente: *“a professora de matemática e a de português é a que vem mais na sala durante a semana assim, porque ela é uma professora muito legal que respeita todos os alunos como a gente respeita ela.”*

Há muitos trechos que indicam situações de desrespeito por parte dos professores, gerando sentimentos de insegurança, desconfiança e incompreensão *“Ela não acreditava na gente, a gente levou o relógio para ela, ela até falou para a aluna não tocar nela, (...) A gente falou, mas professora a gente te avisou. Ela virou para sala inteira e falou. Mas e quem acredita em vocês? Eu não acredito”*; *“ou senão das atitudes até mesmo dos professores ficarem gritando e da gente pedir para falar baixo e eles não entenderem a gente.”* O não entendimento dos professores, como fora referido pelo aluno, está relacionado à relação antidialógica e autoritária estabelecida com alguns docentes, o que impede a escuta e reconhecimento dos sentimentos e dificuldades cognitivas, diretamente implicados no processo ensino-aprendizagem.

O comportamento agressivo e o desequilíbrio emocional da professora, ao relembrar a morte de um colega da turma, contagiou os alunos, que reagiram da mesma maneira que a docente: *“ai ela expulsou a aluna da sala começou a chorar, tacou o livro no chão, dando soco em cima da mesa, foi o maior escândalo e a gente tudo chorando porque ela estava relembrando do menino que morreu ficava falando um monte de coisa para gente, como se a gente tivesse culpa disso.”*, gerando, nos estudantes, sentimentos de medo e culpa.

Os comportamentos definidos pelos alunos como bagunça são compreendidos por estes como um fator que dificulta as relações professor-aluno e geram situações de desrespeito: *“A bagunça, a falta de respeito com os professores.”*; *“A bagunça não é bagunça é o jeito que tratavam a professora de geografia, ultimamente os meninos da sala não tinham respeito com ela”*.

A bagunça faz alguns professores terem posturas severas na busca de um ambiente livre de comportamentos que atrapalham a aula, comprometendo a apreensão de conteúdos: *“Vou lembrar do professor de matemática porque ele tem*

*pulso firme na hora de ensinar ele não deixa fazer bagunça”; “o professor de matemática que não deixa de ensinar se deixar a sala inteira faria bagunça”.*

Esses fragmentos indicam que o aluno faz a distinção entre professores que exercem seu papel profissional, gerando significações de respeito e professores que, por alguma razão, não cumprem com as atribuições de seu cargo, o que abre espaço para comportamentos indesejados como a bagunça. Para repreender a bagunça, são usadas estratégias como isolar o aluno indisciplinado do grupo ( gerando sentimentos de exclusão) e solicitar a presença dos responsáveis na escola: *“quem estava bagunçando ficava no canto ela dava convocação para quem ficava bagunçando”* ou a suspensão *“Ai ele falou nem ligo essa professora não faz nada mesmo. Ai a professora deu a suspensão para ele”*. Ao utilizar a suspensão como uma medida disciplinar, a professora mostra que evidenciou na fala do aluno, sentimentos de desconsideração, indiferença e insatisfação em relação ao poder e autoridade que são atribuídos a seu cargo.

Os trechos também evidenciam várias maneiras de compreender o respeito, ora aparecendo como uma obrigação (*“As tarefas de respeito aos professores tarefa de respeita os colegas.”* -algo que está implícito no papel de aluno e que não se constrói nas relações interpessoais), ora como cumprimento de uma lei estadual<sup>6</sup> e do regimento escolar (*“Respeitar também é não usar celular na escola”*).

## **NÚCLEO 2 – Os diversos espaços da escola são importantes... vou lembrar deles**

Neste segundo núcleo, agrupamos trechos das falas que se referem aos espaços do ambiente escolar que são significativos para os alunos. Evidenciou-se como esses ambientes são vivenciados pelos estudantes e que significações geram nos mesmos.

*acho que os espaços são importantes eu acho que é a sala de informática porque existe a sala de informática há muito tempo desde a quinta serie e eu fui, só fui uma vez ( o aluno esta na 8 série) e assim mesmo porque o M autorizou. É que a professora D ela estava trabalhando num grupo de inglês ai a maioria das salas estavam ocupadas não tinha sala para a gente fazer a lição ai mandaram pegar uma sala e não tinha ai o M autorizou que a gente usasse a sala de informática.*

<sup>6</sup> A lei estadual 12.730 de 11 de outubro de 2007, proíbe o uso de celular durante o período de aulas e não o porte de celular nos estabelecimentos de ensino do sistema estadual de São Paulo, devendo ser adotadas medidas punitivas, que constem em regimento escolar, aos alunos que infringirem essa lei.

*Eu acho que bastante da sala de multimídia, do pátio, da quadra, acho que só. Porque é legal assistir uns filmes teve uma vez que a gente queimou o som da escola aqui da sala, da quadra porque a gente faz atividades e do pátio porque a gente brinca a gente apronta bastante na hora do intervalo aí a gente tem que varrer porque sujou, acho que essas coisas que marcaram mais.*

*Do refeitório e da quadra. Da quadra por causa que as salas a gente faz competições também com outras salas o Agita Galera<sup>7</sup> teve também, foi todas as salas e do refeitório porque é o lugar onde a gente pode conversar porque na sala de aula não pode, se a gente estiver fazendo lição na sala de aula não pode conversar e no refeitório pode, porque ninguém fica pegando no pé.*

*Eu vou lembrar bastante da sala de aula, sala de multimídia, da quadra e do pátio. Sala de aula e de multimídia é um espaço que a gente está aprendendo a fazer trabalhos e apresentações, a quadra, o pátio, porque é para gente brincar a vontade fazer as atividades.*

*A gente não vai ter lembranças porque a gente quase nunca vem para a biblioteca vai mais para sala de multimídia.*

*É acho que nessa escola eu não vou ter muita lembrança de biblioteca de livros agora na escola de cima (1 a 4 série) eu tinha bastante a gente participava de campeonatos de leitura com os professores, ganhava mais livros para escola era bem legal, agora aqui em baixo a gente só fica dentro de sala de aula, vem para cá para assistir filme vê as coisas que a gente não vê na nossa TV.*

Os espaços que compõem o ambiente escolar são percebidos e valorizados pelos alunos – “*acho que os espaços são importantes*” – e indicam que em cada um desses ambientes há posturas e exigências que devem ser cumpridas: “*se a gente estiver fazendo lição na sala de aula não pode conversar e no refeitório pode, porque ninguém fica pegando no pé.*”

Ao destacar a sala de aula como “*um espaço que a gente está aprendendo a fazer trabalhos e apresentações*”, evidenciou-se que a função e as relações estabelecidas nesses ambientes se relacionam à aprendizagem, gerando significações de concentração e obrigações, distanciando o ambiente de sala de aula de uma

---

<sup>7</sup> De acordo com o site da secretaria da educação do estado de São Paulo (<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=escpar>), o programa Agita São Paulo, parceria com a secretária de estado da saúde, desenvolve desde 1997, o evento Agita Galera que acontece na última sexta-feira do mês de agosto e tem o objetivo de elaborar e implementar ações permanentes para promover o estilo de vida ativo e fomentar a discussão sobre a importância da atividade física para a saúde.

atmosfera lúdica e facilitadora das relações interpessoais entre alunos e para além do processo ensino aprendizagem.

Já em locais como pátio, quadra e refeitório, evidenciaram-se afetos e significações de prazer e brincadeira, assim como sentimentos de liberdade e alegria estabelecidos nas relações entre os alunos. Embora sendo a quadra um ambiente onde acontecem as aulas de educação física, não a significam da mesma maneira que as salas de aula: *“da quadra porque a gente faz atividades e do pátio porque a gente brinca a gente apronta bastante na hora do intervalo”* *“a quadra, o pátio, porque é para gente brincar a vontade fazer as atividades.”*

Nesses espaços, os alunos não se sentem vigiados ou obrigados a seguir regras de conduta rígida e até mesmo controlados por funcionários ou professores, constituindo-se como um ambiente agradável e livre de tensões.

Há indicação da pouca freqüência em espaços, como por exemplo, a sala de informática, que ao ser citado revela a curiosidade que despertam nos alunos. *“existe a sala de informática há muito tempo desde a quinta serie e eu fui, só fui uma vez (o aluno esta na 8 série)”*. Entretanto, esse ambiente funciona como uma sala de aula, em situação emergencial, já que não havia outro ambiente na escola para esse grupo de alunos desenvolverem as atividades propostas pelo professor. As falas dos sujeitos indicam que os recursos tecnológicos disponíveis não são utilizados: *“a maioria das salas estavam ocupadas não tinha sala para a gente fazer a lição ai mandaram pegar uma sala e não tinha ai o M autorizou que a gente usasse a sala de informática.”*

Outro ambiente destacado nos trechos, embora pouco frequentado, é a biblioteca *“A gente não vai ter lembranças porque a gente quase nunca vem para a biblioteca”*. Todavia, há relatos indicando que esse espaço constitui lembranças agradáveis, devido às relações interpessoais e com o conhecimento estabelecidas, nas séries que constituíam o Ensino Fundamental I.

Nota-se que as atividades desenvolvidas nesse espaço promoviam o aprendizado da leitura e ampliavam contato com os livros, de maneira agradável, através de campeonatos de leitura. Ao comparar com a escola atual, identifica-se significações de descontentamento e saudosismo e a noção de que há dois espaços estritos de aprendizagem : sala de aula e sala multimídia.

### **NÚCLEO 3 - Convivências, histórias e conversas: os colegas**

Neste terceiro núcleo, estão agrupadas as falas dos entrevistados referentes às relações interpessoais estabelecidas entre os alunos. Assim, evidenciam-se significações e sentimentos gerados a partir dessas relações. Além disso, destacamos a compreensão de respeito pelos alunos, pois tornam a aparecer como um fator importante das relações.

*Acho que lembra a nossa convivência das histórias, das conversas.*

*Da confiança, das conversas do coleguinha da sala,*

*Vai lembrar do mais inteligente, daquele que se destaca mais aqui.*

*Vai lembrar principalmente daquele que a gente mais confiava.*

*O que a gente conversava as brincadeiras que a gente faz no intervalo em sala de vídeo.*

*Eu tenho uma que é péssima. Não foi comigo, mas também não foi dentro da escola é ruim para gente que um colega da nossa sala esse ano morreu nas férias foi péssimo. A sala ficou muito quieta porque ele era uma central de bagunça ele que divertia todo mundo, aí a gente ficou sabendo nas férias só os mais próximos dele aí na volta às aulas a gente ficou sabendo foi uma tristeza assim todo mundo chorando, foi triste.*

*Principalmente a falta de respeito com os próprios colegas que um acaba pondo apelido no outro, querem bater no outro, pedindo respostas das lições. Na quinta série os meninos ficavam pedindo respostas para mim das atividades e ficavam botando apelido faltando com respeito. Eu deixava para lá porque o que interessa é que eu estou aprendendo, não interessa o que eles estão fazendo. Os moleques ficam bagunçando tacando bolinha de papel um no outro, fazendo desenho dos professores xingando os professores, ficam falando que não vão fazer a lição aí gera uma confusão.*

*Na escola de cima eles faziam roda no parque também brincava de cama de gato. (ensino fundamental I.)*

*ai eu chamei a menina do jeito que o professor chamava ai ela levantou e bateu minha cabeça na parede cinco vezes que criou um galo que foi difícil de sair.*

Vários âmbitos das relações interpessoais aluno/aluno estabelecidas no ambiente escolar são destacados nesse núcleo. Observa-se que as interações geram significações de confiança e os aproxima, estreitando os laços de amizade: *“nossa convivência, das histórias, das conversas”*. *“Vai lembrar principalmente daquele que a gente mais confiava”*, *“Da confiança, das conversas do coleguinha da sala”*

A tristeza pela perda do amigo que alegrava a escola está também presente: *“um colega da nossa sala esse ano morreu nas férias, foi péssimo. “A sala ficou muito quieta porque ele era uma central de bagunça ele que divertia todo mundo (...) foi uma tristeza assim todo mundo chorando, foi triste.”* As falas destacam os sentimentos de tristeza e emoção que contagiou a todos, ocasionado pelo falecimento do amigo a quem atribuíam a responsabilidade pelo comportamento de bagunça, divertindo a todos, pois os retirava da disciplina exigida pelo professor durante as aulas.

O conhecimento aparece como um fator que alinhava as relações interpessoais *“Vai lembrar do mais inteligente, daquele que se destaca mais aqui”*, assim como os momentos de descontração em que estão livre das tarefas e obrigações escolares, evidenciando sentimentos de prazer e bem estar: *“O que a gente conversava as brincadeiras que a gente faz no intervalo em sala de vídeo.”*; *“brincava de cama de gato.”*

A violência aparece – *“ela levantou e bateu minha cabeça na parede cinco vezes que criou um galo que foi difícil de sair.”* – ao relatar um episódio em que houve agressão entre alunos.

O desrespeito reaparece neste núcleo e se relaciona a apelidos, agressões, ameaças e chantagens na busca de respostas corretas das lições, entretanto, não causou sofrimento ou constrangimento a quem sofreu essas ações.

#### **NÚCLEO 4 – A diversão dos passeios que eu não fui...**

Neste núcleo, reunimos os trechos relacionados às atividades extraescolares e extraclases organizados pela escola, destacando as vivências com outros colegas e o lugar ocupado pelo conhecimento durante esses momentos.

*Eu vou lembrar mais do Play Center. Porque é tipo assim é divertido o Play Center de ir para o Play Center eu fui vê os monstro. Acho que o Zoológico porque mesmo que você não goste de ver os animais*

*mesmo assim você quer ir, você fica andando por lá fica com o pessoal você vai para ver os animais, conhecer você vai com o pessoal da sua sala.*

*Eu vou lembrar do Play Center, o Sesc que eu gosto muito de ir para lá que eu gosto bastante da natureza, o teatro que eu acho bastante divertido, cinema também é muito legal de assistir filme, é muito legal essas coisas assim.*

*Vou lembrar do cinema, museus, o Museu do Futebol foi um dos passeios que eu mais quis ir que era para conhecer bastante quem foram os jogadores, os campeonatos que teve antigamente.*

*Por enquanto nenhum eu não fui. Não. Eu nunca fui assim com a escola.*

*Que tem a melhor coisa em final de ano mesmo tem festa, assim tem as músicas que nem eu lembro uma vez que teve a festa dentro da sala de aula, mas aí a gente não tinha onde colocar as mesas assim, aí todo mundo ficava zoando em cima das mesas aí puxando aí foi a maior bagunça.*

*Não vou ter lembrança. Porque é bem diferente assim eu não venho em festas*

*Vou lembrar das danças das músicas das lembranças das bagunças que a gente fazia uns pegava sorvete e jogava no outro, pegava comida jogava no outro (referindo-se as festas)*

*Nas festas eu vou nas festas aí sempre quando tem festa a gente sempre faz guerrinha lá fora de refrigerante, de comida*

As atividades extraescolares constituíram sentimentos de prazer e alegria, tanto as que tinham como foco principal o entretenimento e diversão (“*Eu vou lembrar mais do Play Center. Porque é tipo assim é divertido o Play Center, de ir para o Play Center eu fui vê os monstro.*”), quanto as excursões em que o conhecimento era mais evidente que os aspectos lúdicos.

Nessas excursões, o conhecimento não se relacionava aos conteúdos aprendidos nas disciplinas: “*o Museu do Futebol foi um dos passeios que eu mais quis ir que era para conhecer bastante quem foram os jogadores, os campeonatos que teve antigamente.*”

As atividades extraclasse que ocorrem no ambiente escolar também evidenciaram sentimentos de prazer, alegria e liberdade, revelando uma mudança na rotina escolar, vivenciada de maneira agradável: “*Que tem a melhor coisa em final de ano mesmo, tem festa (...) uma vez que teve a festa dentro da sala de aula, mas aí a*

*gente não tinha onde colocar as mesas assim, ai todo mundo ficava zoando em cima das mesas ai puxando ai foi a maior bagunça.* Nota-se que o sentido das palavras “bagunça” e “guerra”, nos trechos referentes às festas, estão relacionadas à brincadeira e diversão.

Os trechos apontam alunos que frequentam a escola estritamente para as aulas e não participam de eventos promovidos pela instituição: *“Por enquanto nenhum eu não fui. Não. Eu nunca fui assim com a escola” “Não vou ter lembrança. Porque é bem diferente assim eu não venho em festas”*. Não se explicitam os motivos pelos quais estes alunos não acompanham a turma nas excursões.

### **NÚCLEO 5 – Conhecimento: lembraremos somente do que tem mais importância**

Neste núcleo, reunimos trechos referentes às relações com conhecimento e as significações e os sentimentos constituídos a partir dessa interação no ambiente escolar.

*Das escolas que frequentei eu não lia muito não, mais na do Céu (1 a 4 série) toda semana eu pegava um livro e levava para casa era um passeio assim uma coisa diferente podia ir só na biblioteca mesmo, a professora pedia livro fazia roda para gente ler e ajudava a gente entender melhor. (a aluna nunca foi a nenhum passeio escolar nem frequentou festas)*

*Eu vou lembrar das palestras que a gente ouviu aqui na escola, do que a gente foi convidado para participar para ir para outros lugares, que a gente passou para eles o que eles passaram para gente, os professores dos colegas.*

*Dos erros da escrita do que aprendemos até hoje.*

*As lições que eles passavam para casa as atividades os trabalhos que a gente tinha que fazer em casa para levar, fazer entrevista com os pais, fazer receitas, montar maquetes.*

*(tarefa) A são qualquer coisa assim que tem que fazer em casa, são tarefas simples e fácil de fazer, mas se não souber tabuada não consegue fazer.*

*Se a gente prestar atenção na aula o conhecimento vai ser muito maior.*

*A eu acho assim que daqui a dez anos é bastante tempo vai ser bem difícil à gente lembrar assim do conhecimento que a gente teve na escola, mas acho que aqueles que têm mais importância a gramática*

*essas coisas assim a gente vai lembrar bastante porque é uma coisa que a gente vai vivenciar no nosso dia a dia.*

*(sobre ser difícil lembrar os conhecimentos da escola) Porque têm novos cursos, novas aprendizagens.*

*Porque assim você aprender, por exemplo, na quarta é revisado na quinta para sexta as coisas mais importantes matemática, português podia ser revisadas na aula de português.*

*ciências porque tipo ciência é uma matéria muito boa geografia traz conhecimento para gente, a gente vai usar também no nosso dia a dia, sempre são importantes todas as matérias.*

*É como se fosse uma obrigação lembrar porque todas as matérias estão no nosso dia- a- dia matemática, português no falar no entender as coisas tudo estão no nosso dia- a- dia.*

*A lembrança assim à mesma que eu aprendi na quarta série, o que eu aprendi na quarta série estava passando na quinta porque a professora tinha acabado de ensinar eu achei muito fácil. Eu consegui porque da quarta série eu ficava estudando e quinta série eu ficava ajudando a classe.*

*Tipo eu tinha dificuldade para ler a da terceira série me ajudou pegava no meu pé me dava livros para eu ler fora da sala até que ele viu que eu estava conseguindo ler melhor que antes. A da quarta que série que começou e me ajudou nas matérias que eu não sabia matemática potencia, raiz quadrada que eu não sabia essas coisas assim, que ela era professora de matemática, português de tudo assim.*

*Porque acho que os professores hoje em dia eles dão leitura texto e não os livros da escola. (referindo-se aos livros da biblioteca)*

*Porque os professores não trazem os alunos na biblioteca para pegar livros para saber mais das histórias, quem foram os autores*

*Eu vou porque ensina muita coisa os materiais, por exemplo, quando tinha que fazer seis pesquisas do livro de história ai quando eu fui ver o livro de ciências tinha duas pesquisas que se encaixavam no livro na de história que era as mesmas pesquisas, então um se ligou ao outro, um ajudou e ajudou o outro.*

*Assim sobre material didático eu esqueço muito. (esquece de trazer) Apostila, o caderno e o livro. A apostila é o caderninho de questões que às vezes vem o texto e tem questões para nós ler e responder.*

*Os professores falam que é o caderninho do aluno.<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> O caderno do aluno, desenvolvido em 2009 é parte integrante do currículo oficial do estado de São Paulo, proposta implantada em 2008, que tem por objetivo criar uma base curricular comum para todas as escolas que compõe a rede estadual de ensino. Atualizados em 2011, são distribuídos para

*É bem melhor do que ficar copiando da lousa se você já tem no caderno.*

*Não precisa copiar questões da lousa para o caderno está tudo lá no caderno do aluno*

Os trechos evidenciaram que os alunos concebem as relações estabelecidas com o conhecimento por meio de uma troca entre professor- aluno e aluno-aluno: *“que a gente passou para eles o que eles passaram para gente, os professores dos colegas.”*

A postura do professor é considerada importante para a aquisição do conhecimento: *“a professora pedia livro fazia roda para gente ler e ajudava a gente entender melhor.”*; *“Tipo eu tinha dificuldade para ler a da terceira série me ajudou pegava no meu pé me dava livros para eu ler fora da sala até que ele viu que eu estava conseguindo ler melhor que antes.”*

Os fragmentos mostram que os alunos percebem quando o professor se compromete com seu aprendizado e que esse esforço os faz atingir os objetivos das disciplinas.

Há indicações de um repertório variado, de atividades e avaliações assim como das correções dos professores: *“Eu vou lembrar das palestras que a gente ouviu aqui na escola”*, *“As lições que eles passavam para casa as atividades os trabalhos que a gente tinha que fazer em casa para levar, fazer entrevista com os pais, fazer receitas, montar maquetes.”* *“Dos erros da escrita”*.

Podemos reconhecer que as atividades direcionadas para casa fazem parte da rotina dos estudantes (*“tem que fazer em casa. São tarefas simples e fácil de fazer, mas se não souber tabuada não consegue fazer”*) e exigem o conhecimento aprendido durante a aula.

A sala de aula é considerada como um espaço importante para aprendizagem, exigindo postura adequada (*“se a gente prestar atenção na aula o conhecimento vai ser muito maior”*) e constituindo significações de importância e obrigação, pois os conteúdos das disciplinas estão associados ao cotidiano (*“a gente vai usar também no*

*nosso dia a dia, sempre são importantes todas as matérias.” “É como se fosse uma obrigação lembrar porque todas as matérias estão no nosso dia a dia”).*

Em contrapartida, encontramos trechos que indicam um distanciamento dos conhecimentos escolares após o término do Ensino Básico (*“vai ser bem difícil à gente lembrar assim do conhecimento que a gente teve na escola”*), como se o aprendizado escolar ficasse restrito a esse período e não se integrasse a novos aprendizados (*“Porque têm novos cursos, novas aprendizagens”*).

Podemos identificar que o aluno compreende o aprendizado como uma revisão de conteúdos de séries anteriores, o que facilita o entendimento desses mesmos conteúdos; porém, isso compromete o aprendizado de novos conhecimentos, reduzindo o repertório acadêmico *“na quarta é revisado na quinta para sexta as coisas mais importantes, matemática” “A lembrança assim à mesma que eu aprendi na quarta série, o que eu aprendi na quarta série estava passando na quinta porque a professora tinha acabado de ensinar eu achei muito fácil”*.

As falas dos sujeitos indicam o reconhecimento do material didático como um importante instrumento de conhecimento, apontando que, ao realizar as pesquisas solicitadas pelo professor, percebem as relações existentes entre os conteúdos das disciplinas que estuda: *“quando tinha que fazer seis pesquisas do livro de historia ai quando eu fui ver o livro de ciências tinha duas pesquisas que se encaixavam no livro, na de história que era as mesmas pesquisas”*.

Encontramos afirmações de aprovação e satisfação em relação ao material didático fornecido pela secretaria de educação do governo do estado de São Paulo (*“É bem melhor do que ficar copiando da lousa se você já tem no caderno.”; “Não precisa copiar questões da lousa para o caderno está tudo lá no caderno do aluno.”*), sinalizando que, antes do fornecimento do material, os conteúdos eram copiados no caderno. Há referências sobre o descompromisso com o material que é recebido: *“Assim sobre material didático eu esqueço muito”*.

## **NÚCLEO 6– Trabalho escolar: não se pode deixar de fazer**

Este núcleo reúne as falas dos sujeitos relacionadas às avaliações. Procuramos destacar as significações e os sentimentos que surgem a partir desse item,

indispensável para mensurar os conhecimentos aprendidos durante o processo ensino-aprendizagem.

*a professora de português passa trabalhos que eu acho interessante eu não deixo de fazer, sempre me esforço para tirar nota boa e por enquanto eu não estou ainda com nota baixa.*

*Para mim vou lembrar que eu estava na quinta série e estava na aula de português e a professora mandou fazer o trabalho e ai a aluna não fez, ai a professora R estava do lado de fora e perguntou, fez o trabalho o aluno? Não, não fiz não, ai olha vai para convocação. Ai ele falou nem ligo essa professora não faz nada mesmo. Ai a professora deu a suspensão para ele. Até hoje eu lembro não pode deixar de fazer o trabalho.*

*Dos professores principalmente quando a professora pede para você trazer o caderno e você não leva ela fala trás outro dia e você não leva, ai você respondeu e no outro dia ai você leva ela fala, ela fala, vou descontar dois pontos. Nossa professora tudo isso dois pontos um só não está bom? Ela fala, não tem que ser dois.*

*Eu acho que eu vou lembrar porque eu guardo bastante minhas avaliações os meus trabalhos tenho desde a terceira série até agora, ah eu vou lembrar que algumas foram bem difíceis que nem a que eu fiz hoje foi muito difícil. É que eu mudei de sala como eu disse e a professora estava passando uma matéria que eu tinha estudando há muito tempo apostado e vocativo e foi um sacrifício para mim responder, mas eu respondi.*

*Vou lembrar quando eu faço a prova quando estudo não lembro de nada. Quando eu estudo para prova quando vou fazer a prova eu não lembro de nada, mas quando eu não estudo para prova vou fazer a prova eu lembro de tudo. Quando eu estudo para prova que eu vou fazer a prova eu confundo se eu não estudo eu faço a prova com o conhecimento que eu adquiri quando o professora está passando a lição.*

*Para mim vou lembrar que eu estava na quinta série e estava na aula de português e a professora mandou fazer o trabalho e ai a aluna não fez, ai a professora R estava do lado de fora e perguntou, fez o trabalho o aluno? Não, não fiz não, ai olha vai para convocação.*

Os trabalhos e os cadernos das disciplinas foram caracterizados como sendo os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes. Observou-se sentimentos de prazer em realizar essas atividades e preocupação em relação à nota obtida, evidenciando que o sentido de aprovação e reprovação, significado pelos alunos, se assemelha ao que fora vigente em anos anteriores, bastante distante do que é feito atualmente: “a professora de português passa trabalhos que eu acho interessante eu

*não deixo de fazer, sempre me esforço para tirar nota boa e por enquanto eu não estou ainda com nota baixa.”*

As provas são pouco citadas, indicando que esse instrumento é menos utilizado para avaliar o aluno e constituem sentimentos de desprazer e tensão: *“eu vou lembrar que algumas foram bem difíceis que nem a que eu fiz hoje foi muito difícil (...) foi um sacrifício para mim responder, mas eu respondi..”*

Encontramos novamente referências sobre a aula, como um espaço importante para a aprendizagem e para um bom desempenho nas avaliações, pois o conhecimento aprendido será requisitado: *“eu faço a prova com o conhecimento que eu adquiri quando o professora está passando a lição.”*

Há trechos apontando que as avaliações constituem significações de poder e punição: *“Aí a professora deu a suspensão para ele. Até hoje eu lembro não pode deixar de fazer o trabalho.” “ela fala, vou descontar dois pontos. Nossa professora tudo isso dois pontos um só não está bom? Ela fala, não tem que ser dois.”*

## **NÚCLEO 7– Estudar para ser alguma coisa na vida**

Foram reunidos, neste grupo, trechos das entrevistas que indicam as relações estabelecidas entre o conhecimento aprendido na escola e os projetos de futuro, constituídos a partir dessas vivências.

*estão preparando a gente para quando nós formos procurar emprego, sem estudo não chega a lugar nenhum, não chega nem a virar gari, nós temos que pelo menos estudar pelo menos terminar o colegial para ser alguma coisa na vida.*

*Vou lembrar da professora L e da professora S. Ela fala para a gente estudar que estão preparando a gente para quando nós formos procurar emprego.*

*Tem que lembrar o básico senão não arranja nem emprego.*

*As atividades que aprendemos principalmente matemática e português que a gente está passando todo dia por eles no dia a dia tanto aqui dentro como lá fora, para arrumar emprego tem necessidade de matemática e português.*

*para gente passar assim em um lugar assim na hora de arrumar um emprego, por exemplo, a gente vai lembrar tudo o que a gente aprendeu a gente vai colocar naquilo, naquela entrevista para conseguir o emprego que a gente quer correr atrás de um sonho*

*que ela fala assim, que a gente não pode chegar e querer arrumar um emprego de qualquer jeito sem estudo não chega a lugar nenhum, não chega nem a virar gari, se você não estuda não chega a lugar nenhum se não sabe nem matemática e nem o básico de português, que nós temos que pelo menos estudar pelo menos terminar o colegial para ser alguma coisa na vida.*

As falas dos sujeitos apontam que o conhecimento adquirido na Educação Básica está associado à busca de um emprego, não correspondendo aos objetivos desta modalidade de ensino. *“Ela fala para a gente estudar que estão preparando a gente para quando nós formos procurar emprego.” “Tem que lembrar o básico senão não arranja nem emprego”*. Entretanto, o conhecimento escolar não se vincula a busca de profissões ou abre possibilidades para além da subsistência, *“sem estudo não chega a lugar nenhum, não chega nem a virar gari se você não estuda não chega a lugar nenhum”*, qualificando o aluno para ocupar funções não marginalizadas como a dos coletores de lixo.

