

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

Adriane Ribeiro Goulart

**Desesperança aprendida: sentidos de alunos de uma escola
pública sobre si mesmos como aprendizes**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM – LAEL**

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Adriane Ribeiro Goulart

Desesperança aprendida: sentidos de alunos de uma escola pública sobre si mesmos como aprendizes

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães.

São Paulo

2008

BANCA EXAMINADORA

*Aos meus pais Vera e Aymar, meus maiores
incentivadores, pelo amor incondicional que
supera a distância que nos separa.*

*Aos meus avós, José e Micaela, por todo
carinho.*

Agradecimento especial

À Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, pela orientação e acompanhamento constante em todos os momentos deste trabalho. Obrigada pelo seu carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força, esperança e sabedoria.

À professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, por todo conhecimento e reflexões propiciados em suas aulas, e pelas preciosas sugestões na qualificação.

À professora Dra. Ângela Cavenaghi Lessa, que me proporcionou espaços de discussões e desenvolvimento de minha pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), em especial à Francisca Lier e Sumiko N. Ikeda, por terem contribuído no meu processo de aprendizagem.

À querida colega, Cláudia Winter, pela participação na qualificação com valiosas sugestões

A todos os meus alunos, em especial os que participaram diretamente nesta pesquisa, pela espontaneidade e riqueza de seus dizeres.

À coordenadora pedagógica Terezinha Vidal, e às diretoras Maura Cristina, Dilma Maria, Geralda e Maria Iva, por terem contribuído para a realização deste trabalho.

À professora Cidália dos Santos, pela colaboração na realização deste trabalho.

Às amigas mestrandas Mariluce Medeiros, Sonia Fuji, Rosa Bronzon, Maria Helena Silveira, Elvira Godinho e Cristiane Castelani pelo companheirismo durante toda esta caminhada.

À Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, que tornou possível a realização deste trabalho, pelo apoio financeiro.

Aos amigos: Ramom, Alessandra, Marcos, Valnei, Alexandre, Marlene, Franklin, Paulo, Virgínia, Edson, Francisco, Jarbas, Lucimara, Josué, Adriana, Ronaldo, Sandro e Suzy, pela amizade e torcida.

Em especial aos amigos Alex e Beth, que contribuíram diretamente para a realização deste trabalho.

Aos supervisores de ensino Darcy e João, pela atenção e carinho com que sempre me trataram.

À Heloísa Hayashida, pelo carinho e critério com que revisou este texto.

À minha mãe, por todas orações.

Ao meu pai, pelo exemplo de vida

Aos meus tios, Ceinha, Geraldo, Telma e Heloisa, presentes desde o início da minha vida escolar.

Aos meus avós Wanda e Aymar, por todo apoio.

À toda minha família, pelo carinho e incentivo

Ao Rodrigo, por todo companheirismo, pelo carinho e incentivo durante a realização deste trabalho.

“A tarefa do ensinante, que também é de aprendiz sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar no sentido pleno dessa palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar pra dizer, cientificamente, e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também a razão crítica. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a desesperança aprendida na fala de três alunos de uma 6ª série do Ensino Fundamental, Ciclo II, em uma escola pública da cidade de Guarulhos, São Paulo. Os objetivos específicos são investigar os sentidos construídos pelos alunos sobre si mesmos como aprendizes e os sentidos sobre as razões de suas ações em sala de aula. Esta pesquisa está ancorada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (Vygotsky, 2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1989) e discutirá os seguintes pressupostos teóricos: sentido e significado (Vygotsky, 2001; Aguiar, 2000), aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 2003; Rego, 1995, entre outros), as emoções e os sentimentos (Vygotsky, 2004; Espinosa, 2005; Aguiar, 2001,2006; Leite, 2005).

Os dados foram coletados durante os meses de outubro e novembro de 2006, em uma escola da rede pública de ensino, localizada na periferia da zona leste de Guarulhos. Além da pesquisadora, participaram desta pesquisa alunos de uma 6ª série do Ensino Fundamental, Ciclo II. Três alunos dessa turma foram escolhidos como focais com base em suas diferentes ações em sala de aula. A escolha da metodologia deste trabalho teve como objetivo propiciar o levantamento dos sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e seus sentidos sobre as razões de suas ações em sala de aula, a fim de possibilitar a compreensão da situação de desesperança vivida pelos alunos focais. Para a compreensão de tais questões, foram utilizados como instrumentos de pesquisa gravação em vídeo de aulas e sessão de visualização (não analisadas), questionários e entrevistas com os alunos participantes. Na análise dos dados, adotou-se por categoria o levantamento dos conteúdos temáticos do discurso dos alunos, com base nas escolhas lexicais dos participantes (Bronckart, 1993) e as relações interpessoais nas entrevistas, com foco nos elementos verbais e paraverbais (Kebrat-Orecchioni, 2006). Os resultados revelam as compreensões dos alunos sobre si mesmos como aprendizes inaptos à aprendizagem, no contexto escolar, bem como a escola como completamente distante de seus interesses.

Palavras chave: sentidos e significados, emoções, ensino-aprendizagem, afeto

ABSTRACT

This dissertation has as its general aim to investigate the deep hopelessness that could be learnt from the speech of three sixth grade students of a public school of Guarulhos, an industrial town in great São Paulo city. The specific objectives was to investigate the senses built up by the students about themselves as learners and about the reasons of their actions in the classroom. This research is based on the Social-Historical Cultural Activity Theory (Vygotsky,2003; Leontiev, 1977; Engeström, 1989) and it will discuss the following theoretical aspects: sense and meaning (Vygotsky, 2001; Aguiar, 2000); learning and development (Vygotsky, 2003; Rego, 1995), emotions and feelings (Espinosa, 2005; Aguiar, 2001; 2006; Leite, 2005). The data were collected during the months of October and November of 2006 in a public school in the outskirts of Guarulhos. The researcher and three students took part of this research. The methodology chosen for this dissertation had as objective to raise students' senses in order to understand their situation of hopelessness. In order to understand such matters, the following itens were used as research tools: classroom data collection and video session (that were not analysed) questionnaire and interview with the focal students. In the data analysis it was used as category: surveying of theme content of researcher and students speech, the lexical choices of the participants (Bronckart 1993) and the interpersonal relations during the interview, focusing the verbal and paraverbal aspects. The results reveal students' lack of hope to learn in school context, as well as the lack of significance of school for them.