Os trechos evidenciam o papel fundamental da escola na melhoria da qualidade de vida e na certeza de um futuro melhor. Todavia, não há um projeto de futuro, pelo contrário, explicitam uma ideia vaga, pouco precisa, indicando a necessidade de um esforço mínimo que deva ser realizado para alcançar seus objetivos: *“nós temos que pelo menos estudar pelo menos terminar o colegial para ser alguma coisa na vida.” “Tem que lembrar o básico senão não arranja nem emprego.”*

Há disciplinas que estão diretamente implicadas na busca de um emprego (*“para arrumar emprego tem necessidade de matemática e português.”*, *“se você não estuda não chega a lugar nenhum se não sabe nem matemática e nem o básico de português”*), enquanto outras disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental não foram citadas como significativas ou necessárias para esse fim – tal fato parece ter relação com o número excessivo de aulas das disciplinas de matemática e português na grade oficial do sistema educacional do estado de São Paulo.

### **5.1.1. Síntese geral do grupo de alunos da escola pública, área vermelha da cidade**

Vários âmbitos e processos que ocorrem no espaço escolar foram evidenciados ao longo da conversa no grupo, realizada com os sujeitos da escola pública, que o concebem como um espaço em que a frequência é obrigatória e onde a atenção é requisito para que os conteúdos das disciplinas possam ser aprendidos.

Encontramos nas falas dos sujeitos: significações de prazer e desprazer em aprender os conteúdos, compreensão da importância do material didático como um facilitador do aprendizado e promotor de interdisciplinaridade e o reconhecimento de que o professor está diretamente implicado neste processo.

Todavia, esses conhecimentos, se forem pouco usados ou não se relacionarem à vida cotidiana e prática, serão esquecidos, pois serão úteis apenas para atender às exigências e necessidades do período escolar, não conseguindo auxiliá-los em seus projetos de futuro.

Consideram que outros conhecimentos ao longo de sua vida serão aprendidos e não estabelecem relações entre novos conhecimentos e os que foram adquiridos durante a escolarização, atribuindo a este maior valor que o apresentado pela escola.

Convém assinalar que, assim como em Chrispino (2007), encontramos falas que indicam que a educação e a escola ainda são alternativas para a mobilidade social e diferenciação para o futuro. Ainda que não se tenha clareza ou planos estabelecidos, ao contrário, apenas um desejo de ter uma condição melhor que a atual.

A disciplina dá a tônica a esse ambiente que, em suas significações, é caracterizado como um local importante, respeitável e diretamente implicado em seu futuro. As falas explicitam a preocupação que a escola tem em formar e preparar o aluno para arrumar um emprego, contrariando, assim, as exigências e preocupações que a escola básica deveria ter para a formação do aluno. Assim, a escola é compreendida como espaço fundamental para torná-lo alguém na vida.

Desta maneira, a frequência no ambiente escolar é capaz de fazer deles alguém na vida, constituindo significações de esperança que os orienta e alimenta seus sonhos. Atribuem a si um papel central para que a escola possa cumprir sua função, pois percebem-se como sendo os principais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

Eventos extraescolares foram destacados nas falas dos sujeitos e se relacionam a momentos de diversão e sentimentos de alegria e prazer, evidenciando que os aspectos relacionais e lúdicos têm maior importância que os conhecimentos apresentados nesses locais. Em geral, descolados do currículo escolar, esses conteúdos ampliam o repertório cultural, colaborando para a socialização do aluno em espaços públicos que, certamente, seriam pouco freqüentados se não fosse por intermédio da escola.

As falas apontam a escola como um instrumento público que possibilita passear e conhecer espaços para além dos limites de seus muros e do bairro precário e sem atrativos em que vivem, contudo, entendem que sua principal função é ensinar os conteúdos escolares, significado pelos alunos como uma troca entre os professores e colegas.

Atividades extraclases constituíram momentos agradáveis e estabeleceram um clima favorável ao desenvolvimento das relações interpessoais, livres de tensões e medos. Foram evidenciados sentimentos de prazer e alegria. Nesses momentos, havia espaço para o conhecimento, que também se apresentava descolado dos conteúdos ensinados nas disciplinas, mas aparece também a afirmação de que os eventos extra-escolares promoveram a ampliação de repertório e a socialização; isso indica que o ambiente escolar é espaço de múltiplas possibilidades e estratégias pedagógicas, levando ao aprendizado e que a escola dialoga com outros saberes para além dos conteúdos das disciplinas.

Ganha destaque, em suas significações, as relações estabelecidas com os colegas, pois as conversas e vivências no âmbito interpessoal permitem partilhar alegrias, tristezas e o próprio processo ensino-aprendizagem, que ora gera momentos e lembranças agradáveis, ora brigas e agressões, pois os que dominam os conteúdos das disciplinas são chantageados ou sofrem ameaças se não ajudarem os que não sabem o conteúdo exigido nos processos avaliativos; entretanto, os fragmentos não denotam bullying.

As falas indicam que ao compartilhar histórias, saberes, dúvidas e segredos partilham também o que fora aprendido nas vivências com os outros alunos e professores. Assim, o cotidiano escolar e as relações entre esses sujeitos não se constitui apenas por fatores cognitivos, mas os afetos também a compõem e têm igual importância nesse ambiente. Essas dimensões não são exteriores nem opostas uma à

outra, tampouco se excluem ou se separam, influenciando-se mutuamente. A esse respeito, Ribeiro e Jutras (2006) concluem: “(...) a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar” (p.43).

As autoras destacam o papel da afetividade como fator capaz de melhorar a qualidade das relações educativas e favorecer o aprendizado dos conteúdos, permitindo ao educador perceber o aluno em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-o em sua integridade e complexidade: “(...) nesse caso, o aluno não é considerado um receptáculo de conhecimentos escolares, segundo a concepção bancária de educação” (p.43).

Ribeiro, Jutras e Louis (2005), em pesquisa com professores da Educação Básica, indicam que a afetividade por parte dos professores:

(...) permite a criação de vínculos entre eles e seus alunos, vínculos propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos (...) uma vida afetiva na escola aumenta o interesse dos alunos pelo estudo, melhora significativamente a aprendizagem cognitiva e, em consequência, reduz as taxas de abandono e de fracasso escolar. (p.37)

O respeito, considerado como fator fundamental, alinha e regula as relações interpessoais estabelecidas com os professores, constituindo significações importantes no espaço escolar. Entretanto, é nítido o esforço do aluno em manter uma relação saudável com o docente, pois sente-se responsável por isso, já que assume o respeito como tarefa, como obrigação do papel de aluno.

Assim, ora é percebido como imposição, presente em regras implícitas ao ambiente escolar, de maneira que não é construído coletivamente, ora surge como sinônimo de educação, ou seja, aluno educado é aquele que respeita e obedece, sem questionar.

Em contrapartida, o aluno sente-se respeitado pelo professor através da maneira satisfatória com que o docente cumpre sua atribuição profissional. Assim, os que ensinam bem, mantêm uma postura firme, são capazes de controlar e manter a ordem na sala de aula, são bem avaliados pelos alunos. Contudo, convém assinalar que não abrem mão da demanda por respeito (SPÓSITO; GALVÃO, 2004), da mesma maneira que valorizam o professor que os ouve atentamente e considera suas opiniões e ideias.

Em muitos momentos, o respeito se traduz em sentimentos de acolhimento e pertença ao grupo, mobilizando o aluno a dedicar-se aos estudos na busca de aprender e ser reconhecido pelo professor. Em Ribeiro, Jutras e Louis (2005) encontramos: “uma atitude respeitosa sustenta a aprendizagem dos alunos; o respeito e a confiança contribuem para o estabelecimento de laços entre professores e alunos” (p 43).

Com efeito, Ribeiro (2010), ao analisar a afetividade na relação educativa estabelecida entre professor e aluno em sala de aula a partir de pesquisas científicas e publicações governamentais, enfatiza: “(...) os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem-lhes elogios, incentivam-lhes, trocam idéias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstram afeição ou ao menos não são agressivos” (p.404).

De acordo com a autora, os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor. Assim, a maneira como esses profissionais conduzem a relação, influencia a participação, a dedicação aos estudos e contribuem para a promoção de atitudes positivas em relação aos conteúdos das disciplinas e ao clima emocional da aula.

Nessa direção, Spósito e Galvão (2004) indicaram, nos resultados de pesquisa realizada em escola pública, que a percepção do aluno sobre o modo como são vistos pelo professor está diretamente implicada na qualidade das relações interpessoais e nos problemas de natureza pedagógica. Portanto, o professor tem um papel decisivo em estreitar as relações entre o aluno e o conhecimento.

Tassoni e Leite (2011) apontam a relação intrínseca entre os sentimentos produzidos a partir da relação professor-aluno e a atividade cognitiva, indicando que respeito, confiança e sinceridade são capazes de estimular ou aumentar o compromisso do aluno com o conhecimento, permitindo a construção de vínculos que exercem enorme influência no aprendizado. De acordo com os autores:

A figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar, produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. Eles constroem a imagem de si, percebendo do que são capazes, identificando suas dificuldades, compreendendo ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produzem (p. 90)

Já os docentes que os desrespeitam, gritam, duvidam de sua conduta ética e os expulsam da sala de aula, evidenciando desconfiança e agredindo-os verbalmente, são considerados ruins.

O desrespeito se traduz em bagunça e o descontrole emocional do professor contagia os estudantes. Desta maneira, é estabelecida uma atmosfera permeada por afetos negativos, que além de não propiciar relações harmoniosas e equilibradas, compromete também os processos cognitivos e se constitui como fator que contribui para as dificuldades em aprender (SPÓSITO; GALVÃO, 2004)

Quanto ao poder plástico e de contágio, características da emoção, de acordo com a teoria de Wallon (1971), encontramos:

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões, pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade (p.91).

Almeida (1997) complementa:

O adulto, nesse caso, o professor, deve ter clareza sobre o que é emoção, como funciona, para poder administrá-la em si e no outro. É um grande desafio, uma vez que os progressos da inteligência que são responsabilidade do professor dependem, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade. Neste propósito, a escola, enquanto espaço legítimo para a educação (...) deveria procurar a união da vida afetiva com a vida intelectual para, ao mesmo tempo, nos limites das suas atividades educacionais, promover o desenvolvimento de ambas. (p.241)

Esses episódios resultam em rejeição ao professor e à disciplina ministrada, diminuindo o interesse em aprender conteúdos e a frequentar a instituição escolar (RIBEIRO; JUTRAS, 2006). Todavia, esses professores serão lembrados tanto quanto os outros, pois relações caracterizadas por tonalidades agradáveis ou desagradáveis afetam semelhantemente os alunos, no ambiente escolar.

Lopes e Gomes (2012) indicam que a comunicação entre professor e aluno é crucial para o estabelecimento de um clima propício a aprendizagem e que tanto a disciplina quanto a indisciplina estão permeadas pela capacidade que o docente tem em comunicar-se, pautado por: respeito, reconhecimento do aluno em todas as suas dimensões, aceitação da maneira como se expressa e por uma escuta atenta e compreensiva.

Essas práticas parecem traduzir o que foi indicado pelo relatório da UNESCO (1999), apontando como um dos pilares da educação do século XXI “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (p.96).

É esperado que cumpram as tarefas e realizem as avaliações e trabalhos escolares de maneira satisfatória; nessa direção, são expostos a diferentes instrumentos avaliativos que geram diferentes sentimentos e emoções ao serem realizados: tensão e medo surgem ao fazerem provas escritas, contudo, é nítido o esforço do aluno em realizar uma boa avaliação.

Kager (2011) e Leite e Kager (2009), ao investigarem os efeitos aversivos das práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem escolar e suas consequências nos alunos a curto e em longo prazo, verificaram que há situações ou aspectos que contribuem para o desenvolvimento de sentimentos aversivos em relação a essas mesmas práticas como, por exemplo, o medo e a ansiedade. Encontramos a idéia de que avaliação constitui-se como um instrumento disciplinador e de poder nas mãos do professor, pois os professores a usam como moeda de troca para obter respeito e conseguir estabelecer um ambiente favorável ao desenvolvimento da aula, funcionando também como estratégia para ensinar o aluno a cumprir prazos de devolução do material produzido.

A mediação pedagógica, desenvolvida pelo professor entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento), na maioria dos relatos, surge como um dificultador do estabelecimento de vínculos entre estes e entre estes e os docentes, como apontaram Kager (2011) e Leite e Kager (2009). Nas falas dos sujeitos, essas situações não são restritas à avaliação tradicional (que não se constitui como o principal instrumento utilizado pelos professores desta escola), caracterizada por ser escrita e exigir a memorização mecânica de conteúdos, mas se estende a pesquisas e a verificação de caderno, instrumentos comumente utilizados para avaliar a aprendizagem. Acerca desses mesmos instrumentos, identificamos nos relatos: sentimentos de prazer e curiosidade em realizá-los.

Assim como Leite e Tassoni (2002), Leite e Kager (2009), Leite (2011a), assumimos que a avaliação é parte integrante da mediação pedagógica do professor, constituindo-se como uma das decisões que compõem o planejamento e o desenvolvimento da disciplina que ministra.

A qualidade desta mediação não depende apenas da dimensão cognitiva, pelo contrário, numa perspectiva integradora de desenvolvimento, a dimensão afetiva, vivenciada pelos sujeitos na relação com o objeto, através da mediação do professor, interfere diretamente na relação que o aluno estabelece com os conteúdos escolares.

Leite e Tassoni (2002), Leite e Tagliaferro (2005), Falcin (2011) e Tagliaferro (2011) concebem as práticas pedagógicas como condição para a qualidade do ensino e aprendizagem, apontando o envolvimento direto da dimensão afetiva nesse processo.

Em síntese, as práticas pedagógicas assumidas pelo professor são condições imediatas e concretas de ensino, que efetivamente mediam a relação com o conteúdo e a qualificam (FALCIN, 2011), bem como sua postura na relação direta com os alunos, tendo implicações afetivas inclusive em seus comportamentos, podendo aproximar ou os afastar do conhecimento em questão.

Tagliaferro (2011) nos ensina: *“O docente é o principal mediador dessa relação em sala de aula. Nesse sentido, cabe a ele pensar nas estratégias que proporcionam aos alunos um aprendizado significativo e uma aproximação afetivamente positiva ao seu objeto de ensino.”* (p.112)

Desta maneira a natureza da experiência afetiva (positiva ou negativa) marca, interfere e influencia os processos educacionais (LEITE, 2006; VERAS; FERREIRA, 2010; TASSONI, 2011a; TASSONI, 2011b)

Alguns efeitos originados por práticas aversivas, apontados por Leite e Kager (2009), encontram correspondentes em nossos relatos como a deterioração da relação sujeito e objeto que “(...) parecem ser de médio a longo prazo, ou seja, são efeitos que podem permanecer posteriormente” (p.129), sendo o professor “(...) situado como um fator que pode contribuir para o aumento dos sentimentos aversivos do aluno em relação as práticas de avaliação adotadas” (LEITE; KAGER, 2009, p.129- 130).

Os espaços escolares são reconhecidamente importantes; em locais como quadra, pátio e refeitório sentem-se livres e autorizados a conversar e aproveitar o tempo com os amigos, fazendo uso espontâneo e alegre desses ambientes, ainda que devam limpar e organizar tudo o que ficou fora do lugar ou da ordem estabelecida na rotina escolar (há uma preocupação constante com a organização e limpeza).

Consideram que nesses espaços não lhes é exigida posturas relacionadas ao aprendizado dos conteúdos como, por exemplo, atenção e disciplina, pois associam

esses comportamentos a locais que significam como estritamente relacionados a essa função como, por exemplo, sala de aula – nela, é desejado que não bagunchem, porque esse comportamento oposto ao que é solicitado é dificultador das ações pedagógicas e atrapalha, enormemente, a rotina das aulas; entretanto, se faz presente e é constante e a sala multimídia, ainda que percebam em alguns momentos a presença de aspectos lúdicos neste último ambiente.

Há significações e sentimentos em suas falas, indicando que a escola não lhes pertence, correspondendo a um lugar em que visitam, frequentam semanalmente por algumas horas para cumprir suas tarefas e obrigações de estudante e devem portar-se de forma disciplinada, respeitosa, como por exemplo, ao se referirem à sala de informática, espaço pouco frequentado e que exige a autorização dos gestores para ser usado (porém o uso é inadequado).

TIC'S e outras ferramentas tecnológicas não são disponibilizadas, embora a escola conte com esses recursos. Assim, esses locais se constituem como extensão da sala de aula, estratégias e recursos didáticos em que é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem.

Nota-se que esse procedimento presente na rotina escolar acentua a distância entre escola e sociedade, pois essas instituições parecem ser desconexas, já que a escola não se apropria nem ensina o conhecimento presente no cotidiano. Esse aspecto colabora com a manutenção da desigualdade social, pois os alunos que frequentam a escola da camada pobre não conseguem acessar novas tecnologias que possibilitariam incluí-lo em um mundo dinâmico, no qual a informática possui status privilegiado e representa a esperança de garantir um futuro melhor.

Assim, de modo implícito, foi possível compreender nas falas dos sujeitos que, fatores contextuais, estruturais, políticas públicas estão implicados nos processos escolares. Entretanto, as falas carregam significações em que explicitam a importância dos processos internos à escola e dos processos que ocorrem durante a aula como sendo os mais importantes para o seu desempenho e para o estabelecimento de uma atmosfera propícia a aprender.

Cassasus (2007) coloca que “O desempenho em educação é o resultado de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos (p.136)”. E segue, complementando:

(...) se a influência principal no desempenho os alunos depende do que ocorre dentro das escolas, é importante ter uma maior compreensão do que acontece

ali, para adequar as práticas com o objetivo de potencializar as possibilidades das crenças afetadas negativamente pelas condições extraescolares (p.141).

Concluindo, os alunos da escola pública da área vermelha da cidade nos disseram, em suas falas, que gostam da escola e este gostar se refere às relações interpessoais que estabelecem com os amigos e professores que os respeitam. Julgam que esses profissionais são eficientes durante o processo de ensino e aprendizagem (pois conseguem aprender os conteúdos) e acolhedores, tratando-os com respeito e dignidade.

Sentem-se bem em espaços do ambiente escolar onde podem viver relações interpessoais com os colegas de forma livre e espontânea. Contudo, reconhecem que a escola não é só isso, não gostam de comportamentos como bullying, praticado por outros colegas, nem da presença constante de professores ou outros profissionais que exigem postura e disciplina rígida - nessas situações, sentem-se controlados, vigiados, aprisionados.

Também classificam como desagradáveis as aulas ministradas de maneira chata e cansativa, bem como a presença autoritária e desrespeitosa de alguns professores durante o momento de aprendizagem de conteúdos que são ensinados e, muitas vezes, não são aprendidos. Percebem as avaliações como instrumento de poder e controle do professor e as relacionam mais como punição e menos como instrumento de diagnóstico dos conteúdos aprendidos.

Assim, gostar da escola e sentir-se bem nela parece envolver o gostar do que se faz no ambiente escolar. Reconhecem ser difícil gostar inteiramente desse espaço, ou seja, de todos os fatores ou aspectos que o compõem. A escola não é um todo vivido prazerosa ou desprazerosamente, a escola são partes, umas boas, outras não.

Os conteúdos e atividades escolares aparecem algumas vezes, nas falas, como algo desinteressante, mas não aparecem sugestões de como torná-los mais agradáveis, nem mesmo a possibilidade de conversar com os professores sobre essa situação. Talvez, por não sentirem receptividade ou abertura dos docentes para discutir tais assuntos, não ousam utilizar seus critérios próprios de julgamento do que é prazeroso ou não no cotidiano escolar e sugerir mudanças.

Assim, parecem não perceber a possibilidade de interferir na dinâmica e funcionamento da escola e não se apropriam do ambiente escolar, que se configura como um local onde vão e devem ir para melhorar a vida, um local que está pronto para recebê-los, bem ou mal, acolhedoramente ou não, aprisionando-os ou não, mas

ela esta lá e não cabe a eles qualquer interferência, cabe vivê-la e aceitá-la, do jeito que é.

Reconhecem a importância de estar na escola e relacionam isso a uma melhoria de vida futura, escapando da condição em que se encontram suas famílias; a escola deve torná-los “alguém” na vida. Nesse projeto, parece passar despercebida a desvalorização que fazem de seu próprio grupo social: a escola deve retirá-los do lugar de onde vieram. Há, então, uma valorização da escola, que produz e reforça a desvalorização social do seu grupo de origem. Esse aspecto é bem importante na dinâmica afetiva deste grupo.

## **5.2. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO – ESCOLA PARTICULAR DA ÁREA VERDE DA CIDADE DE SÃO PAULO<sup>9</sup>**

### **NÚCLEO 1 – aprender se divertindo, ter didática ou professor com gás sonífero**

Neste primeiro núcleo, procuramos agrupar os trechos das falas que se relacionam com a didática dos professores, indicando ser esta uma questão que influencia e está diretamente implicada no processo ensino-aprendizagem. Este conjunto de falas diz respeito, ainda, às relações que são estabelecidas com os docentes durante a aula e à opinião de que formam, a partir da didática, sobre os professores.

*Ela era muito engraçada a aula dela era a melhor aula que tinha.*

*Ela era uma pessoa extremamente divertida, era uma pessoa que você conseguia aprender com ela e você conseguia ser amiga dela ao mesmo tempo. Ela dava aula super divertida, super engraçada a gente sempre ria nas aulas dela era uma coisa que não tinha como você ficar chateada nas aulas dela. ela fazia a gente aprender se divertindo que acho que o meio que as crianças não vão esquecer do que estão aprendendo.*

*É que ele não consegue decolar na aula dele.*

*Eu vou lembrar dos piores.*

---

<sup>9</sup> A entrevista completa, realizada na escola particular, encontra-se no Apêndice D.

*O problema são as roupas dela a gente presta mais atenção nas roupas dela.*

*Ela vem com um anel que é do tamanho do dedo e um colar do tamanho dela e mistura com a voz e o assunto chato.*

*Eu sei da historia do Minotauro até hoje por causa dela, ela contou a historia do Minotauro ela era super divertida, ela era mais severa do que a S,*

*eu falava para minha mãe que eu tinha uma segunda mãe na minha escola e minha mãe ficava chateada porque ela é muito ciumenta.(...)*

*Eu sempre vou lembrar da E.(...) É a única mímica nesse mundo que fala para caramba.*

*Eu sei a mímica, mas não sei para que verbo.(...) agora eu sei para que a mímica, mas não sei para que verbo.*

*Eu vou lembrar do F que ele fez um desenho e está até hoje essa história, ele tentou desenhar um cachorro não sei bem, parecia um cachorro só que era uma galinha ai virou Totó-galinha, apelido Totó-galinha. (...) Todo desenho que ele faz lembra uma galinha vai lá faz um negocio, faz um rabisco lá pronto está aqui, ai termina de explicar é assim*

*Não o F tenta fazer piada só que ninguém ri e quando ele vê que ninguém ri ele fala assim. Era pra rir, e ai todo mundo começa a rir. Tipo não teve graça.*

*eu acho assim que todo professor que tem didática ele é bom, porque fazer rir ele não é bom nisso, mas*

*o F ele é bom para ensinar e a aula dele acaba não sendo chata.*

*A RO ela fazia a gente querer não só dormir quanto ir embora.*

*Ele foi substituo da RO quando ela estava de licença maternidade e a gente fez um monte de coisas para ele ficar porque ele ia embora e a gente fez muita coisa para ele ficar e agora ele é acabou ficando e agora ele é professor. (...)*

*Acho que eu lembro a professora de artes a R é toda hora, Ela fala toda hora, a gente pode falar o mais baixo possível ai ela já ouve e fala. Não fala quando eu estou falando, você não tem o direito e se você está quieto e tem um cochicho no fundo da sala que nem da para ouvir direito lá no fundo já começa a gritar com a sala inteira, depois ela fala. Eu dou aula a tarde e a noite e com nenhuma dessas salas eu tenho que gritar.*

*Eu tenho doutorado, eu tenho mestrado, vocês não falem comigo desse jeito.*

*Eu tenho mestrado, doutorado, eu podia está em outra escola, eu tenho coisa melhor. Ela fala como se fosse caridade ela da aula para gente.*

*Ela é fala tipo, vocês são a única sala que eu tenho que gritar usar minha voz, ai vai para outra sala e fala, vocês são a única sala que eu tenho que gritar, ai vai para outra sala e repete o mesmo discurso.*

*É porque eles querem esperar um bom comportamento da gente.*

*E várias vezes eles falam. Vocês são a pior sala que eu dou aula, vocês, vocês eu não precisava.*

*É isso que eu acho muito engraçado sinceramente eu acho muito engraçado porque eu sei que é mentira, eu sei que não é verdade, o professor fazer esse exagero para gente ficar quieto, tem que ter um nível de exagero.*

*É que e a gente é a pior sala.*

*Que a gente é a única sala que ele precisa gritar? Pelo amor de Deus. Todos os anos que eu estudei que eu dei aula nesse colégio nunca na minha vi isso Todos os professores. (dizem isso)*

*Ele não me entende eu falo que estou doente ele fala, você não está doente vai para o teatro agora.*

*Do segundo ao quinto, Era meia hora para pedir silencio depois ficava explicando os instrumentos,*

*ela entra na sala com gás sonífero junto, vem uma massa de gás sonífero acompanhando ela.*

*Foi um passeio mesmo estudo de meio é quando a gente sai da escola, sai do ambiente escolar para estudar num outro local é só uma dinâmica diferente.*

*... nesses estudos de meio é só uma dinâmica diferente para tipo, para você não esquecer do que você está aprendendo. Então eles vão ensinar sobre a Igreja da Sé você está lá na igreja aprendendo sobre a Igreja da Sé*

*Mais é uma coisa que você aprende melhor, você absorve melhor porque você está num ambiente diferente da monótona escola.*

*É blá, blá, blá, blá, blá ai imagine que fica no blá, blá, blá né? (fazendo um som nasalado), blá, blá, blá. Blá, blá, blá né? Blá, blá, blá, e ela faz uns slides para tentar na aula tal, só que ela mostra nos slides as informações menos importante, é a ultima coisa que ela vai pedir na prova são os slides dela e não da pra aguentar a aula dela entendeu?*

*Porque tem assunto que é até legal, porque historia não é um assunto para ser chato*

*Eu gosto de historia por causa da antiguidade.*

Os trechos selecionados possibilitam observar que a didática do professor constitui um aspecto destacado no processo de ensino-aprendizagem. Nas falas sobre a boa didática aparece, com frequência, a questão da alegria e da brincadeira como estilo ou clima de ensino. Ao estabelecer um clima divertido, agradável e livre de tensões e ameaças, os professores aumentam as possibilidades de entendimento do conteúdo, favorecendo o interesse pela aprendizagem: *“Ela era muito engraçada a aula dela era a melhor aula que tinha.” “Ela era uma pessoa extremamente divertida, era uma pessoa que você conseguia aprender com ela e você conseguia ser amiga dela ao mesmo tempo.” “Ela dava aula super divertida, super engraçada a gente sempre ria nas aulas dela era uma coisa que não tinha como você ficar chateada nas aulas dela.” ela fazia a gente aprender se divertindo que acho que o meio que as crianças não vão esquecer do que estão aprendendo.”*

As falas apontam que a didática do professor afeta os educandos; o clima divertido, estabelecido pelo professor, constitui um elemento importante e valorizado pelo aluno, pois possibilita uma aproximação com o educador, que passa a ser visto não apenas como um profissional que detém o poder de aprovar ou reprovar o educando ao término do ano letivo, mas como um amigo ou uma segunda mãe, capaz de compreendê-lo e auxiliá-lo: *“eu falava para minha mãe que eu tinha uma segunda mãe na minha escola e minha mãe ficava chateada porque ela é muito ciumenta.(...)”*

Importante destacar que, apesar do grande valor que atribuem à capacidade de fazer rir ou ser divertido, que caracteriza alguns professores, esse aspecto se relaciona à didática do professor, sendo este o item destacado para a valorização das aulas e do trabalho : *“eu acho assim que todo professor que tem didática ele é bom, porque fazer rir ele não é bom nisso, mas o F ele é bom para ensinar e a aula dele acaba não sendo chata”.*

Atividades extraclasse são muito valorizadas e constituem um espaço propício para o aprendizado; são percebidas pelos alunos como uma estratégia didática importante, pois possibilita um contato com objetos de estudo para além dos materiais didáticos e do ambiente escolar: *“quando a gente sai da escola, sai do ambiente*

*escolar para estudar num outro local, só uma dinâmica diferente* “*nesses estudos de meio é só uma dinâmica diferente para tipo, para você não esquecer do que você esta aprendendo. Então eles vão ensinar sobre a igreja da sé, você esta lá na igreja aprendendo sobre a igreja da sé*” “*mais uma coisa que você aprende melhor, você absorve melhor por que você esta num ambiente diferente da monótona escola*”

Cabe destacar que a escola fica indicada como um lugar monótono. Seu formato, sua dinâmica, sua rotina parecem estar constituídas como “*lugar monótono*”. Uma geração que se movimenta, forte e constantemente, pela internet e pelos vários meios de comunicação, acaba por sentir-se, na escola, em um lugar imobilizado, parado e muitas vezes desinteressante. Daí, pode-se pensar que a alegria e a brincadeira sejam aspectos que “*movimentam a escola*”.

Fazendo contraponto com os conteúdos anteriores, encontramos frases que expressam significações negativas atribuídas à didática do professor, como por exemplo: “*eu vou lembrar dos piores*” “*é que ele não consegue decolar na aula dele*”. Esse trecho aponta que as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor não aproximam o aluno dos conteúdos ministrados, gerando desinteresse e falta de compromisso com a disciplina e comprometendo a aprendizagem. A expressão utilizada pelo aluno “*não consegue decolar*” é bastante interessante, pois indica que o trabalho do professor deve ser capaz de retirá-lo de uma condição de desinteresse para fazê-lo decolar/ atuar/ mobilizar-se.

Nestes outros trechos “*ela entra na sala com gás sonífero junto, vem uma massa de gás sonífero acompanhando ela*” “*a RO ela fazia a gente querer não só dormir quanto ir embora*” a afirmação indica a “*ausência*” do aluno no período da aula e ilustra sentimentos de rejeição e desconsideração pelo docente, pois as estratégias pedagógicas utilizadas afastam os alunos, tanto dos conteúdos das disciplinas, quanto das relações interpessoais estabelecidas com o professor.

Nessa direção, encontramos ainda afirmações como: “*O problema são as roupas dela a gente presta mais atenção nas roupas dela.*” “*Ela vem com um anel que é do tamanho do dedo e um colar do tamanho dela e mistura com a voz e o assunto chato.*” Podemos entender que o aluno, ao não ser afetado positivamente pela didática do professor, desvia a atenção para as roupas e acessórios da professora, escapando da relação interpessoal e dos conteúdos específicos da disciplina lecionada; assim,

tem-se uma dupla ausência: a relacional e a intelectual, mediada pela didática do docente, que não conseguiu atrair o educando.

Professores que fazem uso de posturas autoritárias e antidialógicas como instrumentos didáticos para garantir respeito, aprendizado e disciplina são vistos de modo negativo pelos alunos: *“eu tenho mestrado, doutorado, eu podia estar em outra escola, eu tenho coisa melhor. Ela fala como se fosse caridade ela da aula pra gente”(...)* *“ela fala toda hora, a gente pode falar o mais baixo possível ai ela já ouve e fala: não fala quando eu estou falando, você não tem o direito e se você esta quieto e tem um cochicho no fundo da sala que nem dá pra ouvir direito lá no fundo, já começa a gritar com a sala inteira”*. No entanto, os professores enérgicos, que não são confundidos com os autoritários e que mantêm a disciplina da sala de aula com rigor ou que colocam os conteúdos de suas disciplinas acima de qualquer outro interesse, são considerados bons profissionais. Essa opinião não é unânime, mas encontra seus defensores.

## **NÚCLEO 2 –“eu sinto muito orgulho do espaço da escola, mas ela só tem uma saída”**

Neste segundo núcleo, agrupamos as falas sobre os espaços escolares dando evidencia aos os sentimentos e às sensações em relação a esses espaços.

*Do pátio. Porque é sempre o lugar que a gente descansa das aulas.*

*Quadra. Porque a gente fica lá jogando.*

*Da passarela. É o único jeito de sair desse colégio fora o portão que tem lá em baixo que a gente usa para saída não tem mais saída. E só. E também vou lembrar de uma parte mais lá para baixo perto do ginásio que tem um portão azul que a gente passa por lá e vai para o outro lado, mas tem que pular o negócio, tem que subir na grade e pular.*

*E também o auditório, mas o auditório eu sinto muito orgulho do auditório. Porque o auditório é extremamente profissional ele é muito*

*É assim a quadra de educação física a gente fica brincando lá, normalmente a gente desce para quadra e a gente fica brincando lá em baixo me lembra que não tem lição de casa, cabula a lição e vai para quadra para brincar.*

Podemos observar que há uma valorização de espaços no ambiente escolar que se relacionam ao convívio e às relações interpessoais entre os alunos, constituindo significações de prazer e sentimentos de alegria e liberdade, como podemos observar nas seguintes afirmações: *“Do pátio. Porque é sempre o lugar que a gente descansa das aulas”* *“Quadra. Porque a gente fica lá jogando.”* *“É assim a quadra de educação física a gente fica brincando lá, normalmente a gente desce para quadra e a gente fica brincando lá em baixo me lembra que não tem lição de casa, cabula a lição e vai para quadra para brincar”*.

Estes espaços são valorizados porque não há a presença dos professores e nem de atividades consideradas escolares, relacionadas com questões de aprendizagem, avaliações ou tarefas que são direcionadas para casa. Assim, os alunos se sentem livres e esta sensação é prazerosa, pois podem conversar, descansar, jogar, brincar, trocar experiências e fazer o que desejam em espaços, por exemplo, como a quadra que é destinada a aulas de educação física. Percebemos que, nestes momentos, há o estabelecimento de uma atmosfera agradável, tranquila e livre de tensões.

Encontramos também referências a espaços escolares que se relacionam às atividades acadêmicas, mas o que está em evidência não é o saber, mas sim, o espaço físico, valorizado pela qualidade técnica e a sofisticação do ambiente comparado a um espaço profissional: *“eu sinto muito orgulho do auditório. Porque o auditório é extremamente profissional”*; assim, percebemos que o aluno valoriza o ambiente escolar e se sente valorizado, pois estuda em uma escola que oferece vários recursos e possibilidades de aprendizado e convívio.

Em contrapartida, há momentos em que os sentimentos e desejos de fuga e evasão do colégio são evidenciados, pois, no trecho em destaque, percebemos que há uma observação cuidadosa do espaço escolar com a intenção de sair deste lugar, não de modo autorizado pelos funcionários do colégio, mas como uma fuga, caracterizando um desejo de liberdade e sensações de desprazer, de cansaço. *“Da passarela. É o único jeito de sair desse colégio fora o portão que tem lá em baixo que a gente usa para saída não tem mais saída. E só. E também vou lembrar de uma parte mais lá para baixo perto do ginásio que tem um portão azul que a gente passa por lá e vai para o outro lado, mas tem que pular o negócio, tem que subir na grade e pular.”*

### **NÚCLEO 3 – “parei de me sentir tão sozinha porque eu tinha elas comigo”**

Neste terceiro núcleo, reunimos as falas sobre as relações de briga e humilhação entre os colegas.

*Sinceramente eu acho que eu vou lembrar muito de bullying que eu sofri porque eu era muito alta, porque eu era muito inteligente e ninguém aceitava isso.*

*Eu sofri muito, muito bullying, me chamavam de baleia, de tudo, de Nerd, me faziam sofrer ninguém gostava de mim.*

*Eu me sentia muito mal eu não gostava de ir para escola, mas eu sempre gostei de aprender, então eu era muito inteligente, eu gosto de aprender coisas novas e eu não era aceita por isso porque todo mundo era mais burro do que eu.*

*E aí eu era, imagina uma menina de um metro e cinqüenta numa sala de um monte de gente de um metro e trinta que se destacava pela inteligência, eu me destacava em todos os aspectos ,*

*Eu era mais gordinha do que todo mundo, eu usava óculos, eu era mais alta que todo mundo, eu tinha cabelo extremamente enrolado*

*desde verbal a físico, não de me bater mais eles me tacavam bolinha de papel, ficavam tacando aviãozinho, eu sofri quase um terrorismo tinha uma menina que fazia todo mundo ficar meu inimigo, sabe quando eu consegui arrumar um amigo ela fazia ele não gostar mais de mim e eu não fazia nada. mas tiveram essas meninas que me acompanham até hoje que fizeram com que eu melhorar, eu parei de ser agressiva, parei de me sentir tão sozinha porque eu tinha elas comigo. (está falando e as lágrimas escorrendo pela face).*

*Eu tinha um melhor amigo no Adventista, só que melhor amigo mesmo eu não desgrudava dele, e a gente tinha os nossos amigos lá e teve uma vez a gente conseguiu driblar todo mundo da diretoria e fugir da escola para ir na...nem sei mais o nome daquilo, sabe aquelas lojinhas que tem na rua para você ir comer e beber? A gente foi lá tomou um refri e saiu por aí, aí tinha um campinho perto da escola à gente foi jogar bola.*

*Então daí a gente estava jogando bola no campinho perto da escola o monitor tinha ido atrás da gente, daí eu e meu amigo a gente se escondeu no mesmo lugar, todo mundo se escondeu daí a gente se escondeu no mesmo lugar o monitor estava indo para onde a gente o meu amigo correu para distrair o monitor ele foi suspenso eu não. Daí eu fiquei meio mal e daí eu tentei recompensar ele.*

*é um dia de encontro entre a sua própria série porque muitas vezes ela é separada o nono A não conversa com o nono B e o nono B não conversa com o nono C e assim vai e nesse dia de encontro todo mundo se junta se encontra.*

*um trabalho que envolveu o nono ano inteiro e também foi uma coisa que juntou a gente, mas depois separou de novo*

Aparece como questão importante o bullying, experiência escolar que marca profundamente e que influencia nas relações no espaço escolar. As falas evidenciam que a diversidade é um componente das relações interpessoais que necessita ser discutida e analisada no próprio espaço escolar: *“sinceramente eu acho que eu vou lembrar de bullying que eu sofri por que eu era muito alta, porque eu era muito inteligente e ninguém aceitava isso” “ eu sofri muito bullying me chamavam de baleia, de tudo, de nerd, me faziam sofrer, ninguém gostava de mim” “ imagina uma menina de um metro e cinquenta numa sala de um monte de gente de um metro e trinta que se destacava pela inteligência, eu me destacava em todos os aspectos “ “ eu era mais gordinha do que todo mundo, eu usava óculos, eu era mais alta do que todo mundo, eu tinha cabelo extremamente enrolado”*

Podemos observar que a situação constitui sofrimento e sensações de desprazer e solidão no ambiente escolar (*“eu não gostava de ir pra escola”*), gerando agressividade, como atitude de defesa contra as agressões recebidas pelos colegas (*“eu era muito agressiva, respondia tudo com respostada, eu era grossa estava esperando sempre ser atacada, sempre ser atacada”*) e, sentido como humilhação, tal fato gera, ainda, a desvalorização pessoal.

A companhia dos amigos auxilia a suportar e enfrentar a situação. Amizades, pertencimento a grupos e acolhimento são significados positivamente. O trecho *“Eu tinha um melhor amigo no A, só que melhor amigo mesmo eu não desgrudava dele, e a gente tinha nossos amigos lá”*, evidencia a importância da amizade no ambiente escolar, constituindo significações de companheirismo, solidariedade e cumplicidade, muito valorizadas pelos alunos na manutenção das relações.

Essa situação pode ser evidenciada no fragmento em que o entrevistado conta que o amigo o auxiliou, mas acabou tendo problemas com a direção do colégio: *“ o meu amigo correu para distrair o monitor, ele foi suspenso eu não. Daí eu fiquei meio mal e daí eu tentei recompensar ele”* .

#### **NÚCLEO 4 – O conhecimento: saber pra quê?**

Considerando que as relações estabelecidas com o conhecimento são fundamentais na instituição escolar e engendram significações e afetos importantes, aglutinamos, neste núcleo, as falas que fazem referência ao conhecimento.

*Uma vez que eu dormi na sala.*

*Eu sempre dormia no quinto ano eu só dormia.*

*É matemática, matemática é um sonífero para mim.*

*Ai muitas, outra lembrança não é exatamente uma tarefa, mas foi um trabalho que envolveu o nono ano inteiro e também foi uma coisa que juntou a gente, mas depois separou de novo,*

*Ai começava a TV, ai começava, por exemplo, greese, começava Lize Minelli, Elvis Presley começava a tocar minha amiga fazia Liza Minelli tocava Greese eu fazia duble também.*

*Então veio a, agora não lembro, só que a gente juntou todos os quintos anos e a gente apresentou umas coisas para pais, para convidados, nossa foi muito legal, acabou tarde, mas foi muito legal.*

*Eu tive trabalho com matérias da escola que era todos os sétimos, era grupo de dez, doze pessoas era de Show In Tel que é de inglês é Show de Talentos. (...) Então era assim primeiro uma apresentação tinha que fazer que nem um teatro ai a gente pegava as falas apresentava a gente fez no auditório.*

*Teve um estudo que eu tive para fazer para uma recuperação de ciências eu nunca tive que estudar tanto na minha vida, eu sei te falar o processo digestório todo de cor, eu sei que caminho que a comida faz até a Sabesp. Nossa eu nunca estudei tanto na minha vida.*

*Não vou lembrar de metade.*

*Eu sinceramente acho que os mais necessários que a gente fica repassando durante a vida*

*Semelhanças de triângulos eu não vou repassar provavelmente isso durante a minha vida até o vestibular.*

*Eu acho que algumas matérias que eu não gosto muito acho que não vou lembrar e me conheço eu odeio geografia eu odeio geografia.*

*Eu vou lembrar o que precisa na hora só isso.*

*O que você vai ser se você for arquiteto você vai querer fazer matemática se for engenheiro também.*

*( xadrez) Começou no segundo, o ano passado, o ano passado eles colocaram no sexto e voltaram para o segundo, foi muita injustiça à gente teve que estudar em dobro.*

*Do segundo ao quinto têm música e xadrez, música a gente não aprendeu muito quando ela começou a ensinar as notas e como elas se posicionavam o ano acabou e acabaram as aulas de música que a gente estava indo para o sexto a gente não aprendeu nada só a batucar.*

*eles tiraram aula do sexto ai à gente teve que fazer no quinto direto sem avisar e ai a gente teve que estudar mais, pesquisar mais, fazer um monte de coisa, mas no fim você acabou tirando, eu cheguei a fazer uma pesquisa sobre campeão de xadrez eu não fui bem nessa pesquisa, mas no fim foi bem fácil no final das contas, eu tirei acho que 39.5.*

*Vai ter uma Eletiva de psicologia vai ter de várias coisas, de direito.No primeiro e no terceiro e teve uma amostra grátis eu fui na de culinária*

*Não. Tinha caderno só tipo um caderno, ai depois a gente começou a usar menos os livros tipo levava cinco livros e usava quatro até que esse ano a gente traz cinco livros e acaba não usando nenhum, então a gente acaba levando os livros dos professores que sempre pedem a professora de inglês sempre pede a professora de matemática costuma pedir.Mais inglês e matemática sempre precisa está na mala mesmo que eles não peçam é uma coisa que você não pode tirar mesmo que você não tenha essa matéria sempre está lá. É que nem esse negócio que você vê que quanto mais a pessoa cresce mais a mala diminui é mais ou menos isso.*

*No final joga tudo fora e Yes. (material didático)*

Os alunos, ao afirmarem “Uma vez que eu dormi na sala”. “Eu sempre dormia no quinto ano, eu só dormia.” “É matemática, matemática é um sonífero para mim.”, evidenciam que a aquisição de conhecimentos durante as aulas é, em alguns casos ou situações, um processo cansativo, enfadonho, constituindo significações de desprazer e desvalorização do conhecimento que é ministrado pelo professor, de maneira que há pouco ou nenhum valor em aprender os conteúdos das disciplinas.

Há trechos que evidenciam o esforço do aluno em aprender um conteúdo com o único objetivo de ser aprovado em uma avaliação, indicando que aprender o conteúdo

da disciplina tem, como única função, responder às avaliações e seu uso limita-se a esta exigência escolar (*“teve um estudo que eu tive que fazer para uma recuperação de ciências, eu nunca tive que estudar tanto na minha vida, eu sei te falar o processo digestório todo de cor, eu sei que caminho que a comida faz até a Sabesp. Nossa eu nunca estudei tanto na minha vida”).* Ao término do processo avaliativo ou da necessidade de ser aprovado, o conteúdo será esquecido (*“não vou lembrar da metade” “semelhanças de triângulo eu não vou repassar provavelmente isso durante a minha vida até o vestibular” “eu acho que algumas matérias eu não gosto muito, acho que não vou lembrar e me conheço eu odeio geografia, eu odeio geografia”*).

Por outro lado, identificamos, também, a valorização do conhecimento e do aprendizado, mas esta parece vir associada, sempre, a uma didática ou situação capaz de gerar interesse. Citam as atividades lúdicas, quando a aquisição dos conteúdos se dá através de trabalhos coletivos, que serão apresentados sob a forma de teatro ou outra expressão artística; entendemos que, assim, o conhecimento é vivenciado e não se restringe ao que é apreendido nos livros e apostilas: *“Eu tive trabalho com matérias da escola que era todos os sétimos, era grupo de dez, doze pessoas era de Show In Tel que é de inglês é Show de Talentos. (...) Então era assim primeiro uma apresentação tinha que fazer que nem um teatro aí a gente pegava as falas apresentava a gente fez no auditório.”*

Outro aspecto apontado (e que constitui valorização do conhecimento) é a ampliação dos conteúdos para além dos que estão presentes no currículo do Ensino Médio, com o objetivo de atrair o aluno do nono ano a permanecer na escola, aumentando, assim, o seu repertório acadêmico: *“vai ter uma eletiva de psicologia, vai ter de várias coisas, de direito. No primeiro e no terceiro e teve uma amostra grátis, eu fiz de culinária.”*

Acerca do material didático, recurso em que está disponibilizado os conteúdos escolares a serem trabalhados nas disciplinas, encontramos o seguinte trecho: *“no final joga tudo fora e Yes”*, apontando significações de desvalorização e da falta de importância que esses recursos, considerados como essenciais para o aprendizado, têm ao término do ano letivo. Isso indica que o aluno não vê relações com os conteúdos da série seguinte, estudando-os de forma compartimentada.

## **NÚCLEO 5 – “Eu sempre vou lembrar das provas sem sentido”**

Neste quinto núcleo, buscamos explicitar o que os alunos disseram sobre as avaliações, a maneira como as percebem e o valor que atribuem a elas em seu processo de escolarização.

*As provas eu sempre vou lembrar. (...) Eu sei sempre vou lembrar das provas do Fábio. A pele é um órgão não um tecido calcule a massa do sol. (todos rindo).*

*Assim uns dias antes ele falava vai ter prova estuda. Você ia saber que ele ia da à resposta,*

*Dava para tirar dez na prova eu fui campeão de xadrez do colégio inteiro.*

*Era chato ele ajudava na avaliação.*

*Às vezes ele pedia para o colega ajudar.*

*Das avaliações da R que ela pede para escrever milhares de textos, ela faz tipo uma perguntinha maior bobinha assim e coloca trezentas linhas.*

*As provas sem sentido do F.*

*É do tipo a Revolução Francesa aconteceu no ano de tal, tal, tal. Por quê? Sabe.*

*Ele já deu avaliação com três folhas para gente fazer, para explicar.*

*Ai você depois que você explica tudo o que você sabe de Revolução Francesa ai tem uma tema, quem foi Napoleão no meio daquela resposta é exatamente a mesma resposta e se você não colocar lá de novo vai ficar errado. A avaliação de ciências que foram quatro pessoas para recuperação ele tinha que fazer uma avaliação oral das quatro teve uma hora que ele perguntou a saliva é ácida ou básica?(...) Não, eu não chutei eu não sabia, eu não sei professor, ai ele falou, não tudo bem, fui para o banheiro e comecei a chorar, mas só que no final consegui tirar seis.*

*Eu lembro que o que ele passou das avaliações na sala,*

*O professor dava a resposta na prova.*

*É blá, blá, blá, blá, blá ai imagine que fica no blá, blá, blá né? (fazendo um som nasalado), blá, blá, blá. Blá, blá, blá né? Blá, blá, blá, e ela faz uns slides para tentar na aula tal, só que ela mostra nos slides as*

*informações menos importante, é a última coisa que ela vai pedir na prova são os slides dela e não da pra aguentar a aula dela entendeu?*

Podemos perceber, nos trechos que compõem esse núcleo, significações constituídas sobre as avaliações indicando que esse instrumento, característico do ambiente escolar, é marcante e sempre estará nas lembranças dos alunos *“as provas eu sempre vou lembrar”*. Os entrevistados, em sua maioria, associam avaliação apenas à prova escrita, havendo uma única indicação de avaliação oral, mas organizada no formato dos testes escritos *“teve uma hora que ele perguntou se a saliva era ácida ou básica? (...) não, eu não chutei, eu não sabia, eu não sei professor.”* Os alunos demonstram um repertório restrito, acompanhado por significações negativas, em relação às avaliações.

Os alunos não percebem o conteúdo exigido nas provas como relevante, pois são cobrados detalhes considerados por eles sem importância em relação ao conteúdo estudado: *“é do tipo a revolução francesa aconteceu no ano de tal, tal, tal. Por quê? Sabe” “ela pede para escrever milhares de textos, ela faz tipo uma perguntinha maior bobinha assim e coloca trezentas linhas”*. Há referências sobre a maneira como a prova é organizada, indicando que o aluno não entende o que lhe é cobrado: *“a pele é um órgão não um tecido calcule a massa do sol ( todos rindo)”* e também trechos indicando que as provas são cansativas e extensas *“ele já deu avaliação com três folhas para a gente fazer, para explicar”*

Aparecem, também, trechos deste núcleo em que há referências aos professores que fornecem as respostas das questões integrantes da avaliação, para que o aluno consiga ter um bom desempenho no componente curricular ministrado por ele: *“assim uns dias antes ele falava, vai ter prova estuda. Você ia saber que ele ia da a resposta” “o professor dava a resposta na prova”*. Há significações de desconforto e aborrecimento sobre essa atitude do professor: *“era chato ele ajudava na avaliação” “dava para tirar dez na prova”*. Essas situações são significadas como descaso e desinteresse do professor, além do descompromisso com o conteúdo e com a aprendizagem.

### **NÚCLEO 6 – “Eu quero ser chefe de cozinha, agente do FBI, cantora, atriz...”**

Neste núcleo, destacamos trechos das falas que agrupam os projetos profissionais constituídos pelos alunos.

*Eu quero ser chefe de cozinha.*

*Eu desde pequena eu queria ser agente secreta queria trabalhar no FBI, queria também ser cantora, mas com essa vozinha?*

*eu queria fazer faculdade de culinária eu quero eu sei que não faz sentido até agora, mas quero ser cantora ser cantora, quero fazer faculdade para ser cantora. Eu sempre quis ser veterinária, mas desistir de ser veterinária porque eu descobri que ia vê animalzinho morto, também quero ser; Mais dos sete aos oito eu falei que eu ia ser babá de animais porque eu gosto muito de animal, mas veterinária eu vou ver ele sofrer eu posso ser babá dele.*

*ai eu falei que quero ser cantora, quero ser atriz minha mãe falou, você vai morrer de fome. Ai eu falei está bom vou fazer gastronomia que ai eu vou ter o meu emprego de chefe garantido em algum lugar.*

Os trechos indicam as profissões sonhadas pelos alunos, revelando significações de destaque e reconhecimento ao escolher profissões de chefia (“vou fazer gastronomia que ai eu vou ter meu emprego de chefe garantido em algum lugar” “ eu quero ser chefe de cozinha”) e que possuem status e reconhecimento social, além de garantirem alta remuneração.

Podemos perceber, em todos os trechos que compõem esse núcleo, a ausência de relação, estabelecida pelo aluno, com os conhecimentos ensinados pela escola; assim, esta instituição se constitui descolada dos desejos e anseios pessoais de futuro, parece pouco útil para o que desejam, no futuro.

### 5.2.1. Síntese geral do grupo de alunos da escola particular, área verde da cidade

Tassoni (2000), Leite e Tassoni (2002), Leite e Tagliaferro (2005), Leite (2006), Falcin (2011), Barros, (2011) Leite (2011a), Leite e Higa (2011), Tagliaferro (2011), Tassoni (2011b) Gazoli e Leite (2012), Leite e Gazoli (2012) indicam a prática pedagógica como elemento mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Assim, a qualidade dessa mediação é capaz de provocar aproximações e afastamentos entre o aluno e o conhecimento em questão (LEITE, 2011b; LEITE; HIGA, 2011)

Os relatos apresentados nos diversos núcleos trazem significações produzidas pela prática pedagógica dos professores em um grupo de alunos, do Ensino Fundamental II; tais relatos encontram correspondência e dialogam com a literatura produzida pelo grupo do afeto, que tem por objeto de estudo e pesquisa a mediação pedagógica.

Leite (2011b) coloca:

A mediação pedagógica- conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar- , quando adequada, possibilita que o aluno tenha sucesso no processo de apropriação do objeto de conhecimento- sucesso, portanto, no processo de aprendizagem-, e isso tem repercussões afetivas positivas, sendo a mais imediata a aproximação afetiva que se estabelece na relação entre o sujeito e o respectivo objeto. Inversamente, pode-se supor que a mediação inadequada produz no aluno a sensação de fracasso e, dependendo da carga aversiva desenvolvida, pode constituir-se numa história de afastamento entre o sujeito e o conteúdo desenvolvido. (p.41)

Os sujeitos deixam explícito em suas falas os efeitos da prática pedagógica de seus professores, em que pese aspectos cognitivos e afetivos; utilizam o conceito de didática como sinônimo para essas mesmas práticas, descrevem a maneira como se apropriam dos conteúdos e as emoções e sentimentos que surgem através do modo como o docente conduz e direciona sua prática, em sala de aula.

Com nitidez, os relatos apontam a vinculação indissolúvel entre os fatores cognitivos e afetivos, ainda que as falas não indiquem que os sujeitos tenham consciência ou clareza de que esses fatores estão intimamente associados e se influenciam mutuamente ao longo de sua vida acadêmica. Assim, é reforçada a concepção monista, discutida neste trabalho nos capítulos teóricos e nas análises dos dados coletados através das entrevistas.

Acerca da mediação pedagógica e desta íntima associação descrita acima, encontramos em Leite e Higa (2011): “A qualidade da mediação docente é um fator crucial no estabelecimento da relação afetiva, podendo variar num contínuo, cujos extremos podem ser caracterizados pelos sentimentos de paixão e ódio – aproximação e afastamento – desenvolvidos pelo sujeito, em relação ao objeto.” (p.154)

A contribuição dos autores indica que a natureza da mediação pedagógica (positiva ou negativa) é um fator decisivo e determinante para as relações que se estabelecem com o objeto de conhecimento em questão, sendo o docente o principal responsável por esse processo, pois o planeja, desenvolve e conduz. Barros (2011) acrescenta:

Na escola, o professor é o principal mediador na interação sujeito-objeto. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, em que as discussões e trocas colaboram ( ou não) para que se alcancem os objetivos desejados. Consideramos que a natureza da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares) é também afetiva, e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento. A qualidade desta mediação, portanto, é fator primordial nesse processo, pois tanto pode direcionar o aluno ao fracasso como pode facilitar o processo de aprendizagem. (BARROS, 2011, p.148)

Nessa direção, Tassoni (2000) indica:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente (p.149)

Dessa maneira, a relação estabelecida com o conhecimento é regulada pela mediação do professor, ação capaz de afetar profundamente o processo ensino- aprendizagem e produzir, nos alunos, significados e sentidos para essas mesmas ações, indicando uma atitude afetiva em relação ao conhecimento e ao processo ensino- aprendizagem. (TASSONI; LEITE, 2011)

Encontramos, nesses relatos, a avaliação e análise do aluno acerca da qualidade da mediação docente: *“porque historia não é um assunto para ser chato”*. Assim, ao afirmar que o conhecimento não deve ser enfadonho, cansativo, nos diz da mediação pedagógica, destacando os fatores cognitivos e afetivos.

A afetividade e a cognição, presentes na relação interpessoal com o professor, são mediadas por sua prática pedagógica, assumida, aqui, como um fator capaz de tornar ou transformar o que deveria ser prazeroso em desprazer e vice-versa, revelando emoções e sentimentos implicados nesses processos.

Um dos aspectos da prática pedagógica destacado e valorizado pelos alunos foi o estudo de meio, ou seja, são valorizadas as práticas que retiram o aluno da imobilidade presente na sala de aula e dinamizam as relações com o conhecimento, pois permitem o contato direto e real com objeto de estudo em questão.

Com efeito, os professores que, em sua prática pedagógica, incluem aspectos lúdicos e conduzem as relações interpessoais e o processo ensino-aprendizagem de maneira divertida, aproximam o educando do objeto de conhecimento e de si mesmos, podendo até reverter relações negativas ou conturbadas que foram estabelecidas anteriormente.