Keywords: senses and meanings, emotions, teaching-learning, affection

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 O conceito de Atividade na formação da consciência na Teoria Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC).....	20
1.2 A relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento.....	25
1.3 Sentidos e significados.....	29
1.4 A influência de Espinosa na discussão de Vygotsky sobre afeto e cognição.....	31
1.5 Afetividade e cognição para Vygotsky	35
1.6 Afeto, cognição e ensino-aprendizagem.....	40
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	44
2.1 Escolha da Metodologia.....	44
2.2 Local e contexto da pesquisa.....	45
2.3 Os participantes.....	47
2.4 Os procedimentos de coleta de dados.....	51
2.5 Procedimento para análise dos dados.....	52
2.6 Embasamento para análise.....	53
2.6.1 Conteúdo temático	53
2.6.2 Relações interpessoais.....	54
2.7 Confiabilidade e veracidade da pesquisa.....	56
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
3.1 Descrições.....	57
3.1.1 Uma aula de Língua Portuguesa.....	57
3.1.2 Discussão em grupo com os alunos.....	60
3.2 Sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre suas ações em sala de aula.....	62
3.2.1 Sentidos de Paulo sobre si mesmo como aprendiz.....	63
3.2.2 A responsabilização sobre suas ações.....	66

3.2.3 Sentidos de Jeverton sobre si mesmo como aprendiz.....	71
3.2.4 A responsabilização sobre suas ações.....	74
3.2.5 Sentidos de Renato sobre si mesmo como aprendiz.....	77
3.2.6 A responsabilização sobre suas ações.....	81
3.3 Conclusão dos resultados.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	93
Anexo 1 Transcrição da aula de Língua Portuguesa.....	93
Anexo 2 Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Paulo....	102
Anexo 3 Quadro 1 – Sentidos do aluno Paulo sobre si mesmo como aprendiz e sobre suas ações em sala de aula.....	111
Anexo 4 Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Jeverton.....	118
Anexo 5 Quadro 2 – Sentidos do aluno Jeverton sobre si mesmo como aprendiz e sobre suas ações em sala de aula.....	131
Anexo 6 Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Renato.....	135
Anexo 7 Quadro 3 – Sentidos do aluno Renato sobre si mesmo como aprendiz e sobre suas ações em sala de aula.....	153
Anexo 8 Transcrição da discussão em grupo com os alunos.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sentidos do aluno Paulo sobre si mesmo como aluno e sobre as razões de suas ações em sala de aula	70
Quadro 2	Sentidos do aluno Jeverton como aprendiz e sobre as razões de suas ações em sala de aula.....	76
Quadro 3	Sentidos do aluno Renato como aprendiz e sobre as razões de suas ações em sala de aula.....	82
Quadro 4	Resumo com os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula.....	83

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta dissertação é investigar a desesperança aprendida na fala de três alunos de uma 6ª série, do Ensino Fundamental, Ciclo II, em uma escola pública da periferia da cidade de Guarulhos, São Paulo. Na área da Educação, embora haja poucos estudos sobre o tema, a afetividade tem suscitado interesse por parte de educadores e profissionais preocupados com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano em virtude de sua relação estreita e inseparável com o pensamento e o agir dos sujeitos em sala de aula, como aponta Vygotsky, com base na concepção monista de Baruch Espinosa.

Dessa forma, os aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos, embasam as ações e o comportamento dos alunos em sala de aula, isto é, relacionam-se com a disciplina e a indisciplina, com a participação ou não em sala de aula, com o interesse e o desinteresse em aprender, com o tipo de interação professor-aluno, aluno-aluno, e com os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes. Por essa razão, examinar essas ações e conflitos, tendo em vista sua compreensão, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno, torna-se extremamente relevante.

O acelerado desenvolvimento da ciência, da tecnologia e as transformações sociais e políticas ocorridas permitiram ao homem descobrir-se, ao mesmo tempo, sujeito do saber e objeto da ciência. Com o avanço do pensamento científico, o homem e as questões relativas à natureza humana passaram a ser objetos das ciências humanas. O estudo sobre o funcionamento da mente humana tornou-se um tópico de interesse apaixonado e muito pesquisado por psicólogos, educadores e profissionais interessados no desenvolvimento humano, que, com base em diversas teorias estudaram a mente, seu funcionamento e como ocorre o seu desenvolvimento.

No entanto, conforme demonstra toda tradição científica, na busca pela compreensão do desenvolvimento psicológico humano, houve um predomínio dos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, embasados, em geral, na concepção dualista em que razão e emoção eram entendidas, separadamente, sem nenhuma relação entre si na compreensão das ações humanas. Isso pode ser visto por metáforas que ouvimos na vida cotidiana: “não aja com o coração”, “coloque a cabeça pra funcionar”, “você perdeu a razão”.

Algumas ciências, como a psicologia e a neurologia, questionaram essa tradicional

compreensão, apontando novos caminhos para o exame do psiquismo humano, com base em teorias do desenvolvimento humano que propunham uma visão mais integradora do ser humano, em que os aspectos afetivos e cognitivos eram enfocados. Nessa direção, a teoria Sócio-Histórica-Cultural, pensada inicialmente por Vygotsky, rompeu com esse dualismo, desconsiderando a psique humana como um fenômeno distinto, mas compreendendo-a como uma unidade integrada por processos psicológicos, neurológicos, lingüísticos e culturais.

No que concerne às práticas educacionais, a relação afeto e cognição acaba, diversas vezes, sendo desconsiderada pelos professores, que, em geral, estudaram-na como uma questão teórica separada e sem relação com a prática. De fato, como apontam pesquisadores como Magalhães (1992), as ações em sala de aula estão, muitas vezes, embasadas em teorias populares, isto é, apoiadas na tradição cultural da escola ou do professor sobre o ensino-aprendizagem. Bruner (1996) salienta que muitos desses sentidos têm funcionado a favor da aprendizagem e desenvolvimento do aluno; no entanto, outros inadvertidamente, contra. De qualquer forma, necessitam ser explicitados e reexaminados, uma vez que o contexto educacional encontra-se cada vez mais caótico: professores e alunos com baixa auto-estima, professores com falhas em sua formação, alunos semi-alfabetizados e, por isso, também desinteressados em aprender, alunos e professores imersos em questões sociais e emocionais. Todas essas questões trazem, muitas vezes, à sala de aula, a indisciplina e a violência, que tornam o processo de ensino-aprendizagem insatisfatório ou impossível e fortalecem a exclusão não só de alunos, mas também de professores.

Entendo, assim, que refletir sobre a relação afeto e cognição no contexto escolar é importante para que se possa conhecer como esses fatores se relacionam com a constituição dos sujeitos, com o agir desses sujeitos em sala de aula e, portanto, como estão presentes no processo de ensino-aprendizagem. De fato, essa foi uma preocupação que teve início, quando ingressei na rede pública de ensino, em 2005. Nesse momento, tive meu primeiro desafio: lecionar na 5ª série E, sala em que, posteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida. Foi um choque constatar que vários dos alunos mal conseguiam ler e escrever, que a indisciplina e o desinteresse em aprender eram enormes e que alguns interagiam muito pouco com os colegas e com o professor. Percebi o quanto todo esse quadro dificultava muito o trabalho docente e discente.

Durante esse período, perguntava-me qual a razão de haver tanto desinteresse em aprender por parte dos alunos, o que os levava a agir daquela maneira e, principalmente, o que fazer e qual seria a melhor maneira de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

Um segundo desafio surgiu: trabalhar com alguns desses alunos em uma turma de

reforço escolar. Tive a orientação da coordenadora pedagógica da escola e principalmente da diretora, professora primária, que não poupou esforços para me auxiliar no trabalho com os alunos. Uma vez por semana, dirigia-me à sua sala para conversarmos sobre as aulas de reforço. O próprio trabalho empírico, tanto com os alunos que estudavam no horário regular de aula, quanto com aqueles indicados para o reforço, possibilitou-me perceber algumas das dificuldades e necessidades daquele contexto de reforço. As aulas reuniam alunos de várias séries com base no critério de baixo rendimento escolar e aconteciam fora do período de aula. O curso teve duração de aproximadamente três meses.