Barros (2011) destaca: “(...) no mesmo indivíduo, alterando-se as formas de mediação, pode se estabelecer uma nova relação com o objeto de conhecimento, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. (p.171)”

Essas análises revelaram uma sutileza percebida pelos alunos: os fatores lúdicos não são suficientes, nem se bastam em um processo de ensino-aprendizagem; é necessário que o docente domine o conteúdo a ser ensinado e o ensine bem.

Convém assinalar que o conhecimento escolar valorizado pelo aluno se relaciona à vida cotidiana (atual e futura) e ao prazer que sente em aprendê-lo, caso contrário, é pouco valorizado e, em longo prazo, esquecido.

Em contrapartida, ao oferecer conteúdos que não estão diretamente ligados aos escolares, amplia-se o repertório acadêmico e cultural dos alunos para além do que é exigido no Ensino Fundamental; não se restringe a relação com o saber a realização de testes ou ao currículo escolar que lhes é oferecido e que, em geral, é pouco valorizado e percebido como inútil; a escola é importante, mas pode estar distante dos sonhos de futuro.

Esse distanciamento se expressa na escolha de profissões, em que pese cargos de chefia e posição de destaque. Houve, apenas, uma menção quanto à contribuição direta da escola para ajudá-los a alcançar seus sonhos e desejos de futuro; em geral, o que foi aprendido na escola será esquecido ou lembrado pela metade.

As avaliações, de acordo com Leite e Tassoni (2002), Leite e Kager (2009), Leite (2011a), Kager (2011), constituem-se como uma condição de ensino, pois é uma decisão planejada e desenvolvida pelo professor, tendo implicações afetivas no comportamento do aluno e na vinculação estabelecida entre este e o objeto de conhecimento.

Lê-se em Leite e Kager (2009):

O processo de avaliação da aprendizagem em sala de aula é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Além disso, uma mediação positivamente afetiva envolve a melhora da autoestima dos alunos, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões, isto por que ela favorece a aprendizagem do aluno ou seja, ela favorece o seu sucesso escolar (p.132)

Assim como Leite e Kager (2009) e Kager (2011), identificamos, nas falas, afetos negativos em relação às avaliações: medo e ansiedade, pois exigia-se a memorização mecânica dos conteúdos em questão, indicando a desarticulação entre o que era ensinado durante a aula e o que era solicitado nos testes. Dessa maneira, a avaliação tinha um fim em si mesmo e se depreende que seu objetivo era classificatório e não diagnóstico. Os relatos apontam que as relações marcadamente autoritárias afastam o aluno tanto do objeto de conhecimento quanto do professor que o ministra; assim, o silêncio, esperado e exigido em sala de aula, esteriliza e torna esse espaço monótono, reduzindo a capacidade de movimentação, tanto física quanto intelectual.

O silêncio é significado como critério e condição para que sejam considerados bons alunos. Alguns se apropriam desse discurso ao se assumirem como alunos das piores turmas, outros desconfiam e refletem sobre a situação, olhando a questão com desconfiança.

Das relações estabelecidas entre os alunos, ganham destaque os aspectos negativos, em que pese a dificuldade em aceitar e lidar com as diferenças e o bullying, ocasionando agressividade e baixa autoestima.

Assim, as relações desagradáveis, mantidas no ambiente escolar, justificam a falta de interesse e prazer em frequentar esse espaço. Contraditoriamente, o prazer em aprender manteve-se em meio à agressividade e ao ambiente hostil que fora relatado. Amparados por Moysés (2001), podemos olhar para essa questão a partir da ideia de autoconceito e autoestima: “o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si

mesma, ao passo que a auto-estima é a percepção que ela tem do seu próprio valor (p.18).

No referido caso, a aluna percebia-se como diferente, tanto no desempenho intelectual quanto nos aspectos físicos e compreendia o valor que tinha; contudo, evidencia o quanto a dificuldade em estabelecer relações interpessoais saudáveis a tornava triste e agressiva, o que contribuía para diminuir sua autoestima.

Quando fora acolhida por algumas colegas, conseguiu reverter essa situação, percebeu uma mudança de seu comportamento agressivo, à medida que era aceita e respeitada. Outras falas evidenciam a importância de ter amigos na escola, o que é muito valorizado - esse aspecto parece marcar os relatos e as significações: relações afetivas agradáveis parecem ser básicas na constituição de situações positivas.

São professores ou amigos que se fazem presentes nas situações prazerosas. O “bom clima” da escola é um clima de amizade e de relações de respeito, no qual percebem interesse e empenho por parte dos outros, sejam eles amigos ou professores.

Assim como em Leite (2011b) e em Silva (2011), o ambiente escolar foi significado como local de aprendizagem e diversão, possibilitando a construção de relações afetivas com esses espaços, como por exemplo, ao valorizar a variedade e qualidade dos recursos que lhes são disponibilizados no auditório e ao expressarem ou mencionarem o desejo de fuga, como se estivessem em um local desagradável.

Concluindo, encontramos neste grupo uma relação com o conhecimento que o apresenta como algo importante, sendo vivenciado, em grande parte, de maneira agradável. O prazer vivenciado com o conhecimento depende da relação com o professor e os alunos indicam isso, avaliando e apreciando o modo como este trabalha e como apresenta o conteúdo.

Assim, evidenciaram a concepção de que, para ser um bom professor, é preciso ser responsável, eficiente e deve conhecer, com profundidade, o conteúdo que ensina; dessa maneira, não basta brincar ou ser descontraído para tornar o ensino prazeroso, embora isso seja um diferencial importante e muito considerado.

Acreditam que a didática do professor é fundamental para a relação que estabelecerão com o conhecimento, pois dará direção e orientará a condução do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, querem professores que brinquem, apresentem o conteúdo de forma gostosa e possam motivá-los a aprender e a descobrir muito mais. Em contrapartida, quando consideram que o docente é chato e possui uma postura rígida e autoritária, surge um distanciamento dos alunos em relação ao conteúdo da disciplina e ao próprio professor.

Quando falam do conhecimento sem que se esteja falando do professor, o conteúdo escolar aparece como algo que precisa ser dominado, porque será avaliado. Não acreditam que manterão esses conteúdos como saberes aprendidos para além das avaliações ou do período escolar, chegam a afirmar que, depois da prova, esquecerão esses conteúdos.

E, assim, o saber que o professor ensina, de forma gostosa, tem aqui outra versão: esse conteúdo precisa ser aprendido para prestar contas na avaliação, mesmo que as provas sejam entendidas como sem sentido e que o conhecimento exigido por elas seja avaliado também dessa forma.

Os projetos profissionais dizem pouco sobre os conteúdos escolares, parecem desejar futuros que se relacionam pouco com os conteúdos que aprendem na escola e não estabelecem relação entre esses conteúdos e a profissionalização. Entretanto, acreditam que alguns serão necessários apenas para a entrada na universidade, pois devem fazer o exame vestibular e, depois, tais conteúdos também serão esquecidos.

Sentem-se orgulhosos do espaço escolar, pois a escola apresenta-se a eles como bonita e com ambientes sofisticados, chegando até mesmo a compará-los a espaços profissionais, como teatros e auditórios da cidade.

Evidenciam que a escola é um local onde se faz amizades e apontam a importância das relações que estabelecem com outros colegas como sendo de grande valia, inclusive, para o processo ensino-aprendizagem; essas relações constituem-se, pois, como fundamentais no contexto escolar.

Dessa maneira, indicam que gostam da escola quando se sentem bem nela, apontando que esse espaço é lugar de amigos e de uma atmosfera agradável, mas também é lugar de bullying e apresentam o sofrimento e a solidão causados por essa situação.

Apesar da dupla face da escola, ou seja, um lugar onde cabem o prazer e o desprazer, ela não lhes parece como algo estranho.

## 6. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

### CAMADA POBRE DA ZONA VERMELHA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Os alunos da camada pobre mostraram-nos, através de suas falas, que vivenciam o ambiente escolar como um espaço fundamental e único para a transformação da sua própria realidade, da sua condição de vida. Assim, os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar são fundamentais para acessar um tipo de vida completamente diferente do que possuem na atualidade.

Imaginam, nessa vida sonhada, que serão respeitados pelos conhecimentos que aprenderam na escola, significada, então, como local que lhes garantirá a vida que desejam ter.

Dessa maneira, a escola é o instrumento que garante a mudança de vida e esse desejo articula e engendra o modo como esse espaço é vivenciado; a cobrança dos professores em relação à frequência escolar, o cumprimento de tarefas, a realização de provas de maneira satisfatória, as questões disciplinares e, até mesmo, a pressão dos professores para que “não se tornem garis” (sem considerar a possibilidade desses profissionais se encontrarem nas casas de seus alunos, pois são moradores de uma comunidade pobre e com poucos recursos) são vividos com naturalidade e compreendidos como ajuda para mudança - explicita-se, desse modo, o desejo de superarem a vida que têm.

A escola torna-se imprescindível para qualificar o aluno. No entanto, o que se vê é uma qualificação um pouco vaga, pois se busca emprego, serviço ou trabalho e não exatamente a profissionalização; esta fala é corrente, tanto no discurso do aluno quanto do professor.

A escola é também um ambiente de risos, amizades, brincadeiras, configurando-se assim, como um lugar agradável. As falas não enfatizam as brigas, entretanto, o que aparece como algo negativo, vivenciado nesse ambiente, é o desrespeito que surge nas relações interpessoais entre os alunos e entre estes e os professores.

Em relação aos professores, significam o respeito como o cumprimento das regras e posturas disciplinares exigidas por eles. O respeito é também compreendido pelo aluno como parte de suas obrigações e tarefas que devem ser cumpridas.

Parece-nos que gostar e respeitar as pessoas com quem se relacionam são sentimentos e manifestações afetivas que andam juntos e, para muitos, são inseparáveis. Entendem que respeitar é ser respeitado também.

A ideia de respeito parece forte e é apresentada como discurso da escola. É frequente nas falas e não se aprofunda para além do cumprimento de regras que são vistas, sentidas, tomadas como obrigação para o sucesso do processo.

A frequência do professor na sala, a obediência à regra de não se usar celular, o cumprimento das tarefas escolares são como condutas respeitadas e desejadas; espera-se que os alunos as cumpram com rigor e que o professor também cumpra o que lhe cabe. Entretanto, se não forem cumpridas, fala-se de desrespeito, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Espera-se, então, que os pais sejam convocados para corrigir o erro.

Nos casos de desrespeito por parte do professor, os alunos, em seus relatos, marcam estas situações com cores fortes. A bagunça do aluno é apresentada como a forma mais comum de desrespeito.

O bom aluno aparece nas falas como não bagunceiro, quieto, atento, que realiza as tarefas e não contesta a orientação do professor. Associa-se a isso a ideia de que a sala de aula é espaço estrito de aprendizagem.

Outros espaços como a quadra, o pátio e a sala de multimídia não são significados como espaços de aprendizagem. Ainda assim, devem cumprir com suas responsabilidades e manter o local em ordem; nota-se um cuidado excessivo com a organização.

O recreio aparece nas falas como espaço de liberdade, é visto como uma quebra no cotidiano escolar. Nesse momento, sentem-se livres, longe dos olhares que os vigiam e que lhes cobram organização, disciplina e das avaliações, em geral, associadas ao conhecimento que lhes será necessário para tornarem-se alguém na vida, pois terão um emprego.

Assim, parece-nos que a escola, como espaço, não lhes pertence. O aluno ocupa o lugar de “visitante” da escola. Há uma valorização do espaço escolar, ao mesmo tempo em que há um distanciamento ou uma não apropriação dele e do processo que ali ocorre.

O futuro, com melhores condições de vida, é garantido pela frequência à escola e pelo aprendizado dos conteúdos escolares. Entretanto, são conteúdos que lhes são

apresentados desconectados das tecnologias e apartados da realidade atual. Assim, parecem ser conteúdos arcaicos, desatualizados e até mesmo, fossilizados. São esses conteúdos que devem ser aprendidos e lhes garantirão uma vida melhor.

O aluno entende que aprender é reproduzir textos, realizar exercícios dos cadernos de atividades que recebem da escola, fazer trabalhos, ter boas notas nas avaliações, provando, assim, que apreendeu os conteúdos ensinados.

Todavia, é um processo que se realiza de maneira mecânica, relacionado diretamente a memorização dos conteúdos, reduzindo-o a essas práticas que, em geral, se repetem e se encerram nelas mesmas. Não chega a ser considerado a possibilidade de utilizar o lúdico e as brincadeiras, que são atividades que os alunos gostam, como possibilidades ou recursos para o aprendizado.

Logo, a escola não surge como espaço lúdico, apesar de gostarem desse fator no ambiente escolar, mas sim, como lugar estrito de ensino – aprendizagem, entendido como local onde devem freqüentar diariamente, assistir às aulas, cumprir tarefas, realizar provas escritas e trabalhos solicitados pelos professores, diretamente ligados ao currículo.

Há uma valorização de um outro eu (padrão nas camadas altas, vistas como o sujeito de sucesso), que busca pela simples frequência a escola, ao passo que desvalorizam o eu que se apresenta como atual.

Dessa maneira, substituir o “eu” atual é o que desejam e o que conseguirão com a escolarização. Esta é a fonte maior de valorização da escola. Frequentá-la é visto como “ir lá” e “fazer as tarefas”, não sem sacrifícios e dificuldades em busca do “eu” que esperam ser.

O diploma atestará a presença na escola, o aprendizado satisfatório dos conteúdos e será o passaporte para outra vida e outra identidade. A Escola fortalece, com suas boas intenções, a desvalorização social da camada pobre da sociedade.

## **CAMADA MÉDIA ALTA DA ZONA VERDE DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Os alunos da classe média alta mostraram-nos, através de suas falas, que o processo ensino-aprendizagem é vivenciado para além dos fatores cognitivos que, em geral, são enfatizados e privilegiados.

Percebem a influência das relações interpessoais e do que vivenciam no ambiente escolar como fatores que constituem e influenciam, diretamente, o modo como apreendem os conhecimentos. Nas falas, houve destaque para o bullying, caracterizado como uma situação que gera sofrimento, solidão e abandono e o reconhecimento de que a amizade pode tornar a vivência no ambiente escolar saudável e muito agradável. O ambiente escolar é para além da cognição.

À sua maneira, apontam que aprender deve ser algo prazeroso, analisando características dos professores que, ao estabelecerem uma relação interpessoal saudável, livre de tensões e punições e uma atmosfera lúdica, conseguem aproximar os alunos do conteúdo ensinado e de si mesmos.

Dessa maneira, ilustram que para aprender é indispensável uma boa didática, mas que ela não se basta; a presença de manifestações afetivas positivas, seja epidérmica ou intelectual, tornam o aprendizado agradável e divertido, tanto em sala de aula quanto no estudo de meio.

O lúdico movimenta o aprender, retirando-o de uma falsa imobilidade e estagnação, que tanto incomodam esses sujeitos; a didática do professor aparece como o aspecto fundamental para sentir prazer e compreender o que se aprende.

O contrário também é indicado por esses alunos, ao evidenciarem posturas autoritárias e uma preocupação excessiva com a disciplina e o silêncio, considerados por muitos de seus professores, como condição para que as aulas aconteçam. São evidenciados o distanciamento e a insatisfação que estas situações trazem em relação aos conteúdos e o próprio docente.

As falas ilustram que esses sujeitos analisam e julgam a maneira como vivenciam o próprio processo de aprendizagem e se posicionam criticamente, inclusive apontando caminhos e estratégias para torná-lo agradável; para isso, nem a escola, nem o professor podem ser chatos.

Vivenciar as aulas e o ambiente escolar de maneira agradável é sentir-se respeitado, valorizado e é condição para valorizar e admirar o professor. O aluno

discute a situação, isto é, sabe avaliar o professor, apontar fragilidades e indicar sugestões para melhorar.

Esses fatores permitem vivenciar o ambiente escolar e o próprio processo de ensino e aprendizagem com menos sofrimento, de modo mais agradável e fácil, despertando, inclusive, o interesse para o conhecimento que lhes é ensinado de maneira sofisticada e com grande quantidade de recursos, mas, ainda assim, não se veem como sujeitos ativos do processo, que é visto e significado como exterior a eles.

Entretanto, o aluno analisa que o que lhe é cobrado nas avaliações e nota uma simplificação dos conteúdos que aprendem a detalhes ou informações que possuem pouca relevância, nessa direção evidenciam a falta de sentido no que se pede nas provas, mas fazem as avaliações porque veem sentido no que se aprende para o vestibular, a profissionalização e aquisição de cultura. Direcionados pela memorização mecânica, maneira como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido.

Os espaços constituintes do ambiente escolar são valorizados pelos alunos, que se apropriam e reconhecem a sofisticação e a tecnologia, como, por exemplo, em relação ao auditório. Entretanto, não lhes parecem espaços estritos de aprendizagem, como ocorre com a sala de aula, mas evidenciam que as atividades que realizam nesses locais se relacionam à cultura e à vida cotidiana e que também devem ser aprendidos.

Assim, evidenciam que o conhecimento pode ser algo enfadonho, mas a cultura do cotidiano é percebida como fazendo parte deste conhecimento. O que souberem na escola e o que “trazem de casa” não aparecem como distintos.

Locais como o pátio e a quadra são vivenciados como ambientes de liberdade, onde se pode conversar livremente, descansar. São espaços que se diferenciam e se destacam de todo o restante da escola, que são lugares destinados a aprender.

Percebemos que a escola amplia o repertório que trazem como entrada. No entanto, as profissões que indicam como interessantes parecem ser profissões com destaque social, mas estão descoladas dos conteúdos escolares. Esses conteúdos servem para acessar a entrada a um mundo significado de maneira apartada do universo escolar, um mundo para o qual a escola prepara, mas não participa.

A Escola dos sujeitos da classe média alta corresponde à vida, de maneira que não há rupturas, é um contínuo, nela existe sofisticação, variedade de recursos que lhes são disponibilizados e a possibilidades de conhecerem e interagirem em locais

que lhes trarão conhecimento, cultura e diversão. Assim, parece-nos que a escola é um ambiente de aprimoramento, desenvolvimento do eu que agrega sem quebra, sem negação da identidade.

O diploma emitido por essa escola não funciona como um passaporte para uma condição de vida melhor, mas os instrumentaliza para se apropriarem cada vez mais de um universo em que esses conhecimentos estão presentes e podem ser compreendidos com um olhar crítico e questionador, permitindo a entrada ao universo acadêmico e à profissionalização, que os manterá ou os fará avançar nos aspectos sociais e econômicos.

Este estudo se propôs a investigar como o ambiente escolar é vivenciado, ou seja, buscou-se compreender as manifestações afetivas e significações presentes nas vivências de alunos da camada pobre e de alunos da camada média alta, de duas escolas, localizadas em áreas distintas da cidade de São Paulo.

Os dados produzidos e analisados evidenciaram que são ambientes significados de modos distintos pelos dois grupos sociais, assim como são vivenciados diferentemente; entretanto, pode-se perceber que há uma aproximação nas significações, quando identificamos, nos ambientes escolares pesquisados, que os alunos valorizam o respeito, a modernidade, tecnologia, competência dos professores e o acesso aos recursos que a escola disponibiliza.

Contudo, afastando-se novamente, na camada pobre pesquisada, algumas dessas significações parecem ser distantes e inacessíveis: lá, o aluno é “mudo”, ao contrário do ambiente escolar frequentado pela camada média alta, onde o aluno parece ter voz.

Os alunos concebem o ambiente escolar como um lugar em que as amizades ocupam uma posição privilegiada, os aspectos cognitivos são muito valorizados e o processo ensino-aprendizagem, em geral, é vivido de maneira mecânica.

A escola é vista, para a camada pobre, como um passaporte, permitindo o acesso a uma vida sonhada, capaz de oferecer uma realidade melhor do que a atual, ao contrário da escola frequentada pela camada média alta, que a instrumentaliza para se apropriar, de maneira crítica e consciente, de um universo que é real, acessível,

mas que precisa ser compreendido e apropriado com um olhar crítico, supostamente ensinado pela escola.

O ambiente escolar deve ser visto, portanto, como um espaço atravessado pelas questões sociais e pela desigualdade. A realidade social dos diferentes grupos e, portanto, dos diferentes alunos, os acompanha na escola, marcando suas significações; estas, por sua vez, caracterizam o ambiente, fazendo dele um lugar apropriado ou estranho, amistoso ou desconhecido, que está em continuidade ou ruptura com o que se vive com grupos familiares.

O ambiente escolar não é neutro. Os afetos e significações são evidências desta marca e, ao conhecê-los, saberemos da escola e de seu ambiente.

Afetos e significações compuseram assim, em nosso trabalho, uma dimensão importante da realidade escolar e o seu conhecimento deve ser aprofundado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK , A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. (Orgs) **Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez,2001, p.128- 140.

AGUIAR, W.M.J, OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v.2 , n.26, p.222-245, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª ed. São Paulo:Cortez, 2010, p.13-41.

ALFANDÉRY.G. Henri Wallon. In:DIAS, M. D.T.E (Org). **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010, p.11- 30.

ALMEIDA, L.R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000, p.71 - 87.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: PLACCO, V.M.N.S. (Org.) **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002, p. 63- 96.

\_\_\_\_\_. Cognição, corpo e afeto. **História da pedagogia**. São Paulo, v.1, n.3, p. 20-31, 2010.

\_\_\_\_\_. A psicogenética Walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI,R.G; GIANFALDONI, M.H.T.A. (Orgs). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 101- 127.

ALMEIDA, L.R, et al. A produção de teses e dissertações do PED- PUC- SP sobre afetividade no contexto escolar. **Psicologia da educação**, São Paulo, n.31, p.105-138, 2010.

ALMEIDA, A.R.S. A emoção e o professor: Um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.13, n.2, p.239-249, 1997.

ARANHA, L. **Pedagogia histórico – crítica: o otimismo dialético em educação**. São Paulo: Educ, 1992, p.119-141.

ARELANO, L.R.G, CABRAL, M.R.M. A atualidade de um pensamento dialógico. **História da pedagogia**, São Paulo, v.1, n.4, p.44- 53, 2010.

BARROS, F.R. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S.A.S. (Org) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, P.147- 173.

BOCK, A.M.B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999, p.23- 34.

\_\_\_\_\_. **Ambiente escolar: um lugar social**. Texto mimeo - Manuscrito não publicado.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. (Orgs). **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1999, p.85-96.

CAMPOS, A. et al (Orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Iber livros, 2007, p.27-30, p. 59-67, p. 100-129, p.135- 156..

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Iber livros, 2009, p.197-221.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

\_\_\_\_\_. O filho do homem: obrigado a aprender para ser uma perspectiva antropológica. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.51- 58.

\_\_\_\_\_. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59- 76.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio e Janeiro, v.15, n.54. p.11-28, 2007.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003, p.129-160.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

DÉR, S.C.L. A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (OrgS). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p.59-70. .

DOURADO, I.C.P. **Relações sociais**: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. 159 f. Tese (Doutorado em psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FABREGAT, A.; REIG, O. D sujeito como sistema cognitivo processador de informação e constructor de significados. In: MINGUET, A.P. (Org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.51- 79

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S.A. S (Org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011, p. 75- 96.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p.23-51, p.52- 101

\_\_\_\_\_. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 a , p.93-107, p.109- 130.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43ªEd. São Paulo: Paz e Terra, 2006b, p.65-87

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª Ed. São Paulo: Centauro, 2006c.

FREITAS, A.L.S. Conscientização. In: STRECK, D.R; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 99-100.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14<sup>a</sup> Ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 57- 67.

GAZOLI, D. G. D. LEITE, S.A.S. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na dimensão pedagógica. **Leitura: Teoria & Prática** (suplemento), v.30, n.58, p.1123-113, Campinas. 2012

GIOLO J. Bernard Charlot: a educação mobiliadora. In: REGO, T.C. (Org). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.27-52..

GONÇALVES, M.G.M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio- histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs)**Psicologia sócio-histórica**: Uma perspectiva crítica em psicologia.São Paulo: Cortez, 2001, p.113- 127.

GONÇALVES, M.G.M.; BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. (Orgs).**A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009, p.116 – 157.

GAZOLI, D.G.D. LEITE, S.A.S. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. **Leitura: Teoria e prática**, Campinas, v.30. p. 1123-1131, 2012.

GRANDINO, P.J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação Brasileira. In: DIAS, E.T.D.M (Org) **Wallon**. Recife: Massangana, 2010, p.31- 42.

GUIMARÃES, D.C.F. **Afetividade em sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito- objeto. . 154 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S.A.S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 113-146.

LANE, S.T.M. Emoções e pensamento: uma dicotomia a ser superada. In: BOCK, A.M.B. (Org). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 100-112.

LEITE, S.A.S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Perspectiva*. Florianópolis. V.24, nº 24. P 449-474, 2006

\_\_\_\_\_. (Org) **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011a.

\_\_\_\_\_. Afetividade e o processo de constituição do leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.29, n.57, p.38-50, 2011b.

\_\_\_\_\_. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.6, p.25-52, 2011c.

LEITE, S.A.S. GAZOLI, D.G.D Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v.1, n.1., p.79-104, 2012.

LEITE, S.A. S; HIGA, S.E.L. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M.I.S.; OLIVEIRA, P.S. (Orgs.) **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011, p.139- 160.

LEITE, S.A.S. KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p.109-134, 2009.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A (Orgs). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.113-141.

LEITE, S.A.S.; TAGLIAFERRO, A.R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.9, n.2, p. 247- 260, 2005.

LOPES, R. B.; GOMES, C.A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.75, p.262-282, 2012.

LOOS, H.; SANT'ANA, R.S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar**, Curitiba, n.30, p.165-182, 2007.

MAHONEY, A.A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.7/8, p. 9- 28, 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000, p.9 - 18.

\_\_\_\_\_. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V.M.N.S. (Org). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2002, p. 9 - 31.

\_\_\_\_\_. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, p.13- 24.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de HenriWallon.**Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p.11-30, 2005.

\_\_\_\_\_. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAHONEY, A.A. et al. Produção de Vigotski e (grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.24, p.35-50, 2007.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 4º Ed. Campinas: Papyrus, 2001.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Um pensador sem medo da contradição. **História da pedagogia**, São Paulo, v.1, n.3, p. 6-17, 2010.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85- 98.

OLIVEIRA, M.K. REGO, T.C. **Lev Vigotski biografia intelectual: revolucionário inquieto**. São Paulo, v. 1, n.2, p.6- 17, 2010.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília:UNESCO, Mec/Inep,2007.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (ORGs). **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

REGO, T.C.**Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 9ª Ed.Petrópolis: Vozes, 2000, p.119-130.

RIBEIRO, M.L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.27, n.3, p.403-412, 2010.

RIBEIRO, M. L, JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de psicologia**, Campinas, v 23, n.1, p.39- 45, 2006.

RIBEIRO, M.L.; JUTRAS, F, LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade nas relações educativas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p.31-54, 2005.

RIOS, T.R. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-33.

SILVA, L.M. Significação das práticas de leitura escolar sob a ótica do aluno leitor. In: LEITE, S.A.S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p 253- 279.

SMOLKA, A.L. **Lev Vigotski : imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SPÓSITO, M.P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada da aprendizagem: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, 2004.

STRECK, D.R, ZITKOSKI, J.J. Teses centrais da pedagogia Freiriana. **História da pedagogia**, São Paulo, v.1, n.4, p.20-31, 2010.

TAGLIAFERRO, A.R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: Leite, S.A. S (Org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 97- 112.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 246 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 263 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. S (Org). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2º Ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011 a, p. 47- 74.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas e a relação afeto-cognição: um estudo para a formação de professores. In: **Anuário 2011 – GT Psicologia da Educação, Anped**, 2011b, Natal, p.1 - 19 .

TASSONI, E.C. M; LEITE, S.A.S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n.2, p.79-91, 2011.

TOASSA, G. **A vida emocional na psicologia soviética**: Vigotski, Rubinstein e Leontiev. 353 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VERAS, R.S.; FERREIRA, S.P.A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n.38, p.219-235, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 2- 10.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.127-147.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1971, p.89-94.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: editorial estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M.J.G; BRULFERT, J.N. (Orgs) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986, p. 158- 167.

\_\_\_\_\_. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M.J.G; BRULFERT, J.N. (Orgs) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986, p. 169- 178.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. Textos selecionados. In: DIAS, E.T.D.M. (Org). **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010, p. 43- 127.

WASCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZAZZO, R. **Henri Wallon**: Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editora Veja, 1978.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O objetivo da presente pesquisa é identificar a relação entre o clima emocional e o ambiente escolar. Por essa razão, a escola da qual o senhor é diretor foi escolhida para participar da pesquisa.

Os sujeitos de nossa pesquisa serão 4 alunos, estudantes de cada série que compõe o ensino fundamental II, selecionados aleatoriamente. Os educandos participarão de uma entrevista em grupo a ser realizada com o pesquisador que estará acompanhado de uma taquigrafa que registrará o conteúdo das entrevistas e depois fará a transcrição na íntegra do conteúdo, tarefa que durará em torno de sessenta minutos.