Comecei a perceber que, coincidentemente, os alunos que apresentavam problemas de indisciplina, apresentavam também dificuldades de leitura e escrita. Na verdade, todos os alunos que vinham para o reforço possuíam características semelhantes na maneira como se organizavam, no domínio do conhecimento e no modo como agiam em sala de aula. Isto é, apresentavam dificuldade para ler e escrever, não interagiam com o professor, revelavam insegurança para responder e para participar das práticas didáticas, o que parecia revelar uma compreensão negativa de si mesmos como alunos. Na verdade, essa visão negativa parece ter sido reforçada, pelo fato de terem sido convocados para freqüentar as aulas de reforço.

Durante esse trabalho, percebi que a valorização desses alunos como membros do grupo, incentivando-os a participar, a expressar seus pontos de vista, a compartilharem as tarefas, possibilitou uma melhora na aprendizagem e, principalmente, na interação com os colegas de sala e com o professor. Para alguns, a intensificação do vínculo entre professor-aluno possibilitou uma situação de mais proximidade e, portanto, de maior participação por parte dos alunos. Começaram a questionar, expressavam-se melhor, esforçavam-se para resolver as atividades propostas. Por ser a professora desses alunos na sala de aula convencional, verifiquei uma mudança de comportamento e participação desses alunos também nas aulas de Língua Portuguesa. Mas é importante salientar que nem todos os alunos indicados para o reforço escolar compareciam às aulas.

O objetivo de entender melhor o que acontecia, para poder auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem, levou-me a escolher a 6ª série E, “a famosa 6ªE”, e antiga “famosa 5ªE”, que reunia a maioria desses alunos que caracterizei acima, como contexto para o desenvolvimento desta pesquisa. O trabalho com esses alunos será o foco desta pesquisa.

São objetivos específicos desta pesquisa: 1) Investigar os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes em sala de aula e 2) Investigar as razões que os levam a agir em sala de aula.

As perguntas do trabalho que conduziram esta pesquisa foram:

1. Quais os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes?
2. Quais os sentidos dos alunos sobre as razões que os levam a agir em sala de aula?

Um exame das pesquisas sobre afetividade e cognição levou-me a diversos estudos conduzidos em diferentes áreas. Todos apresentam valiosas contribuições acadêmicas sobre a afetividade no âmbito escolar, mas diferem do enfoque do meu trabalho, cujo interesse está em estudar a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos, sob o viés da linguagem. Algumas dessas pesquisas são descritas a seguir:

Na área da Psicologia, há trabalhos como os de Moreira (2007), que investigou as emoções no processo de ensino-aprendizagem de matemática. Destacou a vida afetiva dos alunos como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem da matemática, e a possibilidade de inverter os padrões emocionais autodestrutivos que podem comandar a vida escolar do estudante. Na mesma área, mas com foco em aulas de Educação Física na terceira série do Ensino Fundamental, Ciclo I, em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, Monteiro (2006) buscou compreender como se manifesta a dimensão afetiva. Os resultados obtidos em sua pesquisa revelaram a pouca importância dada pelo professor quanto às manifestações afetivas dos alunos. Por exemplo, mostrou que as demonstrações de mal-estar eram mais frequentes que as de bem-estar, o que ressalta, para o autor, a necessidade dos professores de Educação Física, repensarem suas práticas, tendo em vista as necessidades dos alunos e do próprio professor, no que tange à afetividade.

Também na psicologia, mas com foco diferente, Calil (2005) salientou a formação docente e a afetividade do professor. Ressaltou a necessidade de trabalhos de formação inicial e continuada enfocarem questões de afetividade e em como os professores podem lidar com esse domínio que permeia a docência. Em seus estudos, apontou como os sentimentos positivos e negativos, de professoras de 3ª e 4ª séries, do Ensino Fundamental, Ciclo I, extrapolaram a esfera da sala de aula, para questões relacionadas com o governo, com as condições de trabalho, com a família dos alunos, com a direção da escola.

Com enfoque no aluno, Martin (2004) examinou situações tidas como desafiadoras para os alunos, situações essas que geravam estados emocionais muito intensos e complexos, mas que, em primeira instância, pareciam despercebidos. Enfatizou como esses estados dinâmicos produzem sentidos que não podem ser negados, mas que precisam ser enfocados e trabalhados. Procurou compreender esse processo a fim de poder apontar algumas pistas para

que situações desafiadoras fossem enfrentadas com maior qualidade.

Na área da Educação, Tassoni (2000) analisou as interações entre professor e alunos, identificando os aspectos afetivos presentes nas interações no processo de apropriação da linguagem escrita. Concluiu que tais aspectos envolviam posturas e conteúdos verbais emitidos pelas professoras, como referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e ao desejo de compreender o outro. Enfatizou que quanto melhores são as condições para que sentimentos como esses fossem cultivados, mais consistentes e profundos eram os relacionamentos, bem como a aprendizagem.

Ainda na Educação, Magalhães (1990) desenvolveu sua Tese de Doutorado em uma sala especial de reforço escolar em leitura, com foco no desenvolvimento de uma ação colaborativa entre a pesquisadora e uma professora em uma escola americana. Enfatizou a importância de aspectos afetivo-cognitivos no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos, motivados por sua compreensão de si mesmos como aprendizes, isto é, ao sentirem-se bons ou maus leitores, ou seja, capazes ou incapazes de terem um bom desempenho na sala de aula.

Na área da Linguística Aplicada, Santi (2004) examina a presença de sinais de afetividade nas falas de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line. A autora verificou, por meio de estratégias discursivas, a presença constante de padrões de afetividade nas falas da professora, e a recorrência da professora a alguns deles, tendo em vista a preocupação para que a interação com seus alunos assumisse um aspecto mais humano, uma vez que não havia o contato físico entre eles. Para a pesquisadora, toda essa preocupação docente está embasada na compreensão de que o aluno ao sentir-se membro de um grupo e valorizado não somente pelo papel social que exerce, mas também como pessoa, pode aprender melhor.

Assim, as pesquisas examinadas investigaram a dinâmica e expressões das emoções, ressaltando, em diversos trabalhos, a importância de sentimentos e emoções na interação professor e aluno, e o bem estar deste em sala de aula. Nosso interesse não está em priorizar os aspectos emocionais, mas em investigar a relação dos aspectos afetivos e cognitivos no agir dos sujeitos em sala de aula, relação ainda muito pouco estudada.

Nesta dissertação a relação afeto e cognição será estudada sob o viés da linguagem, com base nas discussões de Vygotsky quanto ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Vejo no trabalho com a linguagem uma possibilidade de viabilizar a compreensão das concepções que embasam as ações dos sujeitos em sala de aula, e a construção de novos conhecimentos, tendo em vista que, por meio da linguagem, os sentidos se materializam, e nos permitem compreendê-los.

Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e extensão Linguagem em Atividade em Contexto Escolar (LACE), credenciado pela PUC-SP e pelo CNPQ e coordenado pelas professoras Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães e Dr^a. Fernanda Coelho Liberali. O grupo tem como foco a formação dos professores, com ênfase na relação linguagem-educação, envolvendo universidade (PUC-SP), profissionais e escolas da rede pública e particular.

O presente trabalho está organizado para discutir, no Capítulo 1, os pressupostos teóricos com foco em Vygotsky e em Espinosa, assim como de Leontiev, Luria e Engeström, no que concerne a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural. No Capítulo 2, discuto a metodologia de pesquisa: os participantes, o local e os procedimentos de coleta do corpus, os critérios de análise dos dados e as estratégias para garantir a confiabilidade e veracidade da pesquisa. Para levantar os sentidos dos alunos sobre si próprios, enfocarei o conteúdo temático (Bronckart,1999), escolhas lexicais (verbos, substantivos, adjetivos e pronomes pessoais), e as relações interpessoais (Kerbrat-Orecchioni, 2006). O Capítulo 3 está organizado para responder as perguntas de pesquisa. Discuto os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes, e seus sentidos sobre as razões de suas ações em sala de aula.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Parto das concepções vygotskyanas sobre atividade e consciência, e a transformação desse conceito no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Discuto, a seguir, os conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, sentido e significado, a influência filosófica de Espinosa na compreensão de Vygotsky sobre afeto e cognição, e a compreensão vygotskyana sobre a relação afeto e cognição no processo de ensino-aprendizagem. Tomo como referencial as contribuições de Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1977) e Engeström (1999) quanto à Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural. Recorro a esses autores pelo fato de suas proposições permitirem interpretar, numa perspectiva sócio-histórica, questões referentes às compreensões de alunos de uma sexta série de uma escola pública da periferia de Guarulhos.

1.1 O conceito de Atividade na Formação da Consciência na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural

A teoria da atividade é um quadro teórico-epistemológico que auxilia os estudos sobre as formas práticas de desenvolvimento humano, tanto no nível individual como coletivo. Essa teoria tem como base histórica três vertentes: a filosofia alemã de Kant e Hegel, a filosofia de Marx e Engels e a psicologia soviética cultural histórica do grupo composto por Vygotsky, Leontiev e Luria.

Desde sua gênese, muito tem sido discutido sobre o conceito de atividade. Este tem sofrido muitas transformações, sendo objeto de estudo disputado por vários pesquisadores. Por um longo período permaneceu como um assunto restrito à psicologia soviética. Segundo Kozulin (2002, p.111), a origem do conceito de atividade pode ser encontrada nos primeiros escritos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, que centrou seus estudos na investigação sobre a constituição da consciência, do comportamento e desenvolvimento humano. Vygotsky destacou a influência da cultura na formação da consciência humana e o papel da atividade socialmente significativa, isto é, das ações práticas e intencionais realizadas pelo homem, como responsáveis pela formação da consciência humana.

Em situações cotidianas, a palavra atividade, dentre outros significados, refere-se a quaisquer tarefas realizadas pelo homem. Especificamente, no que se refere à concepção vygotskyana de atividade, ela está embasada no conceito marxista de práxis humana, ou seja, na atividade prática entre o indivíduo e sua realidade. Atividade essa que lhe permite agir e transformar tanto o seu meio como a si próprio, por meio de um processo dialético.

Segundo Marx (1992), o desenvolvimento de habilidades e funções especiais do homem, assim como da sociedade humana, é resultados do surgimento do trabalho. Para ele, é por meio da linguagem na atividade (trabalho) que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza, também se transforma. Marx (1992) enfatiza que as relações entre o homem e a natureza são mediadas pelo trabalho. Com base nessas concepções marxistas, Vygotsky ressalta que é por meio da atividade social prática, realizada em um contexto sócio-histórico cultural, que os homens se constituem enquanto seres humanos, interiorizam e se apropriam de práticas culturais estabelecidas, modificam sua realidade assim como a si próprios. É neste contexto de atividade que as funções psicológicas humanas se desenvolvem, constituindo o processo de cognição.

Ao falar das atividades práticas do homem, Vygotsky (1934/2003) destaca que estas são mediadas por artefatos culturais, como a linguagem, que permite o estabelecimento dos significados entre um grupo cultural, possibilitando, assim, a mediação entre o homem e o seu meio. Vygotsky destaca a linguagem como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano, assim como a capacidade humana de criá-la. Para o autor, a linguagem é um instrumento psicológico que auxilia o homem em suas atividades psicológicas e práticas. Ela expressa o pensamento humano e age como organizadora desse pensamento.

Nesse sentido, a atividade para Vygotsky não se reduzia ao esquema estímulo resposta (E-R) proposto por behavioristas. Estes centraram seus estudos sobre o comportamento humano, especificamente, sobre os aspectos observáveis do comportamento, tendo o ser humano como um ser passivo, cujo comportamento pode ser condicionado através de estímulos de tipo reflexo, desconsiderando, portanto, os aspectos internos do indivíduo, como a consciência.

Na concepção vygotskyana, assim como na dos teóricos da atividade, o conceito de atividade integra a ação prática (material) realizada pelo homem e a constituição da consciência humana. Dessa forma, possibilita, por meio do processo de interiorização e apropriação de conceitos, práticas sociais, culturais e históricas do comportamento, o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, e assim, da consciência.

É nesse cenário de atividade social prática que o desenvolvimento da consciência deveria ser analisado. Destaca Bronckart (1999, p.13), com base nos trabalhos de Vygotsky, que é nesse contexto da atividade, que se “constroem as ações imputáveis a agentes singulares, e é neste quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos”.

Para Vygotsky (1925/2004), a investigação sobre a consciência era fundamental para a compreensão do comportamento humano, tendo em vista que, segundo o autor, o comportamento é orientado e regulado pela consciência humana. Nessa perspectiva, a consciência é tida não como uma faculdade inata do ser humano, mas, sim, como resultado das ações que os homens realizam ao longo do processo de sua existência. Mediada pela linguagem, a consciência é tida também como sendo elaborada a partir da dimensão social: constitui-se por meio da transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, sendo a linguagem, sistema semiótico construído sócio-historicamente, fundamental para esse processo. Como mostrou Bronckart (1999, p.56) com base nos escritos de Vygotsky, a linguagem da criança, que no início é meio de comunicação social, torna-se um instrumento de controle do próprio comportamento; linguagem egocêntrica e, depois, torna-se uma linguagem interior, um instrumento de ação sobre suas próprias representações ou, ainda, um pensamento.

Nesse sentido, Vygotsky (1925/2004) enfatiza que, por meio das relações interpessoais, os seres humanos se constituem e compreendem a si mesmos e aos outros, o que denominou de autoconsciência. Esse complexo processo de reflexão humana acerca de sua realidade e de si próprio ocorre nessa esfera social, a partir da interação com o outro, e é passível de transformação, pois, como pontua Vygotsky (1925/2004, p.71), "são possíveis infinitas variedades de graus de consciência".

Leontiev (1977), dando continuidade às investigações sobre a constituição da consciência humana, e de acordo com a perspectiva vygotskyana, aponta que a consciência humana modifica-se. Segundo o autor, no último estágio, a atividade prática humana, geradora da consciência humana, torna-se também um objeto da consciência; isto é, a consciência passa a atuar sobre a atividade; o homem torna-se consciente das ações de outros homens e, através deles, de suas ações. Logo, o homem constitui-se na atividade e pode agir sobre ela.

Para Leontiev (*apud* Daniels, 2003) há duas camadas de pensamento e consciência, uma das quais é “realidade objetiva na consciência” e a outra é a “consciência da consciência ou reflexão” (Zinchenko, 1985 *apud* Daniels, 2003). Leontiev (*apud* Daniels, 2003) chama

consciente.