De antemão, asseguramos total sigilo sobre a identidade dos entrevistados e sobre o conteúdo das entrevistas. Elas serão analisadas e eventualmente se houver necessidade faremos outro encontro para entrevistas individuais.

O produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a identificação do aluno ou da unidade escolar.

A participação da escola e dos adolescentes é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhes cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie.

É pouco provável que a participação lhes traga benefícios imediatos. No entanto, além de lhe ser assegurada ausência de danos ou riscos, espera-se que seus resultados possam vir a beneficiar os conhecimentos sobre o ambiente escolar.

Caso novas questões / dúvidas lhe ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), o (a) senhor (a) poderá saná-las entrando em contato com:

Pesquisador responsável: Edson dos Santos Junior – telefone do pesquisador  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Mercedes Bahia Bock – telefone da orientadora

Entendi todos os aspectos envolvidos na participação da escola e dos alunos na pesquisa e concordo com sua participação, voluntária.

Nome do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, participarei da pesquisa a ser realizada pelo aluno Edson dos Santos Junior do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “Um estudo sobre o clima emocional no ambiente escolar”.

Compreendi que serei entrevistado juntamente com outros alunos do ensino fundamental II deste colégio e se houver necessidade concederei uma entrevista individual.

Entendi que a transcrição das entrevistas ficará com o pesquisador, mas que a minha identidade será preservada para qualquer comunicação sobre a pesquisa e que não serão divulgados o meu nome ou qualquer outro dado que venha a facilitar a minha identificação.

Dessa forma, concordo com a minha participação na pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Nome e assinatura do Participante

---

Nome e assinatura do Pesquisador (a)

**APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA – ESCOLA PÚBLICA****ESCOLA PÚBLICA**

---

**Data:** 25/09/2012**Horário:** 15h00**Moderador:** Edson Júnior**PARTIPANTES**

- |    |   |
|----|---|
| 1. | W |
| 2. | P |
| 3. | L |
| 4. | V |

São Paulo – SP  
Taquiografia  
Nilza Viana de Sales  
[salesdeviana@ig.com.br](mailto:salesdeviana@ig.com.br)  
Fones – (11) 55881 6853/ cel (11)9188 5144

**EDSON Jr** - Boa tarde meninos tudo bom com vocês?

Todos Boa tarde.

**EDSON Jr** - Então a gente chamou vocês quatro aqui, a gente pediu para escola chamar vocês quatro aqui para gente conversar. Eu sou aluno que nem vocês, eu estou fazendo uma pesquisa aqui na escola e a Nilza vai ajudar a gente também, o que, que a Nilza vai fazer? A Nilza vai só registrar a conversa de vocês, ela vai marcar a conversa de vocês. A gente vai fazer na verdade um bate papo uma conversa, primeiro eu vou mostrar para vocês esse termo de assentimento, o que, que é isso? Vocês vão participar da pesquisa para vocês saberem o que é. Eu vou ler para vocês e vocês acompanham comigo, está assim.

Eu, vocês vão escrever o nome de vocês ali, participarei da pesquisa a ser realizada pelo aluno Edson dos Santos Júnior que sou eu, aluno que nem vocês, do programa de estudos pós-graduados em educação psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que é onde eu estudo. Intitulada Um Estudo Sobre o clima Emocional no Ambiente Escolar. Compreendi que serei entrevistado juntamente com outros alunos do ensino funda mental que estão ai com vocês desse colégio e se houver necessidade concederei uma entrevista individual. Ai se eu precisar eu vou chamar um ou outro ou talvez todos para uma entrevista individual. Ai se eu precisar vou chamar um ou outro ou talvez todos para uma entrevista individual, ai não vai está o grupo só a gente, só eu um de vocês e a Nilza.

Entendi que a transcrição das entrevistas ficará com o pesquisador. O que, que é isso? É que tudo o que a gente conversar a Nilza vai marcar ela vai escrever e ai o que a gente vai conversar vai ficar comigo. Mas que ai a minha identidade será preservada para qualquer comunicação sobre a pesquisa, e que não serão divulgados o meu nome ou qualquer outro dado que facilite a minha identificação. Então por exemplo qual o seu nome?

P-

P.

**EDSON Jr** -

Ai a gente muda o nome da P ai depois quando eu for apresentar as informações a gente muda o nome da P para outro nome. O seu nome qual é?

W -

W.

**EDSON Jr** -

W e você é a?

L -

L.

**EDSON Jr** -

L e você?

V-

V.

**EDSON Jr** -

V. São os nossos entrevistados do dia que a escola escolheu. Ai está assim. Entendi que a transcrição ficará com o pesquisador, mas que a minha identidade será preservada. Já li isso não é gente?

W -

Uhum.

P -

Já.

**EDSON Jr** -

Dessa forma concordo com a minha participação na pesquisa. Então vou pedir para vocês assinarem aqui o nome de vocês, nome e assinatura do participante. Assine aqui participante, W, P, L também depois passa para o V.

P -

Tem que assinar aqui também?

- EDSON Jr -** Isso. Eu assina aqui P.  
**P -** Aqui.  
**EDSON Jr -** Que é para dizer que vocês já sabem que vão participar. Legal meninos. É o seguinte vou fazer uma pergunta individual primeiro depois a gente faz em grupo, vou começar com o W. Qual que é o seu nome?  
**W -** W.
- EDSON Jr -** W do que?  
**W -** W.
- EDSON Jr -** W. Qual que é a sua idade W?  
**W -** Treze anos.
- EDSON Jr -** Treze anos. Desde que idade você frequenta a escola?  
**W -** Desde os quatro anos de idade.
- EDSON Jr -** Desde os quatro anos. Por quantas escolas você passou até agora W?  
**W -** Três.
- EDSON Jr -** Três escolas.  
**W -** Eu fiz o pré ai eu fiz a primeira série ai vim para cá até agora.
- EDSON Jr -** Frequentou alguma escola particular?  
**W -** Não.
- EDSON Jr -** Não. Você mora no bairro?  
**W -** Não.
- EDSON Jr -** Que bairro que você mora no bairro?  
**W -** Jardim Castelo.
- EDSON Jr -** É longe?  
**W -** Não cinco minutos daqui.
- EDSON Jr -** Cinco minutos daqui da escola. P qual que é o seu nome completo;  
**P -** P.
- EDSON Jr -** Qual que é a sua idade P?  
**P -** Onze.
- EDSON Jr -** Onze anos que você frequenta escolas não essa escola.  
**P -** Seis anos.
- EDSON Jr -** Desde os seis anos que você frequenta escola. Por quantas escolas que você passou P?  
**P -** Três.
- EDSON Jr -** Três. Você já frequentou alguma escola particular?  
**P -** Não.
- EDSON Jr -** Você mora no bairro?  
**P -** Não.
- EDSON Jr -** Que bairro você mora?  
**P -** Jardim Noronha.

- EDSON Jr -** Jardim Noronha. E as escolas que você passou foi quando que você passou por essas escolas, que series assim que você fez?  
**P -** Primeira segunda e terceira.
- EDSON Jr -** Você fez numa escola?  
**W -** Numa escola primeira e segunda, a terceira eu fiz outra e a quarta e quinta agora estou fazendo no Mo.
- EDSON Jr -** Então você estuda na quinta serie o W está na oitava série, agora eu vou lá para L, L qual o seu nome?  
**L -** L.
- EDSON Jr -** Qual a sua idade?  
**L -** Treze.
- EDSON Jr -** Treze. Desde que idade você frequenta escola L?  
**L -** Desde os seis.
- EDSON Jr -** Desde os seis anos. Por quantas escolas você passou?  
**L -** Três também.
- EDSON Jr -** Três e quais series você fez nessas escolas, na primeira escola você passou quantos anos?  
**L -** Eu fiz o pré com seis ai com sete eu entrei na primeira série, primeira e segunda e a terceira eu fiz a primeira e segunda e na terceira eu fiz na escola de cima e escola de baixo.
- EDSON Jr -** Qual que é a escola de cima?  
**L -** É o M U
- EDSON Jr -** Morais U. E a escola de baixo é essa?  
**L -** É essa.
- EDSON Jr -** Você frequentou alguma escola particular?  
**L -** Não.
- EDSON Jr -** E você é moradora do bairro Luana?  
**L -** Sim.
- EDSON Jr -** Sim. Vamos lá V, qual o seu nome.  
**V -** V.
- EDSON Jr -** Qual a sua idade?  
**V -** Doze anos.
- EDSON Jr -** Doze anos. Desde que idade você frequenta escola?  
**V -** Desde os quatro.
- EDSON Jr -** Por quantas escolas que você passou V?  
**V -** Três.
- EDSON Jr -** Fala um pouquinho na primeira você tinha quantos anos, o que, que você estudou lá?  
**V -** Na primeira série eu tinha sete anos ai fui passando até chegar aqui.
- EDSON Jr -** E quando você foi para segunda você tinha quantos anos?  
**V -** Oito anos.

- EDSON Jr -** E que serie que você fez lá?  
**V -** Primeira, segunda, terceira e quarta.
- EDSON Jr -** Ai depois:  
**V -** Aqui em baixo eu fiz a quinta e a sexta.
- EDSON Jr -** Então você fez na escola de cima da primeira até a quarta?  
**V -** Foi.
- EDSON Jr -** Tá. Você frequentou alguma escola particular?  
**V -** Não.
- EDSON Jr -** Não. E você é morador do bairro?  
**V -** Sou.
- EDSON Jr -** Legal. Então vocês frequentaram escola pelo menos uns seis anos, sete anos que vocês frequentam escolas, então vocês frequentam escola há mais ou menos uns cinco anos depende da série de vocês ai, e o que, que vocês acreditam que vocês vão lembrar das vivencias que vocês tiveram na escola daqui a dez anos?  
**L -** Repete a pergunta.
- EDSON Jr -** Repete a pergunta? Vocês querem que eu repita a pergunta, vocês não entenderam o que eu perguntei? Vou perguntar de novo. Vocês frequentam a escola aí como a gente viu alguns desde os sete, alguns desde os quatro, alguns desde os seis anos, e o que, que vocês vão lembrar das vivencias que vocês tiveram na escola daqui a dez anos?  
**W -** A vou lembrar dos professores dos alunos.  
**P -** Da convivência que eu tive aqui dentro da escola.  
**L -** Dos trabalhos, dos cursos.
- EDSON Jr -** E ai V?  
**V -** Eu vou lembrar das palestras que a gente ouviu aqui na escola, do que a gente foi convidado para participar para ir para outros lugares, que a gente passou para eles o que eles passaram para gente, os professores dos colegas.  
**P -** Dos trabalhos dos cursos.  
**V -** Dos professores que fizeram a gente aprender mais coisas, aprender mais.
- EDSON Jr -** Uhum.  
**W -** Vai lembrar das brincadeiras.
- EDSON Jr -** Podem falar, comentar livremente.  
**P -** Passeios.
- EDSON Jr -** Passeios.  
**W -** Dos momentos de disciplina.
- EDSON Jr -** Querem falar sobre isso? Podem falar livremente.  
**L -** Não sou muito de falar.
- EDSON Jr -** É? Mais conversa um pouco com a gente, o que você que você acha daqui a dez anos hein Luana? O que, que você vai lembrar daqui da escola?  
**L -** Acho que eu vou lembrar um pouco de tudo, de todas as matérias de tudo o que eu aprendi algumas coisas com os professores, do que eu já passei aqui dentro.

- EDSON Jr -** E o que você já passou aqui dentro?  
**L -** Muitas coisas, a aprendi bastante coisas, fiz passeios, me divertir com meus amigos, fiz trabalhos legais, assisti palestras.  
**W -** Ei vou lembrar muito dos professores.
- EDSON Jr -** É? E O que você vai lembrar dos professores W?  
**W -** O ensinamento deles.
- EDSON Jr -** É?  
**W -** É.
- EDSON Jr -** O que você vai lembrar W fala um pouquinho para gente.  
**W -** Eles ensinam bem.
- EDSON Jr -** O que, que eles ensinam, que matérias que eles ensinam?  
**W -** Português e matemática, ela português ele matemática.
- EDSON Jr -** Ela português ele matemática. O que mais?  
**W -** Eu já tive outros professores mais com ele eu aprendo mais.
- EDSON Jr -** O que mais, e você Paula o que mais você pode lembrar daqui a dez anos, imagina que daqui a dez anos que lembranças vocês podem passar das escolas daqui até hoje?  
**P -** Dos erros da escrita do que aprendemos até hoje.
- EDSON Jr -** E você V tem mais coisas para dizer?  
**V -** Não.
- EDSON Jr -** Não. E ai eu fiquei pensando daqui a dez anos o que, que vocês vão lembrar das tarefas?  
**V -** Bastante coisas.
- EDSON Jr -** É então conta para gente.  
**V -** As lições que eles passavam para casa as atividades os trabalhos que a gente tinha que fazer em casa para levar, fazer entrevista com os pais, fazer receitas, montar markets.
- EDSON Jr -** Quando eu falo assim em tarefas todos podem falar nesse momento, quando eu falo daqui a dez anos que lembranças vocês vão ter das tarefas todos podem participar, só vai lembrando, que lembranças vocês tem das tarefas?  
**W -** A são qualquer coisa assim que tem que fazer em casa.
- EDSON Jr -** E você gosta?  
**W -** A são tarefas simples e fácil de fazer, mas se não souber tabuada não consegue fazer.  
**P -** As tarefas de respeito aos professores tarefa de respeita os colegas.
- EDSON Jr -** E como é que é essa tarefa de respeito aos professores ela é feita em alguma matéria?  
**P -** Quando um estiver falando para gente respeitar esperar a nossa vez, não xingar a mãe do colega quando estiver algum problema com ele chegar e falar diretamente com a diretora, com os pais, a gente conversa com os professores com aqueles que estão dentro da sala que a gente tem que respeitar os outros.  
**W -** Respeitar também é não usar celular na escola.

- EDSON Jr -** São lembranças que vocês vão ter daqui a dez anos.  
**W -** É.  
**P -** Evitar levar convocações, advertência às discussões.  
**W -** Evitar ser convocado.
- EDSON Jr -** O que, que é convocação?  
**W -** Convocação é quando você é convocado o diretor convoca os pais para vim na escola.
- EDSON Jr -** E sobre o conhecimento, sobre o saber o que, que vocês vão lembrar daqui dez anos, sobre os conhecimentos que vocês aprenderam na escola até hoje?  
**W -** Tem que lembrar o básico senão não arranja nem emprego.
- EDSON Jr -** Vocês podem pensar um pouco sobre esses temas. E sobre o conhecimento daqui a dez anos o que vocês vão pensar e lembrar?  
**P -** Se a gente prestar atenção na aula o conhecimento vai ser muito maior.
- EDSON Jr -** Fala L.  
**L -** A eu acho assim que daqui a dez anos é bastante tempo vai ser bem difícil à gente lembrar assim do conhecimento que a gente teve na escola, mas acho que aqueles que têm mais importância a gramática essas coisas assim a gente vai lembrar bastante porque é uma coisa que a gente vai vivenciar no nosso dia a dia.
- EDSON Jr -** E porque você acha difícil daqui a dez anos lembrar dos conhecimentos da escola?  
**W -** Porque têm novos cursos, novas aprendizagens.  
**P -** Porque assim você aprender, por exemplo, na quarta é revisado na quinta para sexta as coisas mais importantes matemáticas, português podia ser revisadas na aula de português.
- EDSON Jr -** Você ia completar alguma coisa Luana sobre os conhecimentos?  
**L -** Não.
- EDSON Jr -** E você V o que, que você acha daqui a dez anos o que você vai lembrar em relação aos conhecimentos?  
**V -** As atividades que aprendemos principalmente matemática e português que a gente está passando todo dia por eles no dia a dia tanto aqui dentro como lá fora, para arrumar emprego tem necessidade de matemática e português.
- EDSON Jr -** E as outras matérias vocês vão lembrar?  
**L -** Acho que sim, porque ciências porque tipo ciência é uma matéria muito boa geografia traz conhecimento para gente, a gente vai usar também no nosso dia a dia, sempre são importantes todas as matérias.  
**P -** É como se fosse uma obrigação lembrar porque todas as matérias estão no nosso dia a dia matemática, português no falar no entender as coisas tudo estão no nosso dia a dia.
- EDSON Jr -** Mais alguém quer falar mais alguma coisa sobre isso?  
**Todos -** Acenado negativamente.
- EDSON Jr -** Não. E uma coisa também que eu quero perguntar para vocês, vocês vão lembrar dos colegas?  
**W -** Acho que lembra a nossa convivência das histórias, das conversas.

- EDSON Jr -** E que coisas que vocês vão lembrar daqui a dez anos dos colegas da escola, dos outros alunos, daqui a dez anos vocês vão lembrar o que deles?
- P -** Da confiança das conversas do coleguinha da sala do intervalo também.
- EDSON Jr -** Conta para gente mais um pouco como é que é sobre isso como é que é as lembranças, lembrar dos seus amigos, pensa nos seus amigos pensa neles nos seu amigos aqui da escola?
- W -** Vai lembrar do mais inteligente, daquele que se destaca mais aqui.
- P -** Vai lembrar principalmente daquele que a gente mais confiava.
- EDSON Jr -** E ai V o que você acha vai lembrar daqui a dez anos dos seus colegas, dos seus amigos da escola, quais as lembranças que você vai ter assim?
- V -** O que a gente conversava as brincadeiras que a gente faz no intervalo em sala de vídeo.
- EDSON Jr -** E as experiências o que vocês podem contar, alguém pode alguma lembrança que vai lembrar daqui a dez anos de um colega? Você pode L o que você conta?
- L -** Acho que já faz um pouco de tempo aqui mesmo são muitos colegas a gente não sabia a gente estava fazendo uma brincadeira à gente estava riscando a parede todo mundo ai no final das contas todo mundo levou convocação, todos os pais foram convocados à aluna deu um escândalo se jogou no chão foi uma bagunça.
- EDSON Jr -** E o que, que virou tudo isso, como é que acabou a história?
- L -** A nossos pais vieram aqui conversaram com eles ai quem teve que pintar foi à turma da tarde porque eles também tinham riscado mais que a gente foram eles que pintaram e ai só ficou lembranças mesmo de tudo o que aconteceu.
- EDSON Jr -** P tem alguma lembrança que vai muito assim ser legal ou não? Podem falar também gente porque as lembranças podem não ser boas o que vai lembrar daqui a dez anos. Não é?
- P -** Eu não lembro nada.
- EDSON Jr -** Não.
- W -** Para mim vou lembro que eu estava na quinta série e estava na aula de português e a professora mandou fazer o trabalho e ai a aluna não fez, ai a professora R estava do lado de fora e perguntou, fez o trabalho o aluno? Não, não fiz não, ai olha vai para convocação. Ai ele falou nem ligo essa professora não faz nada mesmo. Aí a professora deu a suspensão para ele.
- EDSON Jr -** É verdade é um exemplo não foi uma lembrança que não foi tão legal assim você não vai esquecer não é W?
- W -** Até hoje eu lembro não pode deixar de fazer o trabalho.
- EDSON Jr -** Que série que foi isso?
- W -** Quinta.
- EDSON Jr -** Quinta série. E tem outro lembrança que não é tão legal assim, que não é bacana lembrar?
- L -** Eu tenho uma que é péssima.
- EDSON Jr -** Você quer contar?
- L -** Não foi comigo, mas também não foi dentro da escola é ruim para gente que um colega da nossa sala esse ano morreu nas férias foi péssimo.
- EDSON Jr -** E como é que vocês vivenciaram isso?

- L -** A sala ficou muito quieta porque ele era uma central de bagunça ele que divertia todo mundo, aí a gente ficou sabendo nas férias só os mais próximos dele aí na volta às aulas a gente ficou sabendo foi uma tristeza assim todo mundo chorando foi triste.
- EDSON Jr -** E a escola falou alguma coisa para falar para vocês isso?  
**L -** A eles falaram com a gente como aconteceu tudo aí deram apoio.
- EDSON Jr -** Os professores conversaram com vocês também?  
**L -** Uhum.
- EDSON Jr -** E como foi o apoio que eles deram?  
**L -** A não tem como explicar, disseram que ia ficar tudo bem eles estavam todos tristes estavam chorando também os professores, que era um colega bem legal assim aí foi ruim demais.
- EDSON Jr -** V tem alguma lembrança que não é muito legal assim que vai lembrar?  
**V -** Tenho não.
- EDSON Jr -** Não. Tem mais alguma história dessas lembranças? Dos colegas, tem mais alguma lembrança dos colegas que vocês estão juntos que vocês acham que são inesquecíveis?  
**Todos -** Acenando negativamente.
- EDSON Jr -** E os professores gente, como que é essa dos professores que vocês têm até hoje?  
**P -** A minha relação com todos os professores são boas porque eu respeito todos, quando é para fazer trabalho eu faço e também ajudo os colegas às vezes.
- EDSON Jr -** Então essa vai ser a principal lembrança que você vai ter daqui a dez anos?  
**W -** O respeito com os professores à professora T é a que eu mais respeito eu faço de tudo para respeitar mais ainda, a professora de português passa trabalhos que eu acho interessante eu não deixo de fazer, sempre me esforço para tirar nota boa e por enquanto eu não estou ainda com nota baixa.
- EDSON Jr -** Porque você se esforça muito, você vai lembrar daqui a dez anos do seu esforço e respeitar a professora T?  
**P -** Vou lembrar por causa que, para gente passar assim em um lugar assim na hora de arrumar um emprego, por exemplo, a gente vai lembrar tudo o que a gente aprendeu a gente vai colocar naquilo, naquela entrevista para conseguir o emprego que a gente quer correr atrás de um sonho e principalmente ela mesmo porque ela é que eu mais respeito assim.
- EDSON Jr -** Porque, que você respeita mais ela P?  
**P -** Porque eu acho ela mais legal.
- EDSON Jr -** E o professor de português é um professor?  
**P -** Não é uma professora.
- EDSON Jr -** É uma professora você falou dela também não é?  
**P -** Falei.
- EDSON Jr -** Porque, que você vai lembrar daqui dez anos dessa professora qual é o nome dela?  
**P -** E.

- EDSON Jr - P -** E.  
Vou lembrar muito dela porque ela é a que vem mais na sala, a professora de matemática e a de português é a que vem mais na sala durante a semana assim, porque ela é uma professora muito legal que respeita todos os alunos como a gente respeita ela. E é assim ela só da convocação quando é precisa, quando ela da um aviso à primeira vez a segunda vez aí ela da convocação é o que eu mais gosto. Só que também a além dela o professor de matemática que não deixa de ensinar se deixar a sala inteira faria bagunça, mas com ele não.
- EDSON Jr - P -** Os outros professores daqui a dez anos você não vai se lembrar?  
Eu vou lembrar de todos eu respeito todos, mas o principal que eu mais gosto hoje é a professora de português e professora de geografia.
- EDSON Jr -** L e ai daqui a dez anos quais são as lembranças que você vai ter dos professores, não precisa ser só uma lembrança boa ou ruim pode ser boa ou ruim, daqui a dez anos que lembrança dos professores, que vivência que você teve na escola com os professores? Você também não é V que vivencias vocês tiveram na escola com os professores que vocês vão lembrar daqui a dez anos?
- L -** Ah! Eu acho que eu vou lembrar de todos, porque eu gosto de todos, eu vou lembrar da Rosana que é uma excelente professora ensina muito bem da S eu não vou ter lembranças muito boas não da de matemática.
- EDSON Jr - L -** Por quê?  
Porque ela não é aquela professora legal assim, e também a minha antiga sala tem um monte de rolo com ela.
- EDSON Jr -** Conta um pouquinho para gente isso. Só vou lembrar uma coisa que, que eu falei no início da conversa que o que a gente falar aqui é entre nós ninguém vai saber de nada, nós não vamos sair daqui contando para ninguém só fica entre eu e a Nilza o que vocês estão falando.
- W -** E o gravador.
- EDSON Jr - L -** E o gravador. Mas podem ficar a vontade que ninguém vai saber é só entre nós aqui continua L você ia falar da professora S. Não é?  
Então eu vou falar de um tempo que foi aconteceu em sala de aula, ela estava passando lição e a gente estava conversando na sala de aula é normal à gente conversar só que a gente estava conversando muito alto. Ai o sinal bateu e professora continuou passando lição cm a porta fechada e a outra professora batendo na porta e ela ficou quinze minutos da aula da outra professora lá dentro, só que a gente estava avisando, professora já bateu o sinal, já bateu o sinal. Ela não acreditava na gente, a gente levou o relógio para ela, ela até falou para a aluna não tocar nela, ai ela abriu a porta e deu de cara com a outra professora e ai ela falou bem assim. Eu estava aqui batendo na porta você não escutou? Ela falou bem assim. Não a sala estava fazendo muito barulho. A gente falou, mas professora a gente te avisou. Ela virou para sala inteira e falou. Mas e quem acredita em vocês? Eu não acredito.  
Ai teve uma reunião que era mensal e todos os todos os professores junto com o pai e a mãe e ai ela desmentiu tudo, falou que a gente não tinha falado nada, ela disse que ela que não acreditava mesmo na gente, mas o resto que às vezes ela chamava a gente de demônio essas coisas era mentira nossa.
- EDSON Jr -** E como é que foi isso com o P que é o diretor e com a M que é a coordenadora, como é que foi tudo isso?

- L -** Eles ficaram de decidir, mas eu nem sei por que eu saí da sala porque a sala está começando a ser dividida agora, aí eu sai e os outros alunos estão saindo.
- EDSON Jr -** Mais L o que, que você vai lembrar dessa reunião daqui dez anos?  
**P -** Dessa que a gente teve com os professores?
- EDSON Jr -** Dessa que você contou que você teve com a M com sua sala de aula, a M o P e a professora S?
- L -** Vou lembrar de tudo que a professora disse de que o P deu uma confiança para gente só que não estava adiantando muito porque a sala estava muito levada pela bagunça, vou lembrar que muitos professores ainda tinham fé na gente só que a gente não melhorava mais não estava adiantando e só.
- EDSON Jr -** Uhum! E você V?  
**V -** Vou lembrar de todos os professores que eu passei da primeira até aqui, todos eles eu tive uma relação ótima, sempre eu respeitei eles, nunca não fiz bagunça na sala não tive motivos para reclamação eu sempre fiquei na minha, quem estava bagunçando ficava no canto ela dava convocação para quem ficava bagunçando a professora F que deu aula de historia para mim na quinta série e a professora L que da aula de português.
- EDSON Jr -** Então daqui há dez anos destaca então uma situação que você vivenciou com o professor que você vai falar, poxa essa situação eu vou lembrar daqui a dez anos?
- V -** Vou lembrar da L e da F mesmo pelo respeito que a gente tinha com ela e que a gente nunca deu motivo para ela ficar falando de nós ai fora e nem na escola.
- EDSON Jr -** Uhum!E você tem uma vivência, alguma coisa em sala de aula que você pode falar. Poxa isso daqui a dez anos eu não vou esquecer.  
**V -** Não.
- EDSON Jr -** Não. W?  
**W -** Vou lembrar da professora Lia e da professora S.
- EDSON Jr -** Elas são as duas professoras que você vai lembrar mais, porque, o que aconteceu com a professora L e a professora S, você e os colegas da sala que vai fazer o que você lembra delas?
- W -** Ela fala para a gente estudar que estão preparando a gente para quando nós formos procurar emprego.
- Edson Jr -** Então essas são as principais lembranças que você vai ter da professora L e da professora S?  
**W -** É são essas lembranças.
- EDSON Jr -** E você P quais as principais lembranças que você vai ter dos professores que você estudou até agora na escola daqui a dez anos o que você vai lembrar?  
**P -** Vou lembrar do professor de matemática porque ele tem pulso firme na hora de ensinar ele não deixa fazer bagunça eu gosto de todos os professores, mas a professora de português e o de matemática eles são ótimos professores eles ajudam os alunos no que precisa, quando eu precisava e eu falava ele me ajudava na matéria dele e a professora de português me ajudou porque ela explica muito bem.
- EDSON Jr -** Tem alguma coisa que você pode destacar assim que ela ajuda muito o aluno, tem algum caso, alguma lembrança que você que você lembre daqui a

- dez anos que mostra essa ajuda que a professora dava quando dava aula para vocês?
- P -** A de emprego que ela fala assim, que a gente não pode chegar e querer arrumar um emprego de qualquer jeito sem estudo não chega a lugar nenhum, não chega nem a virar gari, se você não estuda não chega a lugar nenhum se não sabe nem matemática e nem o básico de português, que nós temos que pelo menos estudar pelo menos terminar o colegial para ser alguma coisa na vida.
- EDSON Jr -** Esses professores que vocês estão falando tanto a P quanto o W são dessa escola?
- W -** São.
- EDSON Jr -** E eles dão aula desde a quinta até a oitava série, eles dão aula aqui vocês conhecem todos?
- W -** Eles dão aula na sexta e quinta série.
- P -** Os professores que eu lembro são de terceira e quarta série na terceira série eu tive ótimos professores.
- EDSON Jr -** É que lembranças que você vai ter desse professores da terceira e quarta série que daqui a dez anos você vai lembrar desses professores da terceira e quarta P?
- P -** Tipo eu tinha dificuldade para ler a da terceira série me ajudou pegava no meu pé me dava livros para eu ler fora da sala até que ele viu que eu estava conseguindo ler melhor que antes. A da quarta que série que começou a me ajudou nas matérias que eu não sabia matemática potencia, raiz quadrada que eu não sabia essas coisas assim, que ela era professora de matemática, português de tudo assim.
- EDSON Jr -** E os materiais didáticos hein gente vocês vão ter lembrança dessas matérias da escola?
- P -** Eu vou porque ensina muita coisa os materiais, por exemplo, quando tinha que fazer seis pesquisas do livro de historia ai quando eu fui ver o livro de ciências tinha duas pesquisas que se encaixavam no livro na de história que eras as mesmas pesquisas, então um se ligou ao outro, um ajudou e ajudou o outro.
- EDSON Jr -** Então daqui a dez anos quais as lembranças dos materiais didáticos que vocês vão ter?
- W -** Dos professores principalmente quando a professora pede para você trazer o caderno e você não leva ela fala trás outro dai e você não leva, ai você respondeu e no outro dia ai você leva ela fala, ela fala, vou descontar dois pontos. Nossa professora tudo isso dois pontos um só não está bom? Ela fala, não tem que ser dois.
- EDSON Jr -** A você vai ter essas lembranças.
- W -** É.
- EDSON Jr -** E o V? V que lembranças você vai ter dos materiais didático que você usou na escola até hoje, daqui dez anos quais são essas lembranças que você vai ter?
- V -** Nenhuma.
- EDSON Jr -** Nenhuma. Porque Vitor você não vai ter lembrança nenhuma do material didático?
- V -** Assim sobre material didático eu esqueço muito.