Em seu trabalho sobre atividade Leontiev introduziu as noções de objeto e meta, destacando a importância fundamental do objeto para uma análise da motivação. Estabeleceu que diferentes atividades são distinguidas por seus objetos e que toda atividade é impulsionada por um motivo, sendo eles materiais, objetivos e afetivos.

Engeström (*apud* Daniels, 2003) enfatiza que a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa. Ao discutir o conceito de atividade introduz a noção de sistema de atividade que enfatiza a inter-relação entre o sujeito e a comunidade. Sua intenção era possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, ao invés de um nível micro de concentração no agente individual de atividade, destacando a importância da comunidade, regras e divisão de trabalho para a compreensão das relações entre os elementos pertencentes a um sistema de atividade.

Segundo Daniels (2003, p.118), Engeström baseou-se em Ilénkov (1977) para enfatizar a importância das contradições nos sistemas de atividade como a força motriz da mudança e, portanto, do desenvolvimento. Esse quadro remete às discussões sobre o processo crítico reflexivo feito, com base nas discussões marxistas organizadas por Freire (1970) e por diversos pesquisadores como Giroux (1997); Kincheloe (1997).

Engeström (*apud* Daniels, 2003), interessado no processo de transformação social, estudou a atividade ou prática conjunta e não a atividade individual. Na figura abaixo, o objeto é retratado com a ajuda de uma elipse indicando que as ações orientadas para o objeto são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambigüidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial para mudança:



Daniels (2003, p.119)

Os componentes *sentido e significado* na atividade em foco nesta pesquisa foram fundamentais para a compreensão dos sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula.

1.2 A relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento

Lev Semenovich Vygotsky centrou seus estudos sobre o desenvolvimento humano a fim de compreender como o homem se constitui como ser humano e o processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da sócio-história. Dedicou-se ao estudo dos processos psicológicos humanos, investigando as chamadas funções psicológicas elementares de origem biológica, orgânica, e as funções psicológicas superiores que constituem o modo de funcionamento tipicamente humano - capacidade de pensamento, de planejamento, memória voluntária, imaginação. Segundo Vygotsky (1934/2003), esses processos mentais referem-se a mecanismos que o ser humano realiza de maneira intencional, ou seja, são ações conscientemente controladas e que possibilitam que os indivíduos ajam de acordo com suas vontades, interesses e necessidades. Esses processos não são inatos e se originam por meio das relações interpessoais. Também se desenvolvem ao longo do processo de internalização dos modos e práticas culturais, sociais e históricas do comportamento. Nesse sentido, as características do funcionamento psicológico humano são constituídas ao longo da vida do indivíduo, por meio da interação do homem com o seu meio físico e social, que possibilitará a apropriação da cultura elaborada por gerações precedentes.

Assim, ao nascer, uma criança faz parte de uma sociedade com práticas sociais já estabelecidas. Durante o seu desenvolvimento e sua inserção nessa sociedade, compartilhará daquilo estabelecido historicamente e culturalmente e passará a agir de acordo com tais práticas sociais. Através das intervenções do adulto, os processos psicológicos mais complexos das crianças começam a se formar. Ela passa a internalizar conceitos, práticas sociais e modos de agir que, no decorrer de seu desenvolvimento, serão externalizados e reorganizados na ação com outros indivíduos. Dessa forma, como aponta Vygotsky, o que fazia por meio da mediação de um adulto, será capaz de fazer individual e voluntariamente, em um momento posterior. A interação social é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, para a aprendizagem e desenvolvimento. Por meio das interações sociais, os homens aprendem e se desenvolvem.

Vygotsky (1934/2003) ressalta que a atividade psicológica humana é bastante elementar e determinada por sua herança biológica no início da vida da criança. Aos poucos, os processos sociais, as interações com seu grupo social, com sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento humano. Dessa forma, o contexto social e histórico, a produção cultural ocorrida durante o processo de existência e evolução humana, exerce influência na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Ao falar de aprendizagem e desenvolvimento humano, Vygotsky destaca a importância da escola, instituição cultural construída historicamente, para o desenvolvimento do indivíduo, embora reconheça que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança iniciam-se antes mesmo de frequentar a escola. Enfatiza que é por meio dos trabalhos educativos realizados na escola que o aluno poderá se apropriar de um conhecimento científico, sistemático, elaborado por seu grupo social, ler, escrever, compartilhar significados, lidar com conceitos científicos, que, segundo o autor, possibilitam novos modos de operação mental, como abstrações e generalizações acerca da realidade. A partir das práticas escolares, desenvolvem-se novas formas de pensamento e comportamento que possibilitarão à criança novas formas de atuação e inserção em seu meio.

De acordo com essa perspectiva que valoriza a escola, a exclusão, o fracasso e o abandono escolar constituem-se fatores de extrema gravidade, uma vez que o indivíduo que não tem acesso à escola pode não se apropriar desse saber sistematizado, dessas práticas culturais que o possibilitará inserir-se socialmente, dificultando, portanto, seu desenvolvimento psíquico, social, a construção de novos conhecimentos, seu desenvolvimento global. Dessa forma, suas possibilidades de ação em seu meio podem tornar-se mais reduzidas.

O professor, nesse quadro, é visto não como um transmissor de conhecimento e/ou como o que domina todo o processo cognitivo nas interações em sala de aula, mas como um mediador das interações entre as crianças e o conhecimento. Cabe a ele possibilitar um espaço de troca, de reflexão, de questionamento, compartilhamento e construção do saber. Esse espaço de produção de conhecimento Vygotsky caracterizou-o como “Zona de Desenvolvimento Proximal” que engloba dois níveis de desenvolvimento; nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal. O primeiro, nas palavras de Rego (1995, p.72), “refere-se àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou habilidades que ela já aprendeu e domina”; “os processos mentais que já se estabeleceram”. O nível de desenvolvimento proximal, por sua vez, refere-se “aquilo que a criança realiza em colaboração com outra pessoa”.

Para explicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky desenvolveu o conceito de ZDP, enfatizando que a aprendizagem e a produção de conhecimento é um processo caracterizado por saltos qualitativos e dialéticos entre, um nível e outro: desenvolvimento real e desenvolvimento proximal. Neste trabalho, compreende-se, então, ZDP como um espaço colaborativo de questionamento, de compartilhamento e produção de significados.

O processo de ensino-aprendizagem, com base em uma perspectiva vygotskyana, é compreendido como um processo mediado e contínuo, mas com idas e vindas, que propicia o desenvolvimento humano; é fruto da interação do sujeito com o seu meio físico e social. É, portanto, fruto da história de cada sujeito e das relações que ele estabelece com o conhecimento ao longo de sua vida.

Central para esta discussão é o conceito de atividade compartilhada desenvolvido inicialmente por Vygotsky e retomado por Daniels, (2003, p.93). O autor discute trabalhos relativos à cognição e ao processo de ensino-aprendizagem com base nos postulados de Vygotsky sobre a cognição como um processo que nasce da atividade compartilhada entre os indivíduos. Tais estudos estabeleceram uma relação sobre os sentidos e o agir dos sujeitos aprendizes e são relevantes a esta pesquisa que investiga as concepções que embasam as ações de alunos em sala de aula.

Daniels (2003, p.96) cita os estudos de Lave e Wenger sobre aprendizagem situada. Para Lave e Wenger (*apud* Daniels, 2003) a aprendizagem é vista como um processo denominado de participação periférica legítima, em que os aprendizes participam plenamente das atividades socioculturais de uma comunidade de prática, a fim de dominarem o conhecimento e as práticas dessa comunidade. À medida que participam dessas práticas socioculturais, os indivíduos aprendem as regras de engajamento e protocolos. A trajetória como aprendiz parte dessa participação periférica até assumir uma posição mais central, o engajamento como “perito” nessa comunidade.

Lave e Wenger (*apud* Daniels, 2003) estudaram as práticas cotidianas de profissionais como parteira, alfaiate, açougueiros, dentre outros profissionais. A partir desses estudos, destacaram que o conhecimento e o domínio de práticas socioculturais de uma comunidade exige dos aprendizes a plena participação nessas práticas socioculturais. Enfatizaram também que a participação inicial do recém chegado frequentemente ocorre quando ele sente que a situação propicia uma oportunidade de participar de tal maneira que é mínimo o risco de ofender participantes nas interações. Salientam que os veteranos nessa comunidade, têm maiores probabilidades de se engajar em contribuições arriscadas, isto é,

que tragam o risco apontado. As ações dos aprendizes, na comunidade, relacionam-se com os seus sentidos sobre qual deva ser sua participação. Em outras palavras, essa compreensão pessoal do aprendiz sobre sua participação é o que impulsionará sua efetiva participação na comunidade.

Embora os autores não se refiram à aprendizagem ocorrida no contexto escolar, entende-se como necessário, no contexto escolar, a participação dos alunos nas práticas educacionais de ensino, a fim de possibilitar a produção e apropriação dos saberes escolarizados. As discussões de Anne Edwards e Stewart Ranson, (*apud* Daniels, 2003) vêm ao encontro dessa perspectiva, pois também destacam que a aprendizagem ocorre quando há uma engajada participação do aprendiz nas atividades das comunidades do conhecimento, isto é, a disposição do aprendiz de se engajar nas práticas de uma comunidade torna-se fundamental para que ocorra aprendizagem.

No entanto, diversos estudos sobre aprendizagem, no contexto educacional, tem demonstrado que, muitas vezes, não há essa disposição do aprendiz para aprender, ou ela não é criada pelas interações em sala de aula ou no contexto escolar. Como exemplo, Montserrat (2007, p.28) constatou, a difícil relação entre professores e alunos, por meio de uma pesquisa realizada com 980 professores do ensino fundamental e médio, provenientes de mais de 200 escolas dos Estados de São Paulo e Paraná. A pesquisa revelou que muitos professores estão adoecendo porque as salas de aula viraram “fábricas de estresse”, em que precisam empreender um esforço descomunal para ensinar para uma platéia de *alunos passivos, sem motivação para aprender, desinteressada* e “que se preocupa muito mais com os prazeres imediatos do que com o seu futuro”.

Ao discutir sobre aprendizagem e produção do conhecimento, Anne Edwards e Stewart Ranson (*apud* Daniels, 2003) destacam que cabe ao professor possibilitar oportunidades para o engajamento do aluno enquanto aprendiz, considerando seus sentidos sobre si mesmo e sobre as oportunidades para esse engajamento. Essa possibilidade docente de propiciar a participação dos alunos foi amplamente discutida por Magalhães (2006) que destacou a criação de contextos colaborativos de ensino-aprendizagem, com ênfase na colaboração e na reflexão crítica. Para a autora, disponibilizado um espaço para a reflexão crítica sobre as práticas discursivas, os alunos podem utilizá-lo para produzir novos conhecimentos, repensar a forma como compreendem seus papéis enquanto alunos e suas ações em sala de aula, por meio da discussão, do questionamento e problematização das escolhas, intenções e ações na prática.

1.3 Sentidos e significados

Vygotsky centrou seus estudos sobre a origem e desenvolvimento do psiquismo humano. Buscou no desenvolvimento da linguagem elementos fundamentais que propiciassem entender o funcionamento da mente humana. Para Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano, pois possibilita para a criança a superação de ações impulsivas, tornando-a capaz de planejar ações e controlar o próprio comportamento. Ao falar da linguagem, Vygotsky destaca dois conceitos importantes: sentido e significado.

Compreende-se, de acordo com Aguiar (2006, p.13), que os conceitos de sentido e significados são indissociáveis, pois tanto os sentidos como os significados existem sempre numa relação dialética, ou seja, embora existam diferenças entre eles, não podem ser vistos separadamente.

Para Vygotsky (1934/2001, p.465), o conceito de sentido de uma palavra é inconstante, é a somatória dos acontecimentos psicológicos que a palavra evoca na consciência do indivíduo, determinados, no fim, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência, incluindo os conteúdos intelectuais e afetivos. Leontiev (1977), em seus estudos sobre os sentidos, enfatiza que o sentido pessoal traz intencionalidade e a parcialidade da consciência do sujeitos. Relacionam-se com a realidade da própria vida do sujeito e com suas motivações. Os sentidos dizem respeito às compreensões particulares dos conceitos, pois refletem a maneira como as pessoas se compreendem, se percebem, se vêem. Nos discursos, eles aparecem portando aquilo que é pessoal para o indivíduo. Como pontuou Aguiar (2006), os sentidos se constituem a partir de uma relação dialética da singularidade do indivíduo com o social e a história; portanto, parecem mais complexos e amplos do que os significados. Também destacou o autor que (2001, p.105) o processo de produção de sentidos pode conter elementos contraditórios, gerando sentidos subjetivos que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar, por exemplo.

O significado, por sua vez, é um componente essencial da palavra e, ao mesmo tempo, um ato do pensamento. Ele relaciona os sujeitos com o mundo da cultura e com as pessoas que criam esse mundo, mediante o processo de comunicação. Possibilita a comunicação entre duas pessoas, uma vez que a comunicação pressupõe necessariamente o desenvolvimento e o compartilhamento de significados. Conforme Rego (1995, p.54), cada palavra indica significados específicos. A autora cita como exemplo a palavra “pássaro” que traduz o conceito deste elemento presente na natureza e, portanto, pode se considerar que

representa ou substitui a realidade. Para Vygotsky (1934/2001), uma palavra tomada isoladamente no léxico tem apenas um significado, mas uma palavra desprovida de significado é apenas um som vazio. Nesse sentido, o significado é a palavra e a representação dela, é uma “unidade do pensamento verbalizado (ibid, p.10).

Como aponta Vygotsky, os significados das palavras se modificam porque são produtos históricos e culturais. No significado da palavra encontramos o que se forma no processo de desenvolvimento da palavra (conceitos, generalização, a palavra e a representação dela) e, no sentido, o significado da palavra varia para cada pessoa ou para cada contexto. Vygotsky, ao referir-se ao sentido, reiteradas vezes destaca que ele é inconstante, porque diz respeito à compreensão particular dos conceitos, às experiências individuais, ou seja, nos sentidos encontramos as vivências afetivas, os sentimentos.