- EDSON Jr -** Mais você esquece de trazer na escola?  
**V -** Sim.
- EDSON Jr -** Você esquece. Quais os materiais didáticos que vocês usam?  
**V -** Apostila, o caderno e o livro.
- EDSON Jr -** Tá. Que apostila é essa?  
**V -** A apostila é o caderninho de questões que às vezes vem o texto e tem questões para nós ler e responder.
- EDSON Jr -** Uhum.  
Os professores falam que é o caderninho do aluno.
- EDSON Jr -** É o material que chega na escola. É isso?  
**W -** É a apostila o caderno testes.
- EDSON Jr -** Tá. E vocês gostam de usar esse material?  
**P -** Gosto.  
**W -** É bem melhor do que ficar copiando da lousa se você já tem no caderno.  
**P -** Não precisa copiar questões da lousa para o caderno está tudo lá no caderno do aluno.
- EDSON Jr -** E você L quais vão ser as lembranças do material didático que você vai ter daqui dez anos?  
**L -** É que nem ele disse quando a gente esquece também os livros da escola quando a professora vai para outra sala tem que levar também ai a gente vai para outra sala faz a maior bagunça acho que é isso.  
**W -** A gente tira os colegas da outra sala.
- EDSON Jr -** A está certo. E das avaliações, vocês vão lembrar das avaliações daqui a dez anos que lembranças que vocês vão ter disso, das avaliações?  
**L -** Eu acho que eu vou lembrar porque eu guardo bastante minhas avaliações os meus trabalhos tenho desde a terceira série até agora, ah eu vou lembrar que algumas foram bem difíceis que nem a que eu fiz hoje foi muito difícil.
- EDSON Jr -** Conta um pouco para gente.  
**L -** Da avaliação de hoje?
- EDSON Jr -** É da avaliação de hoje.  
**L -** É que eu mudei de sala como eu disse e a professora estava passando uma matéria que eu tinha estudando há muito tempo apostado e vocativo e foi um sacrifício para mim responder, mas eu respondi.
- EDSON Jr -** Tá. E você P daqui a dez anos quais as lembranças das avaliações que você vai ter?  
**P -** A lembrança assim à mesma que eu aprendi na quarta série, o que eu aprendi na quarta série estava passando na quinta porque a professora tinha acabado de ensinar eu achei muito fácil.
- EDSON Jr -** Então ela tinha dado a mesma matéria da quarta na quinta série e foi igual é isso?  
**P -** Foi.
- EDSON Jr -** Ai você?  
**P -** Eu consegui porque da quarta série eu ficava estudando e quinta série eu ficava ajudando a classe.

- EDSON Jr - P -** E que matéria que era?  
Matemática.
- EDSON Jr - V -** E aí V quais lembranças das avaliações daqui a dez anos você vai ter?  
Vou lembrar da avaliação de matemática e português das maioria das perguntas que eles passaram da primeira a quarta série estão passando novamente.
- EDSON Jr - V -** Uhum!  
Aí isso aí facilita para nós porque você ficar guardando trabalhos as avaliações aí fica mais fácil para saber responder.
- EDSON Jr - W -** E você W?  
Vou lembrar quando eu faço a prova quando estudo não lembro de nada.
- EDSON Jr - W -** Como é que é isso fala um pouco mais dessa lembrança que você vai ter daqui a dez anos.  
Quando eu estudo para prova quando vou fazer a prova eu não lembro de nada, mas quando eu não estudo para prova vou fazer a prova eu lembro de tudo.
- EDSON Jr - W -** Essa é a principal lembrança que você vai ter das avaliações?  
É.
- EDSON Jr - W -** Está certo.  
Quando eu estudo para prova que eu vou fazer a prova eu confundo se eu não estudo eu faço a prova com o conhecimento que eu adquiri quando o professora está passando a lição.
- EDSON Jr - V -** E olhando para as salas de aula que vocês têm a gente destacou algumas coisas, mas olhando para as salas de aula que vocês frequentaram até hoje daqui dez anos que mudança vai ser assim, vocês vão ter das salas de aula daqui dez anos quais lembranças que vem dessas salas de aula que vocês passaram até hoje?  
A bagunça a falta de respeito com os professores.
- EDSON Jr - V -** Fala um pouquinho disso para gente V.  
Principalmente a falta de respeito com os próprios colegas que um acaba pondo apelido no outro, querem bater no outro, pedindo respostas das lições.
- EDSON Jr - V -** Você já passou por alguma coisa assim?  
Já.
- EDSON Jr - V -** Você pode contar para gente um pouco sobre isso.  
Na quinta série os meninos ficavam pedindo respostas para mim das atividades e ficavam botando apelido faltando com respeito.
- EDSON Jr - V -** E como você se sentia com isso, como é que era?  
Eu deixava para lá porque o que interessa é que eu estou aprendendo, não interessa o que eles estão fazendo.
- EDSON Jr - V -** Então daqui a dez anos é isso o que você vai lembrar? Você falou da bagunça da falta de respeito com o professor?  
É.
- EDSON Jr -** Como é que é isso?

- V -** Os moleques ficam bagunçando tacando bolinha de papel um no outro, fazendo desenho dos professores xingando os professores, ficam falando que não vão fazer a lição ai gera uma confusão.
- EDSON Jr -** E você L daqui a dez anos quais são as lembranças das salas de aula que você passou?
- L -** A eu acho que tipo mais a bagunça, mas também vou lembrar bastante dos trabalhos em grupo, dos seminários, dos professores do jeito que eles tratavam a gente do jeito que a gente tratava eles.
- EDSON Jr -** Fala um pouquinho disso para gente L dessas lembranças.
- L -** A bagunça não é bagunça é o jeito que tratavam a professora de geografia, ultimamente os meninos da sala não tinham respeito com ela respondiam feio ai ela acabava se irritando ou senão das atitudes até mesmo dos professores ficarem gritando e da gente pedir para falar baixo e eles não entenderem a gente.
- EDSON Jr -** A vocês pediam para os professores falar baixo é isso?
- L -** É uma vez tinha uma professora que ela estava conversando com a gente e ela começou a gritar a menina estava com dor de cabeça levantei e pedi para ela falar baixo, ai ela expulsou a aluna da sala começou a chorar, tacou o livro no chão, dando soco em cima da mesa, foi o maior escândalo e a gente tudo chorando porque ela estava relembando do menino que morreu ficava falando um monte de coisa para gente, como se a gente tivesse culpa disso.
- EDSON Jr -** Foi esse ano que acontece?
- L -** Foi.
- EDSON Jr -** Foi logo depois que o menino que morreu aqui da sala de aula de vocês não é?
- Luana -** Porque esse ano a 7ª D aconteceu muita coisa é o assunto da escola.
- W-** Falaram que era a pior sala do M.
- EDSON Jr -** Você estuda de manhã ou de tarde W?
- W -** Eu estudo à tarde.
- EDSON Jr -** E você sabia dessas coisas?
- W -** É e o que, que a gente não fica sabendo.
- EDSON Jr -** Está certo. Na hora você lembrou da bagunça, você lembrou de como os professores tratavam você tem mais alguma coisa que você vai lembrar daqui a dez anos das salas de aula passou onde você passou até hoje?
- L -** Acho que não.
- EDSON Jr -** E a P? O que, que você vai lembrar daqui dez anos das salas de aula que você passou até hoje hein P?
- P -** A bagunça na sala de aula e a falta de respeito com os professores.
- EDSON Jr -** Fala mais um pouco disso para gente P.
- P -** A bagunça que na hora que o professor está explicando na hora que tem que responder eles fazem bagunça e a gente tem que ter respeito com os professores não fazer bagunça assim é só isso.
- EDSON Jr -** E o W?
- W -** A da lousa de giz que muitas vezes eu ia escrever na lousa de giz e não conseguia escrever ai parecia que você estava brincando em vez de escrever.

- EDSON Jr - W -** Você falou da lousa de giz porque existe alguma outra?  
Não porque antigamente era um quadro verde e escrevia com giz agora colocaram uma tela por cima do quadro verde e agora escreve com um canetão.
- EDSON Jr - W -** Tem mais alguma lembrança que você vai ter ai das salas de aula?  
Não.
- EDSON Jr - W -** Não. Então vamos pensar um pouquinho agora nos espaços da escola, quais são as lembranças que vocês vão ter daqui a dez anos desses espaços da escola?  
Acho que os espaços são importantes eu acho que é a sala de informática porque existe a sala de informática há muito tempo desde a quinta serie e eu fui só fui uma vez e assim mesmo porque o Mário autorizou.
- EDSON Jr - W -** Você vai lembrar dessa situação da sala de informática, fala mais um pouco disso W.  
É que a professora D ela estava trabalhando num grupo de inglês ai a maioria das salas estavam ocupadas não tinha sala para a gente fazer a lição ai mandaram pegar uma sala e não tinha ai o Mário autorizou que a gente usasse a sala de informática.
- EDSON Jr - W -** Em que serie foi isso?  
Não me recordo.
- EDSON Jr - L -** E ai vocês vão ter quais lembranças daqui a dez anos dos espaços escolares daqui da escola?  
Eu acho que bastante da sala de multimídia do pátio da quadra acho que só.
- EDSON Jr - L -** Porque da sala de multimídia, do pátio, da quadra?  
Porque é legal assistir uns filmes tem vez que a gente vez que a gente queimou o som da escola aqui da sala, da quadra porque a gente faz atividades e do pátio porque a gente brinca a gente apronta bastante na hora do intervalo ai a gente tem que varrer porque sujou, acho que essas coisas que marcaram mais.
- EDSON Jr - P -** E você P quais lembranças?  
Do refeitório e da quadra?
- EDSON Jr - P -** Por quê?  
Da quadra por causa que as salas a gente faz competições também com outras salas o Agita Galera teve também foi todas as salas e do refeitório porque é o lugar onde a gente pode conversar porque na sala de aula não pode, se a gente estiver fazendo lição na sala de aula não pode conversar e no refeitório pode porque ninguém fica pegando no pé.
- EDSON Jr - P -** Como foi esse Agita Galera que série você estava?  
5ª série aqui mesmo.
- EDSON Jr - P -** 5ª série aqui mesmo.  
Foi uma competição de futebol duas salas e duas series ai juntou essas duas salas e fez o Agita Galera ai foi futebol.
- EDSON Jr - V -** E você Vi?  
Eu vou lembrar bastante da sala de aula, sala de multimídia, da quadra e do pátio.

- EDSON Jr -** Porque você vai lembrar desses lugares que você falou? Sala de aula, sala de multimídia, quadra e pátio?
- V -** Sala de aula e de multimídia é um espaço que a gente está aprendendo a fazer trabalhos e apresentações, a quadra o pátio porque é para gente brincar a vontade fazer as atividades.
- EDSON Jr -** Como que é a sala multimídia que vocês falaram?
- Todos -** É aqui.
- EDSON Jr -** É e o que, que tem na sala de multimídia assim?
- P -** Para assistir filmes, os trabalhos são colocados aqui, tem vídeo.
- EDSON Jr -** E os eventos? Daqui há dez anos vocês vão lembrar de eventos das escolas que vocês passaram?
- W-** Eu vou lembrar mais do Play Center.
- EDSON Jr -** Porque W?
- W -** Porque é tipo assim é divertido o Play Center de ir para o Play Center eu fui vê os monstros(?).
- EDSON Jr -** E é legal?
- W -** É. É que às vezes eu tinha medo porque não tinha visto ai vi até depois que fechou não fui mais.
- EDSON Jr -** E outros eventos daqui a dez anos quais vocês vão destacar, vocês vão lembrar?
- W -** Acho que o Zoológico porque mesmo que você não goste de ver os animais mesmo assim você quer ir, você fica andando por lá fica com o pessoal você vai para ver os animais, conhecer você vai com o pessoal da sua sala.
- EDSON Jr -** E ai L que você vai lembrar mais dos eventos daqui a dez anos?
- L -** Eu vou lembrar do Play Center, o Sesc que eu gosto muito de ir para lá que eu gosto bastante da natureza, o teatro que eu acho bastante divertido, cinema também é muito legal de assistir filme, é muito legal essas coisas assim.
- EDSON Jr -** E ai Vitor quais eventos que você vai lembrar daqui a dez anos?
- V -** Vou lembrar do cinema, museus, o Museu do Futebol foi um dos passeios que eu mais quis ir que era para conhecer bastante quem foram os jogadores, os campeonatos que teve antigamente.
- EDSON Jr -** E a Paula quais eventos P?
- P -** Por enquanto nenhum eu não fui.
- EDSON Jr -** Você está falando que daqui a dez anos você não vai lembrar de nenhum evento desta escola é isso?
- P -** É dessa escola nenhum.
- EDSON Jr -** E você tem algum evento em outra escola?
- P -** Não.
- EDSON Jr -** Então você nunca foi em evento de outras escolas?
- P -** Não. Eu nunca fui assim com a escola.
- EDSON Jr -** O que a escola organiza você não vai?
- P -** Não.

- EDSON Jr -** E as festas? Daqui dez anos o que vocês vão lembrar das festas da escola?  
**L -** Nossa é muita coisa.
- EDSON Jr -** Conta para mim.  
**L -** Que tem a melhor coisa em final de ano mesmo tem festa, assim tem as músicas que nem eu lembro uma vez que teve a festa dentro da sala de aula, mas ai a gente não tinha onde colocar as mesas assim, ai todo mundo ficava zoando em cima das mesas ai puxando ai foi a maior bagunça.
- EDSON Jr -** E o W?  
**W -** É que a sala inteira faz bagunça nas festas, um joga coisa no outro.
- EDSON Jr -** E a P? Quais são as lembranças que você vai ter das festas da escola daqui a dez anos vai ter alguma lembrança disso?  
**P -** Não vou ter lembrança.
- EDSON Jr -** Por quê?  
**P -** Porque é bem diferente assim eu não venho em festas(?).
- EDSON Jr -** E o V quais lembranças você vai ter daqui a dez anos das festas?  
**V -** Vou lembrar das danças das musicas das lembranças das bagunças que a gente fazia uns pegava sorvete e jogava no outro, pegava comida jogava no outro.  
**L -** Nas festas eu vou nas festas ai sempre quando tem festa a gente sempre faz guerrinha lá fora de refrigerante de comida e uma vez a gente faz isso,
- EDSON Jr -** Lá fora aonde aqui na frente da escola?  
**L -** Ai tinha uma menina que chamava Aparecida ai a gente começou a jogar comida um no outro e parece que caiu aqui na cara e começou a queimar a cara ai foi o maior escândalo, mas são lembranças.
- EDSON Jr -** São lembranças verdade. E daqui dez anos quais lembranças vocês vão ter da biblioteca?  
**W -** A gente não vai ter lembranças porque a gente quase nunca vem para a biblioteca vai mais para sala de multimídia.
- EDSON Jr -** E porque vocês nunca vão na biblioteca?  
**W -** Porque acho que os professores hoje em dia eles dão leitura texto e não os livros da escola.
- EDSON Jr -** Você vai ter lembranças daqui dez anos da biblioteca V?  
**V -** Não.
- EDSON Jr -** Não. Porque não?  
**P -** Porque os professores não trazem os alunos na biblioteca para pegar livros para saber mais das historias, quem foram os autores.
- EDSON Jr -** E ai L?  
**L -** É acho que nessa escola eu não vou ter muita lembrança de biblioteca de livros agora na escola de cima eu tinha bastante a gente participava de campeonatos de leitura com os professores, ganhava mais livros para escola era bem legal, agora aqui em baixo a gente só fica dentro de sala de aula, vem para cá para assistir filme vê as coisas que a gente não vê na nossa TV.  
**W -** Na escola de cima eles faziam roda no parque também brincava de cama de gato.

- EDSON Jr - W -** E na escola de cima era em que série?  
Da primeira a quarta série.
- EDSON Jr - W -** Mais a pergunta que eu faço é das lembranças que vocês têm de todas as escolas que vocês passaram vocês entenderam isso não é?  
Sim.
- EDSON Jr - P -** E ai P as lembranças daqui a dez anos que você vai ter das bibliotecas das escolas que você passou?  
Das escolas que frequentei eu não lia muito não mais da no Céu toda semana eu pegava um livro e levava para casa era um passeio assim uma coisa diferente podia ir só na biblioteca mesmo, a professora pedia livro fazia roda para gente ler e ajudava a gente entender melhor.
- EDSON Jr - P -** E da presença dos pais na escola vocês vão ter presença disso daqui dez anos, da presença dos pais de vocês nas escolas?  
Eu acho que só na reunião mesmo porque eles têm que vim, mas os professores não chegam a chamar o meus pais por causa de bagunça.
- EDSON Jr - V -** E ai L, Vi, W?  
A única lembrança é só sobre as reuniões que tiveram aqui com os pais fora isso não tive motivo para eles vir aqui eu não falo muito em sala de aula.
- EDSON Jr - W -** E ai L?  
Eu lembrar muito que o professor G ele estava na sala ele brincava com a aluna ele chamava a menina Araçanunga(?) ai chamou a menina umas três vezes a menina não escutou, ai eu falei o professor está chamando. Ai a menina levantou bateu minha cabeça umas cinco vezes na parede ficou um galo desse tamanho ai até hoje não esqueço.
- EDSON Jr - W -** Que serie que foi?  
Foi na sexta G.
- EDSON Jr - W -** Hum! Certo vai lembrar disso?  
Vou.
- EDSON Jr - W -** Me conta um pouquinho essa historia você vai lembrar da escola por quê?  
Porque nesse dia aí chamaram minha mãe a mãe da menina ai o professor falou que era brincadeira que a menina brincava com o professor e o professor brincava com a menina, ai eu chamei a menina do jeito que o professor chamava ai ela levantou e bateu minha cabeça na parede cinco vezes que criou um galo que foi difícil de sair.
- EDSON Jr - P -** E você P quais são as lembranças você vai ter dos pais aqui na escola?  
Nenhuma.
- EDSON Jr - P -** Nenhuma. Por quê?  
Porque só foi na reunião mesmo.
- EDSON Jr - L -** E ai Luana?  
Eu tenho muitas.
- EDSON Jr - L -** Então conta para gente.  
Que apesar da escola me achar boa aluna eu já baguncei bastante.
- EDSON Jr -** A é?

- L -** Minha mãe vinha aqui assim minha mãe não vinha muito por minha causa, mas sim pelos meus irmãos, mas por mim ela vinha mais por conversa, por ficar fora da sala de aula na hora que os professores estavam trocando de sala de aula às vezes eu saía eu saía para fora.
- W -** Falava que ia beber água e não sei o que.
- L -** É, mas acho que só a minha mãe veio bastante acho que esse ano ela só veio umas três vezes.
- W -** Minha mãe vem na escola para reunião.
- EDSON Jr -** É isso ai. Eu ia perguntar uma coisa para vocês, que vocês pensassem um pouco e caracterizassem as escolas de vocês que vocês passaram até hoje, pensassem nessas escolas que vocês passaram até hoje e falassem um pouco delas assim no geral, dessem características das escolas que vocês passaram até hoje, pensassem um pouco nelas.
- W -** As escola que eu passei primeiro foi que fiz o EMEI lá era muito bom porque a gente ficava na sala tinha duas professoras ai ensinava mais a gente, o horário do recreio era maior depois do recreio a gente ia para sala de leitura, ia para de multimídia, estudava, fazia teste, desenho.
- EDSON Jr -** Ai depois você foi para qual?
- W -** Ai depois eu fui para escola de cima.
- EDSON Jr -** E ai como é que era?
- V -** Era legal tinha vários eventos às excursões, tinha vez que vinha bonecos ai, tinha futebol de salão.
- EDSON Jr -** E depois?
- W -** Depois eu vim para cá.
- EDSON Jr -** E ai como é que foi?
- W -** Aqui também foi bom participei de vários campeonatos pela escola, várias competições.
- EDSON Jr -** Você P caracteriza as escolas que você passou até hoje, fala um pouquinho delas. Você passou em três não foi?
- P -** Foi. S .E, S, aqui e em cima, S. E. tinha piscina, tinha teatro também, tinha brinquedos, participava das reuniões, era só pagar pelos brinquedos acho que era R\$ 6,00 reais e brincava nos brinquedos era futebol de salão era tobogã e no S eu não lembro quase nada porque faz tempo.
- EDSON Jr -** E aqui é a ultima que você está falando é isso?
- P -** É.
- EDSON Jr -** E a escola de cima você já falou?
- P -** Já.
- EDSON Jr -** E dessa?
- P -** Dessa por enquanto nada.
- EDSON Jr -** E ai L?
- L -** Acho que no pré tinha barzinho além de ser uma escolinha ainda tinha coelho, pavão essas coisas a gente ficava vendo era bem divertido, tinha salas a que a gente dançava fazia brincadeiras. Ai eu fui estudar lá numa escola lá em D, E.Z. que era uma escola muito boa também, tinha danças, brincava, tinha a quadra que enorme, cantina bem divertido. Ai depois eu vim para o M. é que eu não tenho muitas recordações da escola e sim da

- bagunça que a gente fazia com a professora e aqui o Morais que eu acho uma escola bem legal, divertida é bem diferente.
- W -** Eu me lembro do prezinho que quando era tempo de pascoa vinha um coelho branco escondia os ovos eles escondiam e mandavam a gente procurar.
- EDSON Jr -** Aqui?  
**W -** Não lá no EMEI onde eu estudei.
- EDSON Jr -** E você V fala um pouco dessas escolas que você passou?  
**V -** No prezinho eu aprendi bastante coisa a gente ficava na sala fazendo atividades, ia para sala de leitura, ficava no pátio brincando, ficava bastante assistindo vídeo era o que a gente mais gostava. No Morais Um ficava mais tempo na sala de leitura porque os professores achavam bastante necessário a gente aprender e não ficar só com brincadeira e aqui não tenho nada a falar.
- EDSON Jr -** Estamos finalizando vocês querem falar alguma coisa, comentar alguma coisa?  
**Todos -** Não.
- EDSON Jr -** Não. Gostaram de participar?  
**V -** Gostamos.
- EDSON Jr -** Posso contar com vocês se eu precisar numa outra entrevista individual, como vocês já leram, toparam fazer ai eu vou chamar de novo?  
**V -** Pode.
- EDSON Jr -** Muito obrigada pela participação de vocês, foi muito bacana, agradeço muito a participação de vocês, é legal participar, trocar ideias não é.  
**Todos -** Acenando afirmativamente.
- EDSON Jr -** Obrigado a todos.

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA – ESCOLA PARTICULAR**

**ESCOLA PARTICULAR**

---

**Data:** 02/10/2012

**Horário:** 15h00

**Moderador:** Edson Júnior

**PARTICIPANTES**

- |    |   |
|----|---|
| 1. | G |
| 2. | R |
| 3. | V |
| 4. | R |

São Paulo – SP  
Taquiografia  
Nilza Viana de Sales  
[salesdeviana@ig.com.br](mailto:salesdeviana@ig.com.br)  
Fones – (11) 55881 6853/ cel (11)9188 5144

- Edson Jr.** Primeiro eu quero agradecer a participação de vocês. Quem eu sou e quem é ela, eu sou aluno da PUC estou fazendo mestrado em psicologia da educação e estamos fazendo uma pesquisa sobre o ambiente escolar, então nós vamos conversar um pouco sobre os ambientes escolares. Por exemplo, vocês vão observar que enquanto eu converso não vou me importar em escrever mais na verdade a gente precisa registrar o que a gente vai conversar, a Nilza vai registrar para gente e que eu posso falar para vocês é que tudo o que a gente falar aqui é entre nós, não vai sair dessa sala, os dados que eu vou utilizar eu vou trocar os nomes de vocês de uma maneira que ninguém reconheça quem são vocês e isso é um sigilo, uma ética de pesquisa. Então vou mostrar para vocês, vamos escrever Brasil ao mesmo tempo? Olha vou mostrar para vocês como ela escreve, vamos escrever Brasil vamos começar juntos. Um, dois, três Brasil, eu ainda estou escrevendo e ela acabou faz tempo isso é taquigrafia. Qual o seu nome?
- G - G com G.
- Edson Jr. -** G escreve ai Nilza Giulia com G. Você? E você como chama?  
R - R.
- Edson Jr. -** Você se chama?  
V - V.
- Edson Jr. -** V. Você é o?  
R - R.
- Edson Jr. -** R. E eu sou o Edson. Então para começar a nossa conversa eu tenho aqui um termo de assentimento, o que é assentimento? É que vocês estão concordando em participar da pesquisa, e ai vocês vão colocar, onde está. Eu vocês preenchem o nome de vocês. A pesquisa é sobre o ambiente escolar, é o que eu disse para vocês. É uma pesquisa da PUC sobre o ambiente escolar. A pesquisa se usa os dados, então quando vocês foram falar eu preciso que vocês sejam sinceros, participem bastante da nossa entrevista, Eu não tenho assinatura.
- G-
- Edson Jr. -** O que você disse?  
R - Ela falou que não tem assinatura.
- Edson Jr. -** Não tem problema escreve o nome eu faço o meu nome às vezes.  
R - Eu faço o meu nome com uma estrelinha só para não parecer que é só o meu nome.
- Edson Jr. -** A sei.  
G - Eu escrevi G.
- Edson Jr. -** Põem aqui São Paulo como está pequeno ai escreve em baixo.  
V - Tem que colocar nome e sobrenome?  
R - Tem. Aqui olha.
- Edson Jr. -** R, G, V e R. Então vamos começar nossa conversa, então vamos começar nossa conversa vou começar pedindo para vocês falarem o nome o seu nome é?  
G - G.
- Edson Jr. -** G. Qual sua idade G?

- G - 12 anos.
- Edson Jr. -** 12 anos. Desde que idade você frequenta escola G?  
G - Desde que idade?
- Edson Jr. -** É.  
G - Acho que uns seis, sete anos.  
R - Acho que desde o segundo ano.
- Edson Jr. -** Desde o segundo ano.  
V - Seis. Não.
- Edson Jr. -** Desde que idade vocês frequentam escola?  
R - Desde os seis anos.  
V - A idade obrigatória para entrar é com quatro.  
G - Acho que eu entrei com seis.  
V - Não você deve ter, em que mês você nasceu?  
G - Em que mês eu nasci?  
V - É.  
G - Setembro.  
R - Estava em dúvida?  
G - Não.
- Edson Jr. -** Conta por quantas escolas você já passou.  
G - Eu já estudei em três escolas.
- Edson Jr. -** É? Estava pensando nessas,  
R - Eu lembro que minha mãe comentou de ter estudado numa escola chamada Aquarela, depois eu estudei na B e aí eu fui para P e E.
- Edson Jr. -** Então você já passou por quantas escolas R?  
R - Quatro.  
V - Quatro.
- Edson Jr. -** Quatro escolas. Qual a sua idade R?  
R - Eu tenho 14.
- Edson Jr. -** 14 anos.  
V - Quando que você fez 14?
- Edson Jr. -** E desde que idade você frequenta escola?  
R - Aí acho que entrei com uns quatro.
- Edson Jr. -** Desde os quatro anos. Você frequentou alguma escola pública?  
V - Deve ser desde os quatro.  
R - Não.
- Edson Jr. -** Não. E você é moradora desse bairro?  
R - Não eu já morei aqui nesse bairro num prédio perto da escola, mas eu me mudei, eu morava aqui e estudava no Paralelo aí eu mudei para perto do Paralelo e agora estou estudando aqui.
- Edson Jr. -** Que bairro que você mora?  
R - É perto da Chácara Flora é que minha mãe fala que nesse momento para mim que não tem um bairro, mas é na W. Lno número 1722 não é aqui é lá.  
G - Claro.  
R - É lá longe.