Conforme Vygotsky (1934/2005), quando pensamos em significado podemos pensar no significado dicionarizado de uma palavra. Para Vygotsky (1968/2004), no campo psicológico, um significado é um conceito, surge onde existe generalização, é próprio do signo e não se refere ao pensamento, mas a toda consciência. Nesse sentido, ao falar da consciência humana, Leontiev (1977) também destaca sentidos e significados como “elementos formativos da consciência”. Destaca que os significados, produzidos pela sociedade, expressam noções e ideologias dessa sociedade e os sentidos relacionam-se com a própria vida dos sujeitos, suas compreensões. Para Leontiev, a atividade adquire um sentido pessoal para a própria pessoa. Em resumo:

- 1 Significados - são produzidos pela sociedade, tem sua história no desenvolvimento da linguagem e expressam noções e ideologias dessa sociedade.
- 2 Sentidos - relacionam-se com a realidade da própria vida do sujeito, com suas motivações. É o sentido pessoal, que dá à consciência humana sua parcialidade.
- 3 Motivo- é o que impulsiona uma atividade. As atividades distinguem-se pelos seus diferentes motivos, que podem ser materiais, objetivos ou afetivos. As ações individuais ou grupais são provocadas pelo motivo da atividade.

1.4 A influência de Espinosa na discussão de Vygotsky sobre afeto e cognição

No campo da afetividade encontra-se uma multiplicidade de termos como emoção, paixões, afetos, sentimentos, aos quais são atribuídos diferentes significados por distintos autores, momentos históricos e abordagens teóricas. A ciência filosófica amplamente se dedicou à definição, análise e compreensão das paixões, tendo em vista suas implicações para a vida humana.

Em todos os tempos, diversos filósofos inquietaram-se e buscaram compreender tudo aquilo que se refere à natureza humana. Quem é o ser humano, como se originou o universo, como as idéias e os pensamentos são produzidos, qual a relação entre espírito/matéria, se há ou não a existência de um Deus, o que seriam as paixões e os vícios humanos, o que se entende por razão, enfim, qual a origem ou causa do universo e que relação o homem mantém com ele.

No campo filosófico, as paixões são compreendidas a partir da relação de oposição que estabelecem com a razão. Para Chauí (1998), dentre seus vários significados, a razão é tida como a capacidade intelectual dos seres humanos que lhes permite conhecer sua realidade, sua natureza, sua sociedade e sua História. Chauí (1998, p.59), ao descrever sobre a origem da palavra razão, destaca que, desde o início da filosofia, a razão é tida como aquilo que se opõe “às emoções, aos sentimentos, às paixões que são cegas, caóticas, desordenadas, contrárias umas às outras”, sendo a razão uma atividade ou ação intelectual (individual e da vontade) oposta à paixão ou à passividade emocional.

Conforme demonstra toda a tradição filosófica, acreditava-se na supremacia da razão sobre a origem, as causas, os efeitos, e o domínio das paixões e emoções, compreendidas, separadamente, sem nenhuma relação entre si. Contrariando a essa tendência dicotômica de compreensão das paixões, Baruch de Espinosa postulou uma teoria sobre a origem e natureza das emoções, compreendendo-as como indissociáveis da razão, como naturais e necessárias ao ser humano, “tão dignas de conhecimento quanto qualquer outra coisa natural” (Gleizer, p.10).

Nesse sentido, Espinosa (2005) apresenta uma visão monista de constituição humana, ou seja, corpo e mente compreendidos como aspectos indissociáveis da natureza humana. Para Espinosa, o universo é constituído por apenas uma única substância que existe por si só, sendo todas as coisas existentes partes desse todo. Essa substância caracteriza-se como a essência de todas as coisas, é uma força viva e ativa, absolutamente infinita e eterna, composta de infinitos atributos eternos, sendo o pensamento e a extensão, isto é, o espaço, o

mundo físico, o corpo, os que são familiares.

Para Espinosa (2005), a substância existe por si mesma, não depende de outra substância para existir. Por isso, somente a substância é livre, pois é causa de si mesma, determina sua própria natureza. Todas as demais coisas, originárias dessa substância, são dependentes dela e tidas por Espinosa como modos da substância, ou seja, manifestações ou modificações da substância. Nessa perspectiva, mente e corpo, como modos de uma mesma substância, são indissociáveis, pois interrelacionam-se. Aquilo que afeta a mente afeta também o corpo.

De acordo com essa visão, o homem é um modo finito da substância divina, é manifestação da substância, parte dela, tanto no que se refere ao corpo físico quanto à mente. Para Espinosa, todo ser possui um “*conatus*”, ou seja, esforço ou essência, uma potência do ser para perseverar na sua existência, para continuar a existir. Esforço este que ocorre por meio de sua capacidade de pensar e de agir. Segundo Espinosa (2005, p205), quanto maior esse esforço em persistir na sua existência, ou seja, quanto maior o seu “*conatus*”, mais o ser se aproxima da substância, uma vez que “toda coisa, à medida que existe, esforça-se por perseverar no seu ser.” A atividade pela qual o homem se esforça em persistir em seu ser o impulsionará a compreender e cuidar de sua existência.

Ao falar da existência humana, Espinosa(2005, p.184) destaca que o homem é “determinado a querer isso ou aquilo por uma causa que é também determinada por outra, e assim ao infinito”. Entende-se, portanto, que tudo o que ocorre é determinado por uma causa, existindo sempre um motivo que impulsiona as coisas a serem como são, aos seres agirem. O homem por ter consciência dessa vontade pode julgar-se livre, mas, adverte Espinosa, o ser humano não é livre, uma vez que desconhece as causas pelas quais deseja. Para Espinosa, é para essa causa que deveria se ater para a compreensão de algo, pois para ele, conhecer significa descobrir o modo pelo qual algo é produzido, como se origina, quais as suas causas. É somente por meio do conhecimento das causas, quer seja de seus anseios, quer seja de suas ações, que o homem poderia considerar-se livre, uma vez que liberdade, para o filósofo, advém do conhecimento, da consciência, sendo esta compreendida como compreensão. À medida que o homem compreende, por meio da razão, ele se liberta.

Nesse sentido, o ser humano não é livre, pois a compreensão humana ocorre de maneira fragmentada. Para entender como ela ocorre, é necessário compreender o que são as afecções. Espinosa (2005, p.164) define afecções como “maneiras de ser de que são afetadas as partes do corpo humano e conseqüentemente o corpo inteiro”. A mente humana sempre percebe a existência de corpos exteriores, objetos, a partir das idéias de afecção do seu próprio

corpo, ou seja, não considera esses corpos exteriores como existentes em ato, mas somente a partir de como esses objetos afetam o corpo. Se a alma humana não foi afetada pela existência desse corpo, ela desconhece sua existência. À medida que reconhece essa afecção, imagina, originando de tal percepção confusa muitos sentidos e opiniões.

Para exemplificar essa confusa percepção humana, Espinosa (2005) demonstra que, ao olhar para o sol, imagina-se este como algo próximo do observador, isto é, a uma distância que não condiz com a sua distância verdadeira. Sob esse prisma, o ser humano erra, uma vez que desconsidera a causa dessa imaginação, imaginando o sol, objeto físico, não a partir de sua existência em si, mas a partir de como ele afeta o seu corpo, da imagem que tem dele e, portanto, como o imagina. Assim, a mente humana sempre percebe a realidade de maneira confusa e inadequada, derivando dessa concepção muitos sentidos e opiniões, pois o homem, ser finito e, por vezes, impotente, não conhece a realidade em sua totalidade. Compreende-se a substância como sendo essa totalidade, pois somente ela tem conhecimento de todas as causas.