- Edson Jr. -** Giulia você tem 11 anos e você tem,  
V - Doze.
- Edson Jr. -** Doze anos desde que idade você frequente escola?  
V - Eu tenho certeza que é desde quatro.  
G - É desde quatro.  
V - Porque se eu nasci em fevereiro e não estou atrasado.
- Edson Jr. -** Por quantas escolas você passou G?  
G- Três escolas.
- Edson Jr. -** Quais?  
G - Foi no D. no M. que é aqui perto e nesse aqui.
- Edson Jr. -** Você frequentou alguma escola pública?  
G- Não.
- Edson Jr. -** Não. E você é morador desse bairro aqui?  
G- É, é aqui perto.
- Edson Jr. -** É aqui perto.  
G - É.
- Edson Jr. -** É Vila Mascote.  
R - É Vila Mascote.
- Edson Jr. -** V qual é a sua idade?  
V - 13 anos.
- Edson Jr. -** 13 anos. Desde que idade você frequenta escolas?  
R - Quatro.
- Edson Jr. -** Desde os quatro. Por quantas escolas você passou?  
V - Deixa eu ver? Comecei no H.
- Edson Jr. -** Fala um pouquinho mais alto.  
V - H era um colégio infantil ai eu fui para o Colégio E, ai fui para o A, A eu voltei para o A, mas não sei se isso conta.
- Edson Jr. -** Conta você passou por lá duas vezes.  
V - Conta?
- Edson Jr. -** Conta.  
V - Voltei para o A e agora estou no E.  
G - Seis.
- Edson Jr. -** Seis escolas.  
V - Seis.
- Edson Jr. -** Você já estudou em escola pública?  
V - Não.
- Edson Jr. -** Você é morador desse bairro Vi?  
V- Sou.
- Edson Jr. -** Vamos lá Rafael qual que é a sua idade R?

- R - Onze anos.
- Edson Jr. -** Onze anos. Desde que idade você frequenta escola?  
R - Quatro também.
- Edson Jr. -** Quatro. Por quantas escolas você passou?  
R - Duas.
- Edson Jr. -** Quais foram essas escolas?  
R - Re E só.
- Edson Jr. -** Você frequentou alguma escola pública?  
R - Não.
- Edson Jr. -** Não. É morador do bairro também?  
R - Acenando afirmativamente.
- Edson Jr. -** Legal. Então pensando no que vocês falaram vocês frequentam escola mais ou menos quantos anos?  
R - Eu dez.
- Edson Jr. -** Dez.  
V - Eu nove.
- Edson Jr. -** Nove.  
G - A eu vou ter que fazer as contas.  
R - Oito.  
G - Oito é.  
R - Oito.
- Edson Jr. -** Todos mais ou menos uma média de uns nove anos e meio, o que, que vocês acreditam que vocês vão lembrar da vivencias que vocês tiveram na escola daqui a dez anos?  
G - Nossa!  
V - Seu eu acredito que eu vou lembrar?  
R - Não o que você acredita.
- Edson Jr. -** O que você vai lembrar a partir dessa vivencia de nove anos na escola não é V, o que vocês acreditam que vocês vão lembrar das vivencias que vocês tiveram na escola daqui a dez anos?  
V - Os passeios escolares, as brigas.  
R - Espera ai.  
V - Não sei se vai ter memória para caber não.
- Edson Jr. -** Como você falou não entendi.  
V - Não sei se vai ter memória suficiente.
- Edson Jr. -** Porque será?  
V - É muita coisa.
- Edson Jr. -** Então fala um pouco dessas coisas, vai comentando um pouquinho, vailembra um pouco nessas escolas todas que você passou.  
R - Sinceramente eu acho que eu vou lembrar muito de b que eu sofri porque eu era muito alta, porque eu era muito inteligente e ninguém aceitava isso.  
V - Só porque você era inteligente isso é coisa de Nerdy.  
**Edson Jr. -** Você pode falar um pouco di9sso para gente?

- R - É porque é assim, quando eu entrei na escola, nessa escola foi mais ou menos no quarto ano foi na época que estava mudando de série para ano, eu estava no quarto ano eu não tinha muitos amigos, na verdade eu não tinha amigos,
- V - Que chato.
- R - Eu lembro que eu consegui ter amizade com uma menina que entrou na escola no mesmo ano que me abandonou assim fácil assim como a menina falou vem comigo, há um coração vem comigo. Eu sofri muito, muito bullying, me chamavam de baleia, de tudo, de Nerd, me faziam sofrer ninguém gostava de mim.
- V - Eu passei a ser chamado de Nerdy.
- R - Eu me sentia muito mal eu não gostava de ir para escola, mas eu sempre gostei de aprender, então eu era muito inteligente, eu gosto de aprender coisas novas e eu não era aceita por isso porque todo mundo era mais burro do que eu.
- V - Era, era, era.
- R - E aí eu era, imagina uma menina de um metro e cinquenta numa sala de um monte de gente de um metro e trinta que se destacava pela inteligência, eu me destacava em todos os aspectos e as pessoas,
- Edson Jr. -** Quais aspectos conta um pouco.
- R - Eu era mais gordinha do que todo mundo, eu usava óculos, eu era mais alta que todo mundo, eu tinha cabelo extremamente enrolado e eu,
- V - Você era mais inteligente.
- R - Eu era mais inteligente do que todo mundo então eles usavam tudo isso para me atingir eu me senti muito mal.
- Edson Jr. -** Como eles te atingiam?
- R - Eles? Nossa desde verbal a físico, não de me bater mais eles me tacavam bolinha de papel, ficavam tacando aviãozinho, eu sofri quase um terrorismo tinha uma menina que fazia todo mundo ficar meu inimigo, sabe quando eu consegui arrumar um amigo ela fazia ele não gostar mais de mim e eu não fazia nada. Só que aí eu comecei a adquirir um instinto agressivo e o que fez eu não conseguir fazer mais amizade mesmo assim, eu consegui mudar por causa de uma meninas que me acolheram e são minhas amigas até hoje. **(está chorando enquanto fala)** Eu era muito agressiva, respondia tudo com respostada assim, era grossa, bom dia tudo com respostada eu era grossa estava esperando sempre ser atacada, sempre ser atacada. Então eu estava sempre em defesa, tentando sempre me defender de tudo e de todos mesmo que a pessoa não quisesse eu estava me defendendo dela. Isso me separou ainda mais das pessoas, mas tiveram essas meninas que me acompanham até hoje que fizeram com que eu melhorar, eu parei de ser agressiva, parei de me sentir tão sozinha porque eu tinha elas comigo. **(está falando e as lágrimas escorrendo pela face).**
- Edson Jr. -** Como é que você viveu esse tempo?
- R - Foi difícil, mas eu sempre, as eu acho que só me fazia gostar menos da escola só isso, eu tentava mudar de escola o tempo todo, mas minha mãe não deixava, eu tentava pedia, pedia, pedia, implorava, mas ela não deixava. Ela falava que eu ia encontrar isso em todas as escolas e agora que eu conheço pessoas de outras escolas eu sei que não é assim, eu sei que se eu tivesse mudado seria tipo mais fácil. Porque eu sei de historias de pessoas que sofria bullying melhorou e não tem porque ficar passando por essa fase. Eu ainda tenho alguns resquícios de agressividade, lógico, não foi uma coisa que já saiu tudo da minha vida, eu ainda sofro, eu ainda tenho a alta estima baixa, mas eu superei a maior parte eu superei. **(secou as lágrimas não chorou mais a partir daqui)**

- Edson Jr. -** Alguém vai lembrar de vivencias daqui dez anos parecida com essa que ela falou?  
**V -** Sempre tive amigos nunca!
- Edson Jr. -** Fala um pouco dessas experiências com seus amigos V, se você lembrar dessas experiências daqui dez anos é isso o que eu estou te perguntando, como é que vão ser essas lembranças dessas vivencias que você teve com os seus amigos na escola?  
**V -** É. Bom principalmente das besteiras.
- Edson Jr. -** Como que é isso?  
**V -** Eu tinha um melhor amigo no Adventista, só que melhor amigo mesmo eu não desgrudava dele, e a gente tinha os nossos amigos lá e teve uma vez a gente consegui driblar todo mundo da diretoria e fugir da escola para ir na...nem sei mais o nome daquilo, sabe aquelas lojinhas que tem na rua para você ir comer e beber?  
**R -** Camelô?  
**V -** A gente foi lá tomou um refri e saiu por ai, ai tinha um campinho perto da escola à gente foi jogar bola.  
**R -** Espera ai.
- Edson Jr. -** Quer falar?  
**R -** Não esqueci quando eu lembrar eu falo.
- Edson Jr. -** Está bem. E ai vocês que lembranças vocês vão ter daqui dez anos das vivencias que vocês tiveram na escola, nessas escolas que vocês passaram.  
**R -** Tem uma coisa que eu lembro até hoje da Building que foi quando a gente fez uma apresentação de dança e eu era Jasmim na verdade tipo tinham várias Jasmins, mas eu era,  
**V -** Você era uma Jasmim.  
**R -** Eu era também, e ai a eu era, a eusempre lembro disso, era uma coisa muito bonitinha acho que era para alguma passagem no colégio eles fizeram essa apresentação. Eu lembro que eu cheguei atrasada, eu lembro de todos os momentos, eu chegando atrasada eu trocando de roupa na frente de todo mundo eu morrendo de vergonha, eu era pequenininha e já tinha vergonha.
- Edson Jr. -** Quantos anos você tinha você lembra?  
**R -** Devia ter uns cinco, seis.
- Edson Jr. -** Foi em que escola?  
**R -** Na Building. E o que mais? Eu vou lembrar muito disso do estudo de meio das broncas que eu lembrava uma bronca que eu levei de Estudo de meio que foi épico.
- Edson Jr. -** O que é isso estudo de meio, que broca que é essa?  
**R -** Olha na verdade não foi exatamente de estudo de meio,  
**V -** É um passeio.  
**R -** Foi um passeio mesmo estudo de meio é quando a gente sai da escola, sai do ambiente escolar para estudar num outro local é só uma dinâmica diferente, você pode, na idade deles fica um dia ou dois talvez eu fico quatro.  
**V -** Porque você já é grande.  
**R -** É porque eu sou grande, na verdade eu sempre fui grandinha (**rindo**). Mas continuando nesses estudos de meio é só uma dinâmica diferente para tipo, para você não esquecer do que você está aprendendo. Então eles vão ensinar sobre a Igreja da Sé você está lá na igreja aprendendo sobre a Igreja da Sé  
**V -** O que é bem inútil porque as pessoas normalmente ficam só brincando.

- R - Mais é uma coisa que você aprende melhor, você absorve melhor porque você está num ambiente diferente da monótona escola.
- V - Monótona?
- R - E o passeio acontece uma vez por ano começou no quinto ano para mostrar a passagem do quinto ao sexto do Ensino Fundamental I para o II esse último que eu fui eu fiquei dois dias a gente fica em hotéis. A atividade é totalmente voltada para o lazer é um dia de encontro entre a sua própria série porque muitas vezes ela é separada o nono A não conversa com o nono B e o nono B não conversa com o nono C e assim vai e nesse dia de encontro todo mundo se junta se encontra. Eu lembro que num dia de encontro à gente foi para o hotel pela segunda vez, era o segundo dia de encontro que a gente ia para esse hotel e tinha um desafio que era passar por cima do lago com uma corda em baixo e uma corda em cima, uma corda para segurar e uma para passar. Um amigo meu caiu no lago ele foi correndo para o quarto só que era separado quarto de menina e quarto de menino, ele foi para o quarto dele e esqueceu a toalha porque ninguém tinha trazido toalha ninguém ia tomar banho. Ai eu fui pegar uma toalha e fui levar para ele, eu entrei no quarto sem a menor intenção de nada e fui entregar a toalha para ele e nisso chegou à irmã e ficou muito, muito brava. Eu vou falar coisas aqui que eu vou me arrepender mais eu vou falar porque é um historia que tem que ser passada.
- V - Não, não. Não fala.
- R - Sabe eu não acreditei que aquilo saiu da boca de uma irmã, mas! A irmã falou assim, mas o que está acontecendo aqui, porque vocês estão aqui, quarto de menino é lá porque vocês estão aqui no quarto dos meninos? Ai a minha colega que estava comigo falou assim. A gente só estava resolvendo uma coisa. Ai veio à frase épica da irmã. Se vocês só estavam resolvendo uma coisa porque não deitaram na cama e resolvia logo. Isso eu nunca vou esquecer.
- V - Que irmã falou isso?
- R - Não vou revelar. É muito constrangedor.
- V - A, por favor?
- R - Não vou falar é muito constrangedor, muito constrangedor.
- V - Foi à irmã S, a irmã M?
- R - Não vou falar.
- V - Foi à irmã M. Não é?
- R - Não, eu não vou falar.
- V - Foi ela.
- Edson Jr. -** V vamos respeitar a R, mas as lembranças estão vindo ai interessante, e que outras lembranças?
- V - Você nem deixou eu terminar a minha historia eu não tinha acabado ainda.
- G - Uma coisa eu não vou esquecer?
- V - A deixa eu terminar a minha história.
- Edson Jr. -** O que G?
- G - A hora da soneca.
- V - A deixa eu terminar minha história.
- G - A hora da soneca, masdeixa ele terminar a história dele.
- V - Então dai a gente estava jogando bola no campinho perto da escola o monitor tinha ido atrás da gente, dai eu e meu amigo a gente se escondeu no mesmo lugar, todo mundo se escondeu dai a gente se escondeu no mesmo lugar o monitor estava indo para onde a gente o meu amigo correu para distrair o monitor ele foi suspenso eu não. Dai eu fiquei meio mal e dai eu tentei recompensar ele.
- Edson Jr. -** E depois vocês ficaram bem depois disso?
- R - A menino nessa idade perdoa.

- V - Não mais ele quis tipo, nem falou nada saiu correndo que nem um retardado.  
R - Mais olha outra coisa, uma coisa sobre aula e estudar, era a professora mais legal que tinha o nome dela era S,  
V - E.  
R - S e a gente chamava ela de S, era ela muito divertida, ela tinha o cabelo vermelho curto assim e ela meio velha só que ela era magrinha e ela chegava falando, no livro de ciências tinha uma imagem da primeira molécula viva na terra,  
V - Sou eu.  
R - Ela falava que era ela e tinha os cabelinhos assim ela falava, olha os meus cabelos ao vento. Ela era muito engraçada a aula dela era a melhora aula que tinha.  
V - Você passava na matéria dela?  
R - Sim lógico.  
V - Com quanto? Menos dois.
- Edson Jr. -** Que ano era R?  
R - Acho que foi no sétimo ano.  
G - Sétimo?
- Edson Jr. -** Fala um pouco mais dessa professora.  
R - Ela era uma pessoa extremamente divertida, era uma pessoa que você conseguia aprender com ela e você conseguia ser amiga dela ao mesmo tempo. Ela dava aula super divertida, super engraçada a gente sempre ria nas aulas dela era uma coisa que não tinha como você ficar chateada nas aulas dela.  
V - A o F também é legal.  
R - E ela fazia você rir não importava o momento e fazia você aprender enquanto você estava rindo, então por isso que ela era importante, ela fazia a gente aprender se divertindo que acho que o meio que as crianças não vão esquecer do que estão aprendendo.
- Edson Jr. -** E a hora da soneca G?  
G - Ai olha a professora dormiu na hora da soneca a gente zoou com a cara dela a gente pintou a cara dela decanetinha,  
R - Nossa!  
G - Ai a gente foi para o banheiro pegou um copo de água jogou na cara dela para ela acordar, mas ela não acordou,  
V - Não acordou?  
G - Ai a gente teve que ficar cutucando o nariz dela com os cabelos.  
R - A vocês tiveram que fazer isso e que ano foi isso?
- Edson Jr. -** Em que ano foi isso?  
V - No maternal.  
G - Acho que foi no terceiro ano.  
V - Tinha hora da soneca no terceiro ano?  
G - Tinha. Acho que foi no segundo, no primeiro.  
V - Eu só tive hora da soneca até o pré.  
G - Sério? Eu tive não sei se era o segundo o primeiro no segundo.  
V - Nossa que crime não era todo dia que eu tinha.  
G - É que eu era preguiçosa e também queria dormir.  
R - E quem não quer dormir?  
G - É.
- Edson Jr. -** R e ai o que você lembra o que você vai lembrar das vivencias nas escolas que você passou daqui a dez anos?  
R - Acho que dos amigos mesmo.

- Edson Jr. -** O que, que você pode falar dessa lembrança que você vai ter com os seus amigos mesmo.
- R - Há uns alguns dias atrás um amigo era para mirar tacou o elástico no meu olho você lembra disso não é?
- V - Lógico.
- R - Ai no outro dia eu abaixei a calça dele que era a vingança do elástico, ai o outro que, que eu vivo batendo toda hora que escreve errado, escreve errado eu tenho que corrigir.O outro que fica mexendo no lanche os outros mexem falam que minha lancheira é mágica que tem tudo e acho que só.
- V - Você está me devendo um hambúrguer.
- G - Sério?
- Edson Jr. -** Fala um pouco mais R dos seus amigos, pensa um pouco como é que vão ser essas lembranças?
- R - Bem difícil de lembrar minha memória já não é tão boa agora daqui a dez anos vai ser pior ainda.
- V - A minha é boa.
- R - Eu acho que não porque a minha mãe ela podia não ter memória boa na hora porque é uma coisa que você acha tão normal sabe o que aconteceu com você, mas quando você cresce você olha com outros olhos,
- V - FresheBaker.
- R - Minha mãe lembra de todos os momentos da vida dela como se tivesse acontecido ontem. O meu avó ele tem 80 anos ele me conta das historias dele como se,
- V - Se ele tivesse dez.
- R - Eu consigo ver a cena dela matando a cobra.
- G - O que?
- V - Ela matou uma cobra.
- R - Ele estava caçando na floresta e tinha uma cobra atrás dele e era uma cobra ele ficou parado,
- V - Que cobra que era?
- R - Eu não lembro agora, mas ele falou assim que se ele virasse e atirasse e errasse a cobra pegava ele, se ele saísse correndo a cobra pegava ele, ele falou vou arriscar ele viro atirou e arrancou a cabeça da cobra.
- V - Ahan!
- Edson Jr. -** As lembranças ficam estão vendo?
- V - Mas vai crescer de novo eu acho, cresce de novo não cresce?
- Edson Jr. -** Queria que vocês procurassem se lembrar da sala de aula que vocês frequentaram? Daqui a dez anos que lembranças vocês vão ter aqui da sala de aula?
- G - Da sala de aula?
- Edson Jr. -** É.
- V - Uma vez que eu dormi na sala.
- G - Eu sempre dormia no quinto ano eu só dormia.
- V - E ai como você passou?
- G - Ah?
- V - Como você passou?
- R - Porque era no quinto ano.
- G - Fiquei de recuperação em história.
- V - História é a matéria mais?
- R - Não, não é a matéria mais.
- V - É matemática, matemática é um sonífero para mim.

- Edson Jr. -** Bom falando então dessas matérias já que vocês estão falando nisso daqui a dez anos que lembranças vocês vão ter das tarefas?
- R - Ai muitas, outra lembrança não é exatamente uma tarefa, mas foi um trabalho que envolveu o nono ano inteiro e também foi uma coisa que juntou a gente, mas depois separou de novo,
- V - A rádio.
- R - É a rádio. Que é um trabalho onde,
- V - Vocês atuam.
- R - Licença V.
- V - Mais eu sei o que é.
- R - Licença V.
- V - Está bom.
- R - É um trabalho onde a gente finge que é, que são pessoas tipo que fizeram sucesso no passado, então começa na verdade o nome é a rádio televisão mais todo mundo conhece como a rádio. Então começa desde o começo da rádio então com os repórteres o Repórter Esso, ai tem várias notícias como se estivesse acontecendo mesmo a notícia. Sabe. Não sei, mas, e durante essas notícias também tinham uns intervalos de música assim e eram pessoas se apresentando e tal vestidas,
- V - Nossa eu lembro, Mano Mateus de Elvis.
- R - Ai começava a TV, ai começava, por exemplo, Girls, começava a Lize Minelli, Elvis Presley começava a tocar minha amiga fazia Liza Minelli tocava Girls eu fazia duble também.
- V - Eu gostava da Liza Minelli.
- R - E sabe ai começou Aba é muito legal porque é um trabalho que envolve todo mundo se uma pessoa erra vai afetar todo mundo, mas é super legal você tem que fazer tudo, mas é um trabalho super legal porque da muita liberdade para gente. Você tem que fazer tudo sozinho, coreografia sozinho, ensaiar sozinho você só tem que mostrar o trabalho pronto para a professora, tem vários ensaios e apresentar. É uma coisa que você nem espera que vá da certo porque não tem um ensaio geral de todo mundo para apresentar juntinho, mas no final é uma melhor que há outra a cada ano.
- V - Se você passar de ano.
- R - Não.
- V - Se eu passar de ano.
- Edson Jr. -** E vocês que lembranças vão ter daqui dez anos das tarefas?
- R - Das tarefas?
- V - Deixa eu ver.
- R - Teve uma que não foi bem uma tarefa foi como ela disse, juntou todos os quatro quintos anos,
- V - Quinto? Quarto.
- R - Dorme V, dorme.
- R - Então veio a, agora não lembro, só que a gente juntou todos os quintos anos e a gente apresentou umas coisas para pais, para convidados, nossa foi muito legal, acabou tarde, mas foi muito legal.
- Edson Jr. -** O que vocês apresentaram?
- R - Agora já não lembro.
- Edson Jr. -** Mais era de matérias?
- R - Ele vai lembrar daqui a dez anos.
- G - Eu tive trabalho com matérias da escola que era todos os sétimos, era grupo de dez, doze pessoas era de Show In Tel que é de inglês é Show de Talentos.
- V - Ah! É Mostre e Fale não é Show de talentos.
- R - Não, mas é que a professora fala que era Show de Talentos.

- G - É a professora fala Show de Talentos.  
 V - Mas hoje em dia é só fazer um vídeo.  
 R - Teve um estudo que eu tive para fazer para uma recuperação de ciências eu nunca tive que estudar tanto na minha vida, eu sei te falar o processo digestório todo de cor, eu sei que caminho que a comida faz até a Sabesp. Nossa eu nunca estudei tanto na minha vida.
- V - Quando você ficou de que?  
 R - De recuperação de ciências que eu não tinha feito uma lição de casa.  
 V - Quando?  
 R - Não tipo, eu não fiz uma lição de casa eu fiz todas menos uma.  
 V - A ela não fez uma lição de casa.
- Edson Jr. -** Essa lembrança você vai ter daqui a dez anos?  
 R - É.  
 V - Foi com quem com o F ou a T?  
 R - Com o F.  
 V - Tinha que ser o F.  
 R - Nossa ele foi terrível eu estudando, estudando, mas foi bom no final eu acabei aprendendo tudo, até hoje eu sei o que é o processo digestório, no que, que a proteína vira tudo.  
 V - Esse ano você ficou de recuperação?
- Edson Jr. -** G deixa eu perguntar uma coisa, é sobre o Show Tel?  
 G - Show In Tel.
- Edson Jr. -** Show In Tel, comoque é isso?  
 G - Então era assim primeiro uma apresentação tinha que fazer que nem um teatro ai a gente pegava as falas apresentava a gente fez no auditório.
- Edson Jr. -** Daqui a dez anos como será a lembrança de vocês com relação ao conhecimentos ao saber?  
 V - Não vou lembrar de metade.
- Edson Jr. -** Que lembranças vocês vão ter daqui a dez anos dos conhecimentos do saber?  
 - Eu sinceramente acho que os mais necessários que a gente fica repassando durante a vida porque, por exemplo,  
 V - Matemática.  
 R - Semelhanças de triângulos eu não vou repassar provavelmente isso durante a minha vida até o vestibular.  
 V - Se o seu filho ficar com duvida eu passo para ele.  
 R - Não ai olha o Google ou aula em vídeo. Entendeu?  
 V - Não vai ser Google daqui MetKiko(?).  
 G - É.  
 R - Mas acho que coisas que a gente mais, tem coisas que mais, tipo uma dinâmica interessante e o processo digestivo.
- Edson Jr. -** E para você G como vão ser as lembranças do conhecimento do saber?  
 G - Eu acho que algumas matérias que eu não gosto muito acho que não vou lembrar e me conheço eu odeio geografia eu odeio geografia.  
 V - Por causa do F eu gosto.  
 G - Eu não gosto das piadas dele.  
 R - É que você não gosta do F.  
 G - É que ele não consegue decolar na aula dele.  
 R - É que você não conhece como que é o nome da outra? R.  
 G - O que eu estava falando?

- V - Tem a T, a R, o Feu gosto do V o VI é tudo de bom, eu tenho os melhores professores esse ano com exceção da E.
- Edson Jr. -** E você V como é que vão ser daqui a dez anos as lembranças do conhecimento do saber?
- V - Vai voltar tudo quando eu tiver um filho e ele ficar com dúvida.
- R - Pelo Google?
- G - Internet?
- V - Não porque eu vou ser pobre e não vou ter isso ai.
- R - Nossa!
- R - Eu vou lembrar o que precisa na hora só isso.
- Edson Jr. -** E o que será que você vai precisar na hora?
- R - Ah!
- V - O que você vai ser se você for arquiteto você vai querer fazer matemática se for engenheiro também.
- G - Eu quero ser chefe de cozinha.
- R - Não é engraçado.
- V - Piloto de Fórmula Um?
- R - Não imagina.
- G - Eu gosto de mexer com animal, mas ele vivo entendeu?
- V - Veterinária.
- G - Não, não.
- V - Tipo enfermeira de veterinária.
- G - Não.
- R - Não do mesmo jeito você vai ver o animalzinho sangrar.
- V - A já sei bióloga.
- G - Eu desde pequena eu queria ser agente secreta queria trabalhar no FBI, queria também ser cantora, mas com essa vozinha?
- R - É rouca assim não dá.
- V - O que você queria depois do FBI?
- R - Ser cantora.
- V - A.
- Edson Jr. -** Vocês falaram dos professores até falaram o nome de alguns não é?
- G - É.
- Edson Jr. -** Daqui dez anos que lembranças vocês vão ter desses professores?
- V - Eu vou lembrar dos piores.
- G - Eu vou lembrar da Rita.
- R - Nossa senhora todo mundo vai lembrar da Rita.
- G - Ela é muito chata, muito chata.
- R - Ela é muito,
- V - O M disse que ela é legal.
- R - Porque o Mateus se dá.
- V - Ele é puxa saco.
- R - História já é uma coisa entediante assim,
- V - Eu gosto de historia.
- R - É blá, blá, blá, blá, blá ai imagine que fica no blá, blá, blá né? (**fazendo um som nasalado**), blá, blá, blá. Blá, blá, blá né? Blá, blá, blá, e ela faz uns slides para tentar na aula tal, só que ela mostra nos slides as informações menos importante, é a ultima coisa que ela vai pedir na prova são os slides dela e não da parta aguentar a aula dela entendeu?
- V - Blá, blá, blá, blá.
- R - E não para prestar atenção na aula dela, ela entra na sala com gás sonífero junto, vem uma massa de gás sonífero acompanhando ela.
- G - O problema são as roupas dela a gente presta mais atenção nas roupas dela.

- R - É chama mais atenção às roupas dela do que ela mesmo.  
 G - A gente fica olhando o anel dela,  
 R - Ela vem com um anel que é do tamanho do dedo e um colar do tamanho dela e mistura com a voz e o assunto chato. Porque tem assunto que é até legal, porque historia não é um assunto para ser chato eu tive uma professora de historia não vou lembrar o nome dela agora,  
 V - Eu gosto de historia por causa da antiguidade.  
 R - Mais ela era uma velinha tão engraçada.  
 V - Quem?  
 R - Ela ficava dando giros para ensinar assim e ela tinha a mão de compasso ela fazia círculos perfeitos, e ela ensinou a gente sobre Corintos, ensinou a gente sobre Pirâmides, sobre o Egito e sabe são coisas que ficam na nossa cabeça. Eu sei da historia do Minotauro até hoje por causa dele, ela contou a historia do Minotauro ela era super divertida, ela era mais severa do que a S, mas ela era muito legal, e foi na mesma época que a S.  
 V - Eu nem lembro mais dessa historia ela cresceu e entrou no labirinto lá?  
 R - Uhum!  
 V - Eu gosto da antiguidade.
- Edson Jr. -** Você vai lembrar dela?  
 G - Vou.
- Edson Jr. -** O que você vai lembrar dessa professora?  
 G - É o que ela falou que sempre para ela ensinava matéria com brincadeira essas coisas teve uma vez que a gente fez aula de chocolate lá.  
 R - É.  
 G - É isso?  
 R - Depende só tinha chocolate lá?  
 G - Só.  
 R - Então era mesmo de chocolate.  
 G - Ai uma vez ela esqueceu quem era o amigo dela,  
 V - Esqueceu quem?  
 G - A minha professora.  
 V - A R?  
 G - Não.
- Edson Jr. -** Mas dessa escola?  
 G - Desta escola e ai ela ficou falando um monte de característica e a gente não conseguia sabia quem era porque ela também não sabia quem era. Ai ela insistiu ai no final ficou uma menina sem chocolate a professora precisou sair da escola para comprar um ovo de pascoa para a menina.  
 R - A tem outra coisa. Eu tive uma tia chamada C à gente chamava ela de tia cortina e eu tinha uma professora que eu não sei o nome dela porque eu chamava ela de mãe, eu falava para minhamãe que eu tinha uma segunda mãe na minha escola e minha mãe ficava chateada porque ela é muito ciumenta.  
 V - Tua mãe ficava chateada?
- Edson Jr. -** Você vai lembrar que chamava a professora de mãe, de tia?  
 R - É tia todo mundo falava porque não tinha esse preconceito, eu não sou sua tia sou sua professora. Sabe não tinha isso então às crianças chamavam todo mundo de tia por isso era tia Cortina, mais ela eu chamava de mãe porque eu achava ela muito legal, era muito minha amiga e ela me dei uma bonequinha de pano.  
 V - Oh! Ganhei uma bonequinha.  
 R - Era linda ela era muito legal eu lembro que ela tinha um cabelo preto e usava um rabo preso.

- V - Você ainda tem contato com ela?
- Edson Jr. -** E aí R como vai ser suas lembranças dos professores, V também como vai ser para você? Vão haver lembranças?
- V - Eu sempre vou lembrar da E.
- G - A, a E.
- V - É a única mimica nesse mundo que fala para caramba.
- G - É ela só faz mimica não é? Ela ensina com mimica.
- V - Pretérito perfeito.
- R - É dois,
- G - Conjuntos com um único sentido.
- R - Com um único sentido.
- V - Um único sentido.
- G - É.
- V - E ela fala muito.
- R - Eu sei a mimica, mas não sei para que verbo.
- V - As provas eu sempre vou lembrar.
- R - Eu sou do sul agora eu sei para que a mimica, mas não sei para que verbo.
- V - Eu sei sempre vou lembrar das provas do F. A pele é um órgão não um tecido calcule a massa do sol. (**todos rindo**).
- Edson Jr. -** Se houver lembranças como é que eu consigo lembrar essas lembranças dos professores? E aí R?
- R - Eu vou lembrar do Fabricio que ele fez um desenho e está até hoje essa história, ele tentou desenhar um cachorro não sei bem, parecia um cachorro só que era uma galinha aí virou Totó-galinha, apelido Totó-galinha.
- V - É.
- R - Tudo desenho que ele faz lembra uma galinha vai lá faz um negócio, faz um rabisco lá pronto está aqui, aí termina de explicar é assim e também tem uma aluna na nossa sala eu não sei o que ela acha engraçado, quando o F passa pertinho dela começa a rir do nada não entendo isso.
- V - O F é que nem o A,
- R - É que ele fala uma coisa sem noção.
- V - O F é que nem o A, só que o A fazer piada.
- G - Não o F tenta fazer piada só que ninguém ri e quando ele vê que ninguém ri ele fala assim. Era pra rir, e aí todo mundo começa a rir. Tipo não teve graça.
- R - Mas o problema, eu acho assim que todo professor que tem didática ele é bom, porque as fazer rir ele não é bom nisso, mas o F ele é bom para ensinar e a aula dele acaba não sendo chata.
- V - É tipo o A.
- Não.
- R - Não. A R ela fazia a gente querer não só dormir quanto ir embora.
- Edson Jr. -** A R da aula do que?
- R - Da aula de geografia.
- Edson Jr. -** O F é história?
- Vários - Falando ao mesmo tempo.
- R - Ele foi substituído da R quando ela estava de licença maternidade e a gente fez um monte de coisas para ele ficar porque ele ia embora e a gente fez muita coisa para ele ficar e agora ele acabou ficando e agora ele é professor.
- Edson Jr. -** Porque ele é legal?
- V - O F?
- R - O F agora é o professor e a R foi embora eu até fiquei com dó porque ela estava tentando melhorar, e quando ela voltou de licença ela estava mais legal mais sorridente eu achei que era o bebê, ela veio bem diferente.

- V - Porque a R era chata?  
 R - A R?  
 V - Que era professora.  
 R - Demônio.  
 V - A estou confundindo.  
 R - A R ele briga com você do nada você está anotando ela fala. Porque você está escrevendo?  
 V - Porque você mandou.  
 R - Ficava quieta no cantinho só que ela melhorou um pouquinho e ai tem aquele negócio da piada sem graça ai todo mundo. Ra, rá, rá, rá (**risada forçada e sem graça**)  
 V - Não deixa ela voltar.  
 R - Ela voltou tentando ser simpática, mas mesmo assim ela não era legal tem pessoa que é assim tenta ser legal e não consegue, mas não é culpa extremamente da pessoa.  
 V - O F às vezes é bem legal.
- Edson Jr. -** Pensando nos professores tem mais algumas vivências que daqui dez anos vocês vão lembrar?  
 R - Não.  
 R - Acho que eu lembro a professora de artes a R é toda hora,  
 V - Eu tenho doutorado, eu tenho mestrado, vocês não falem comigo desse jeito.  
 R - Ela fala toda hora, a gente pode falar o mais baixo possível ai ela já ouve e fala. Não fala quando eu estou falando, você não tem o direito e se você está quieto e tem um cochicho no fundo da sala que nem da para ouvir direito lá no fundo já começa a gritar com a sala inteira, depois ela fala. Eu dou aula a tarde e a noite e com nenhuma dessas salas eu tenho que gritar.  
 V - Eu tenho mestrado, doutorado, eu podia está em outra escola, eu tenho coisa melhor.  
 R - Ela fala toda hora.  
 V - Ela fala como se fosse caridade ela da aula para gente.  
 G - É.  
 R - Ela é fala tipo, vocês são a única sala que eu tenho que gritar usar minha voz, ai vai para outra sala e fala, vocês são a única sala que eu tenho que gritar, ai vai para outra sala e repete o mesmo discurso.  
 V - É porque eles querem esperar um bom comportamento da gente.  
 R - E várias vezes eles falam. Vocês são a pior sala que eu dou aula, vocês, vocês eu não precisava.
- Edson Jr. -** Como é que vocês vivenciam isso?  
 R - É isso que eu acho muito engraçado sinceramente eu acho muito engraçado porque eu sei que é mentira, eu sei que não é verdade, o professor fazer esse exagero para gente ficar quieto, tem que ter um nível de exagero.  
 R - É que e agente é a pior sala.  
 R - Que a gente é a única sala que ele precisa gritar? Pelo amor de Deus. Todos os anos que eu estudei que eu dei aula nesse colégio nunca na minha vi isso.  
 V - Quem fala isso?  
 R - Todos os professores.  
 R - É verdade.
- Edson Jr. -** Gente agora que a gente falou nessas lembranças nessas salas de aula eu fiquei pensando, pesando nos espaços escolares vai haver lembrança dos espaços escolares daqui dez anos?  
 R - Como assim?
- Edson Jr. -** Dos espaços da escola vai ter lembranças daqui dez anos dos espaços escolares?

- V - Do pátio.  
R- Pátio.
- Edson Jr. -** Por quê?  
V - Porque é sempre o lugar que a gente descansa das aulas.  
RI - É.  
G - Quadra.
- Edson Jr. -** Quadra Por quê?  
G - Porque a gente fica lá jogando,  
V - Porque joga.  
R - Da passarela.  
G - Uma vez porque escorreguei patinando.  
R - E também o auditório, mas o auditório eu sinto muito orgulho do auditório.
- Edson Jr. -** Por quê?  
R - Porque o auditório é extremamente profissional ele é muito,  
V - Acústico?  
R - É só o palco que não é muito alto, mas é um palco bom é um palco largo, as coxias são grandes tem uma área para você passar de uma coxia para outra, tem um camarim com multi espelho,  
V - Têm até um palquinho.  
R - Têm cozinhas, gavetas, tem um palquinho de ensaio tem luzes iluminação profissional, tem som profissional, as cadeiras são de couro.  
G - É couro? Couro não natural.  
R - Couro sintético, é que nem de cinema sabe.
- Edson Jr. -** Tem mais algumas lembranças ainda? G, V.  
G - O C.  
V - É professor de teatro.  
R - Nossa o professor C ele é muito engraçado.  
V - E ele é muito gente boa.  
G - Ele já me bateu.  
R - Ele é aquele tipo de pessoa que entende as pessoas.  
G - Ele não me entende eu falo que estou doente ele fala, você não está doente vai para o teatro agora.  
R - Eu falo que ele entende na parte sentimental não na parte de doença, ele é uma pessoa que te entende é uma pessoa que conversa, é uma pessoa divertida. Eu lembro de todas as peças o que eu fiz com o C, eu lembro que eu fiz Mágico de Oz, eu lembro que eu fiz um teatro com ele eu era o palhaço eu fiz quatro vezes a peça.  
R - A que era entre as peças não é?  
R - Era é muito legal é um monologo tipo quantas horas você precisa no dia para ter uma vida saudável e no final você precisava de um dia de 36 horas para ter uma vida saudável.  
G - Posso falar.
- Edson Jr. -** Pode falar.  
G - É do C tinha uma peça de teatro eu não lembro d que, que era só que eu era mais nova eu era o ladrão ai um monte de gente tinha faltado no dia da peça eu comecei a chorar, ai como eu era o ladrão eu ia roubar as coisas da plateia e o C ia colocar canecas, panela para eu pegar da planteia. Só que ele não pós então para eu roubar as coisas da plateia eu tinha que pedir e não podia então eu peguei da minha mãe porque não tinha nada para eu roubar,  
V - Roubava as calças.  
G - Ai eu queria pegar a minha mãe não tinha nada eu fiquei muito assustada com muita vergonha.

- V - Pegava a bolsa mano.  
 G - Eu fiquei com trauma do palco.  
 R - Eu lembro que estragaram a nossa festa uma das apresentações de palhaço porque começaram a rir, rir, então a apresentação não teve só riam, eu entrei lá e falei, desculpem uns problemas técnicos, e para eu sair do palco, eles continuaram rindo, eu lembro que eu fui fazer apresentação da rádio eu desafinei, mas não isso eu não tenho vergonha.
- Edson Jr. -** Como é que ficou Giulia, mas você terminou? Você falou que fico com muita vergonha ou ficou numa boa?  
 G - Então ela teve que da a máquina fotográfica e um ursinho que minha irmã tinha pegado com o meu pai eu tive que roubar a mala dela, e eu tinha ainda outras falas e como o meu amigo tinha falar a fala dele, então não deu muito certo porque o C não fez o que ele tinha falado ai eu sai do teatro.
- Edson Jr. -** Como é que foi sair do teatro?  
 G - Como é que foi?
- Edson Jr. -** É como você vivenciou isso?  
 G - É o que eu ia falar? Espera ai esqueci, nossa esqueci o que eu ia falar.
- Edson Jr. -** Quando você lembrar você fala.  
 G - Tá.
- Edson Jr. -** R você falou de um espaço escolar aqui você falou da passarela porque daqui a dez anos você vai lembrar da passarela?  
 R - É o único jeito de sair desse colégio fora o portão que tem lá em baixo que a gente usa para saída não tem mais saída.  
 V - É.  
 R - E só. E também vou lembrar de uma parte mais lá para baixo perto do ginásio que tem um portão azul que a gente passa por lá e vai par ao outro lado, mas tem que pular o negócio, tem que subir na grade e pular.
- Edson Jr. -** Vocês falaram ai da quadra como é que é esse espaço escolar daqui a dez anos, vão lembrar da quadra por quê?  
 G - A quadra me lembra educação física.  
 V - Educação física me lembra o F.  
 G - É assim a quadra de educação física a gente fica brincando lá, normalmente a gente desce para quadra e a gente fica brincando lá em baixo me lembra que não tem lição de casa, cabula a lição e vai para quadra para brincar.  
 V - A gente seria Eu o B o Y.  
 G - Não, mas!  
 V - Vocês não, vocês ficam sentados olhando.  
 G - E joga basquete.  
 R - Eu nunca não tenho lição de casa eu nunca terminei a lição de casa toda vez que eu vou para quadra eu lembro que eu esqueço da lição de casa.  
 G - Eu também.  
 R - E eu não gosto de esporte porque eu sou desengonçada, as pessoas falam faz vôlei, faz basquete, mas eu não faço porque eu sou desengonçada, eu posso ser alta desde pequena desde pequena não desde mais nova, mas eu não estou acostumada sabe, eu ainda sou sabe tipo, eu não tenho noção da minha força do meu tamanho então eu sou totalmente desengonçada.
- Edson Jr. -** Daqui dez anos quais vão ser as lembranças dos materiais didáticos?  
 V - Cores.  
 R - Acho que muito a utilização dos materiais escolares, porque quando a gente era pequenininho, primeiro eu sinto muita falta de escrever no livro,

- G - É.  
 V - É porque a gente trazia.  
 R - E quando a gente era pequeno a gente usava os livros todos os dias todas as aulas,  
 G - Não tinha caderno?  
 R - Não. Tinha caderno só tipo um caderno, ai depois a gente começou a usar menos os livros tipo levava cinco livros e usava quatro até que esse ano a gente traz cinco livros e acaba não usando nenhum, então a gente acaba levando os livros dos professores que sempre pedem a professora de inglês sempre pede a professora de matemática costuma pedir. Mais inglês e matemática sempre precisa está na mala mesmo que eles não peçam é uma coisa que você não pode tirar mesmo que você não tenha essa matéria sempre está lá. É que nem esse negócio que você vê que quanto mais a pessoa cresce mais a mala diminui é mais ou menos isso.
- G - Mas é verdade.  
 V - Xadrez era legal?  
 G - Não.  
 R - O professor dava a resposta na prova.  
 G - É ele dava a resposta.  
 V - Eu tirava dez todo bimestre.
- Edson Jr. -** Mais alguma lembrança vocês vão ter dos materiais didáticos?  
 V - Não.
- Edson Jr. -** Não.  
 V - No final joga tudo fora e Yes.  
 R - Um professor que eu vou lembrar vai ser o O que ele ensina física ele é muito legal, ele é ótimo.
- Edson Jr. -** Espera só ela terminar aqui ai você conta para gente.  
 R - Não só estou explicando para ele como eram as aulas de xadrez que ele não sabe.
- Edson Jr. -** Ai você explica para todos nós.  
 R - E essa aula no pátio que foi para medir sombra a gente pegou um monte de objetos a gente brincou, o cara pegou um cano assim para descobrir a sombra, para tentar medir qual era o tamanho do colégio, medindo a sombra do colégio o tamanho do cano e a sombra do cano para tentar descobrir o tamanho do colégio. E ai ele catou o cano e começou a girar no chão, sabe aquela brincadeira que tipo tem uma pessoa no meio e ai ela vai girar uma cordinha e as outras em volta vão pulando?
- Os demais - A é.  
 R - Ele brincou disso com a gente ele é um professor super divertido.
- Edson Jr. -** É física isso na aula de ciências.  
 R - Isso.
- Edson Jr. -** O como é a avaliação da aula de xadrez conta para gente um pouco dessa avaliação.  
 R - Assim uns dias antes ele falava vai ter prova estuda. Você ia saber que ele ia da à resposta, ai chegava no dia você podia ter estudado três horas dois minutos antes da prova o professor falava. Lembra tal foi isso, isso e isso. Você respondia na moleza em três minutos você respondia a prova acabava e podia ir jogar xadrez com a turma que já tinha acabado. Era sempre assim, sempre que você acabava uma prova dele você ia jogar xadrez com a turma que já tinha acabado, ele sempre dava a resposta da prova antes então você nem precisava estudar, você nem precisava estudar, ele falava se você entra

aqui o que você tem que fazer? Você respondia na hora. Ele dava a resposta dois dias antes, lembra quando o rei não consegue escapar? Cheque mate, ele dava dois dias antes da resposta da prova.

- G - Na prova.  
 V - Dava para tirar dez na prova eu fui campeão de xadrez do colégio inteiro.  
 R - Era chato ele ajudava na avaliação.  
 G - Às vezes ele pedia para o colega ajudar.

**Edson Jr. -** Mais me conta uma coisa o xadrez é a mesma matéria que teve no 5ª do 6º, ao 9º?

- G - Não terminou no quinto.  
 R - Até o quinto têm música e xadrez.  
 R - Começou no segundo o ano passado, o ano passado eles colocaram no sexto e voltaram para o segundo, foi muita injustiça à gente teve que estudar em dobro.  
 R - Do segundo ao quinto têm música e xadrez, música a gente não aprendeu muito quando ela começou a ensinar as notas e como elas se posicionavam o ano acabou e acabaram as aulas de música que a gente estava indo para o sexto a gente não aprendeu nada só a batucar.  
 G - Mas aula de música não era curta?  
 R - Era meia hora para pedir silencio depois ficava explicando os instrumentos,  
 G - O integral tinha.  
 R - Ai depois ela ficava cinco minutos explicando alguma coisa que tipo,  
 G - Era no integral?  
 R - Não, não.  
 G - No integral eu tive.

**Edson Jr. -** O R falou que teve que estudar em dobro como é que foi isso R?

- R - Porque é assim eles tiraram aula do sexto ai à gente teve que fazer no quinto direto sem avisar e ai a gente teve que estudar mais, pesquisar mais, fazer um monte de coisa, mas no fim você acabou tirando, eu cheguei a fazer uma pesquisa sobre campeão de xadrez eu não fui bem nessa pesquisa, mas no fim foi bem fácil no final das contas, eu tirei acho que 39.5.  
 V - Nossa isso porque eu tirava 40 a minha media.

**Edson Jr. -** 39.5 a média era?

- V - Dá mais ou menos 18, 9 eu acho.  
 R - É que é assim, eles estão falando da soma dos quatro bimestres.

**Edson Jr. -** A sim.

- R - Que se você tira, dez, dez, dez, dez você tira 40 no final ai pega 40 divide por quatro sua média fica é dez, mas a média da escola é cinco, então você tem que tirar somando tudo vinte.

**Edson Jr. -** Tá. Você falou de uma amostra de culinária?

- R - A não isso é da aula de música que tinham umas comidas lá pizza.  
 R - Vai ter uma coletiva de psicologia vai ter de várias coisas de direito.  
 V - Quando?  
 R - No primeiro e no terceiro e teve uma amostra grátis eu fui na de culinária eu queria fazer faculdade de culinária eu quero eu sei que não faz sentido até agora, mas quero ser cantora ser cantora, quero fazer faculdade para ser cantora.  
 V - Vai fazer Halls Music.  
 R - Eu sempre quis ser veterinária, mas desistir de ser veterinária porque eu descobri que ia vê animalzinho morto, também quero ser;

**Edson Jr. -** Quando você desistiu você tinha quantos anos?

- R - Devia ter uns sete.  
 G - Mais era muito pequena.  
 R - Mais dos sete aos oito eu falei que eu ia ser babá de animais porque eu gosto muito de animal, mas veterinária eu vou ver ele sofrer eu posso ser babá dele.  
 V - Mais você pode ter isso daí como hobby.  
 R - É, mas imagina uma super atriz famosa cuidando do seu cachorrinho? Mas assim.  
 G - Cantora.  
 R - Que cantora? Cantriz.  
 G - Cantriz.  
 V - Encantriz.

- Edson Jr. -** Você terminou?  
 R - Já vai terminar ai eu falei que quero ser cantora, quero ser atriz minha mãe falou, você vai morrer de fome. Ai eu falei está bom vou fazer gastronomia que ai eu vou ter o meu emprego de chefe garantido em algum lugar. Ai essa moça de culinária falou que a gente ia ter que cozinhar coelho e comer ele depois pelo menos para experimentar. Eu falei não. Ai ela falou mais coelho tudo bem, coelho parece um gato assim.  
 V - Piorou.  
 R - Você quer me consolar com isso? O coelho bonitinho você olha e ah!  
 V - Imagina o B o B ia ficar com trauma ele nunca ia conseguir olhar para o,  
 R - O B foi na de veterinária.  
 V - Jura? E o que, que ele fez?  
 G - O F já comeu coelho?  
 V - Eu já vi coelho congelado no supermercado.  
 R - Eu fui na churrascaria e me serviram cordeiro eu falei. Mãe o que, que é isso? Mas só para sabe se era lombo, picanha não sei queria saber o que, que era, ela falou cordeiro eu fui no banheiro e comecei a chorar, eu não comi mas só deu ter pegado na mão não sei, deu ter pego na mão e alguém ter matado aquilo não dá.

- Edson Jr. -** Na verdade a gente falava no momento com relação às avaliações eu fiquei pensando daqui a dez anos quais as lembranças das avaliações que vocês vão ter?  
 G - Das avaliações?

- Edson Jr. -** Isso.  
 R - Das avaliações da Rita que ela pede para escrever milhares de textos, ela faz tipo uma perguntinha maior bobinha assim e coloca trezentas linhas.  
 V - As provas sem sentido do F.  
 R - É tipo o F. Sabe.  
 R - Ele e a massa do sol.  
 R - É do tipo a Revolução Francesa aconteceu no ano de tal, tal, tal. Por quê? Sabe.  
 G - Ele já deu avaliação com três folhas para gente fazer, para explicar.  
 R - Ai você depois que você explica tudo o que você sabe de Revolução Francesa ai tem uma tema, quem foi Napoleão no meio daquela resposta é exatamente a mesma resposta e se você não colocar lá de novo vai ficar errado. A avaliação de ciências que foram quatro pessoas para recuperação ele tinha que fazer uma avaliação oral das quatro teve uma hora que ele perguntou a saliva é ácida ou básica?  
 V - É básica.  
 R - Não sabia. É básica.  
 V - Mas você não sabia ai você chutou?

- R - Não, eu não chutei eu não sabia, eu não sei professor, ai ele falou, não tudo bem, fui para o banheiro e comecei a chorar, mas só que no final consegui tirar seis.
- Edson Jr. -** E ai R, V quais são as lembranças daqui a dez anos se houverem lembranças daqui a dez anos das avaliações?
- V - Eu lembro que o que ele passou das avaliações na sala,
- R - Não eu lembro que teve. Nossa! Essa avaliação nossa essa avaliação eu chorei, ei fiz a avaliação gente está muito fácil. Você conhece o nosso sistema de nota?
- Edson Jr. -** Não.
- R - Ele não viu.
- Edson Jr. -** Depois vocês comenta do sistema de nota poder ser.
- V - Pode.
- R - Poe ser.
- Edson Jr. -** Ia perguntar para vocês também das bibliotecas vai haver lembrança daqui a dez anos?
- R - Sim. Da biblioteca.
- V - Das dividas.
- R - É das divida das bibliotecárias.
- R - Das divida nem tanto.
- G - Nossa!
- Edson Jr. -** Que dividas são essas?
- R - Um monte, por exemplo, eu gastei um monte em perda de livro, se você perde, por exemplo, eles te dão sete dias para ler ser você quiser mais tempo chega lá qualquer dia desde que esteja dentro do prazo e fala. Olha quero renovar este livro, não tem limite para faze, mas se você não entregar no prazo paga um real por dia conta sábado, domingo e feriado, por exemplo, eu tenho uma amiga,
- R - E contando feriado.
- R - Uhum contando sábado, domingo e feriado.
- R - E ninguém conta feriado, ninguém conta.
- R - Por exemplo, eu tenho uma amiga ela perdeu um livro e quando você perde um livro você tem quer repor esse mesmo livro ou com esse mesmo livro ou com dinheiro, esse livro ela repôs com outros livros que ela deu mais dinheiro.
- V - E beleza.
- Edson Jr. -** E a presença dos pais na escola vai haver lembrança dessa presença dos pais na escola daqui a dez anos?
- R - Acho que só da ausência do meu pai, não porque ele não quer porque ele trabalha muito.
- V - Ele é o que?
- R - Sabe por que ele tem muito sabe par conseguir o que a gente tem, ele tem muitos empregos e agora consegui mais ele é empresário, acho que ele é professor de faculdade de Santo André, acho que ele é diretor também desses, e ai agora ele é empresário de casas para aluguel ele está tentando comprar aqui, mas só que está caro. Agora ele tem menos tempo ainda porque ele tem que trabalhar, tem que estudar muito para continuar no emprego que ele está, ele tem que fazer prova mensalmente para saber se você ainda é competente, sabe parece uma escola. Ele tem que ensinar, tem que participar de pericia, ele tem que corrigir as provas da faculdade, sabe ele tem muita coisa, tem que sair fazer propaganda das casas que ele tem administrar as casas. Então eu nem cobro muito dele porque ele não tem

tempo cobro, eu estou aqui por causa dele e da minha mãe se ele não trabalhasse tanto talvez ele não pudesse me manter aqui.

**Edson Jr. -** Alguém quer dizer mais alguma coisa dessas lembranças para gente ir finalizando?

V - Não.

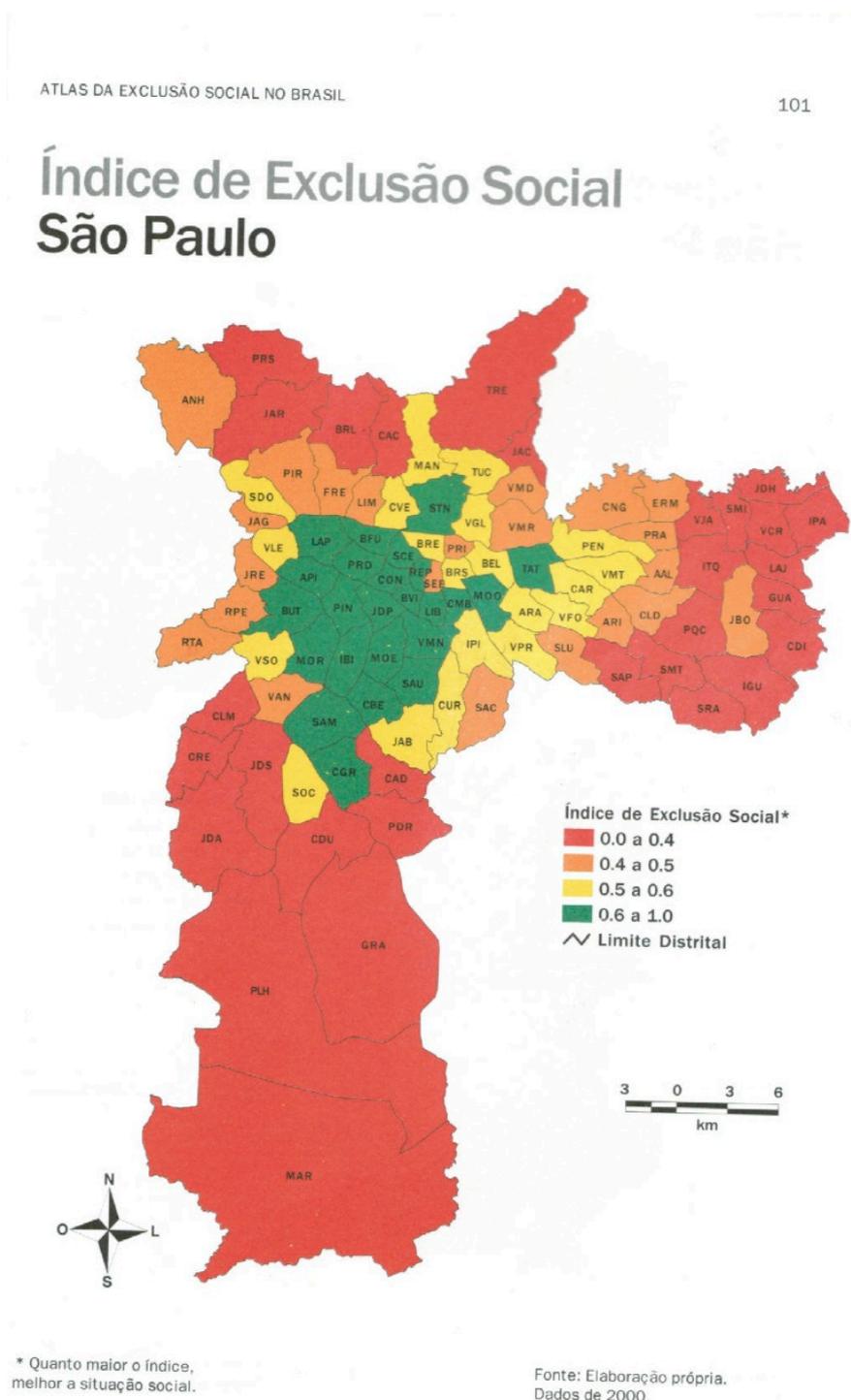
**Edson Jr. -** Não. Está bem, olha eu queria dizer o seguinte, eu agradeço muito mesmo à participação de vocês, foi uma conversa gostosa e talvez eu precise de umas entrevistas individuais, posso contar com vocês para fazer as entrevistas individuais?

Todos Acenando em sinal de concordância.

**Edson Jr. -** Ai e volto no colégio agendo com a coordenadora está bom. Eu acho que a gente consegui falar bastante, foi muito bom obrigado.

## ANEXOS

### ANEXO A – Índice de Exclusão Social (São Paulo)<sup>10</sup>



<sup>10</sup>In: CAMPOS, A. et al. (ORGs). **Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial.** São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.101.