Embora o conhecimento humano seja imperfeito, imparcial, fragmentado e confuso, é possível torná-lo cada vez mais adequado, por meio da expansão da consciência. À medida que o homem se esforça para aperfeiçoar o seu pensar, ou seja, substituir suas concepções inadequadas e confusas, por noções mais adequadas da realidade, aproxima-se da totalidade e percebe verdadeiramente as coisas. Compreende-se, então, que o homem possui idéias inadequadas a respeito de sua realidade, mas, por meio do conhecimento, essas idéias tornam-se parcialmente adequadas e se aproximam da totalidade.

Para Espinosa, há três níveis de conhecimento. O primeiro gênero do conhecimento seria a opinião ou imaginação, o segundo gênero do conhecimento alude à razão e a “ciência intuitiva” denominou de terceiro gênero do conhecimento. Para o filósofo, somente por meio da razão ou ciência intuitiva é que o homem pode conhecer verdadeiramente sua realidade, pois é da natureza da razão ou ciência intuitiva perceber as coisas como elas são em si mesmas. À medida que as ações humanas são pautadas pela razão, pode-se considerar o homem ativo.

De acordo com a visão Espinosana, o homem pode ser afetado de diversas maneiras, dentre elas pelas paixões. Espinosa (2005, p.197) definiu as paixões como sendo as manifestações, “as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida, assim como as idéias desse corpo”. Em sua obra, publicada postumamente, definiu aproximadamente 51 paixões utilizando, algumas vezes, os termos emoção e sentimento ao referir-se a elas; portanto, não faz distinção entre emoção,

sentimento e afeto, conceitos compreendidos de maneiras distintas por diferentes autores.

Dentre essas paixões, o filósofo destaca a alegria, a tristeza e o desejo como paixões primitivas, sendo todas as demais derivadas destas. Definiu a alegria (2005, p.234) como uma paixão que aumenta a potência do ser de existir, de agir, e a tristeza aquela que diminui o seu esforço para perseverar na existência. Acrescentou, ainda, que o ser humano esforça-se para imaginar aquilo que o conduz à alegria, impulsionando-o para que o que lhe cause alegria torne-se presente. Assim, tende o homem a destruir ou afastar de si aquilo que lhe cause tristeza.

Dessa maneira, percebe que o homem pode causar alegria a outro homem, isto é, um corpo pode afetar outro corpo, de diversas maneiras. Quando o homem imagina afetar o outro de alegria, alegra-se por se imaginar causa dessa alegria. Nessa perspectiva, as paixões permitem ao homem ter consciência de si, além de o impulsionar a agir. Como pontuou Espinosa (2005, p.250), “o homem não se conhece a si mesmo senão pelas afecções do seu corpo e de suas idéias”. Nesse sentido, o ser humano afeta um outro ser e também é afetado por ele, sendo que, ao imaginar-se causa de uma paixão, como exemplo, alegria ou tristeza, sente a mesma paixão; alegra-se ou entristece.

O desejo, segundo Espinosa (2005, p.261), envolve “todos os esforços, impulsões, apetites e volições” do homem; é, portanto, considerado a própria essência humana. Compreende-se, então, que o desejo, seja ele qual for, é o que motiva as ações humanas. Desejo de ser amado, desejo de ser reconhecido, de alegrar-se, de destruir aquilo que lhe causa tristeza etc. À medida que os desejos humanos são realizados ou frustrados, o homem sente alegria ou tristeza. Como já foi dito, todas as demais paixões derivam do desejo, originando novas paixões.

Para o autor, o ser humano também pode, ele próprio, ser causa de sua tristeza ou alegria. Quando ele sente alegria com a idéia de si mesmo, temos o que Espinosa definiu como contentamento íntimo. À medida que o homem se conhece, supõe-se que ele tem uma idéia de sua essência, de sua potência em agir. No entanto, quando esta potência está diminuída, percebe somente sua impotência e, por isso, julga-se incapaz, despreza a si mesmo. Esse desprezo de si mesmo, Espinosa (2005, p.339) o definiu como “uma tristeza nascida da opinião falsa pela qual o homem se supõe inferior a outro homem”.

É interessante observar que o homem julga a sua potência pela potência de outro homem, o que nos remete a uma visão vygotskyana de constituição e consciência humana, como a transformação de um processo interpsicológico para um processo intrapsicológico. Entende-se, então, que, por desconhecimento de sua essência divina e de suas possibilidades

de agir perante as contingências da vida, o ser humano, muitas vezes, julga-se incapaz e, portanto, despreza a si mesmo. Mas, adverte Espinosa, que esse desprezo de si pode ser corrigido, uma vez que corpo e emoções são tidos como formas de pensamento, pois quando o homem se imagina causa de uma paixão, a sente e, portanto, ela é passível de mudanças, por meio do conhecimento.

Nesse sentido, Espinosa enfatiza a relação entre mente, corpo e emoção como inerentes à natureza humana e, portanto, indissociáveis à medida que as emoções afetam tanto o corpo quanto a mente. No entanto, pode a razão dominar as paixões, modificando-as, a fim de propiciar ao homem o seu bem estar. Para isso, o autor propõe que o homem busque sobrepor às paixões negativas, as paixões positivas; ou seja, aquelas que considera úteis, que contribuam para o desenvolvimento humano, para o aumento de sua potência em agir.

Além disso, propõe que o homem procure “conhecer a si mesmo”, que busque aquilo que lhe seja útil, que lhe cause alegria e lhe faça bem, e que não prejudique o seu semelhante. Propõe ao homem ser agente de sua história, como pontuou Scruton (2000, p.39) “na medida do possível, que as coisas que acontecem conosco também seja produzidas por nós”.

Entende-se, então, que um dos legados deixados por Espinosa foi propor ao homem um modo de vida de autoconhecimento, de responsabilidades e cooperação mútua, ao invés de uma vida de ambições individuais, tendo em vista “que somos mais do que irmãos de uma só família sob a paternidade de Deus” (Espinosa 2005, p.416). As discussões de Espinosa são de grande importância para esta dissertação, uma vez que o foco deste trabalho está nas compreensões dos alunos sobre si mesmos e sobre o efeito dessas compreensões, de suas emoções e em como esse quadro afeta o agir dos alunos em sala de aula.

1.5 Afetividade e cognição para Vygotsky

Contrariando uma tendência dicotômica da psicologia da época, que considerava de maneira dissociada aspectos como biológico/social, interno/externo, afetivo/cognitivo, Vygotsky nos apresenta uma outra maneira de compreender o psiquismo e desenvolvimento humano, que até então eram tidos como capacidades inatas do indivíduo ou determinadas por estímulos externos do meio. Contrariando essa visão, destacou a interação social como fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos.

Inspirada em uma concepção monista espinosana de constituição do universo, surge

a perspectiva sócio-histórica elaborada por Vygotsky, que nos apresenta uma visão mais integradora do ser humano, ou seja, o homem compreendido em sua totalidade, isto é, um ser biológico, social, afetivo, cognitivo.

De acordo com tal perspectiva, o homem não é reflexo de seu meio. É um ser ativo, inserido em um contexto social, histórico e cultural que, ao atuar neste contexto e nas relações com os outros, constitui-se enquanto ser humano. De acordo com suas necessidades, é capaz de agir no meio em que vive, modificando esse meio como a si próprio, por meio de um processo dialético. É, portanto, produto e produtor da história.

Vygotsky (1934/2001) enfatizou que o homem se constitui através de suas relações sociais, ou seja, as características de cada indivíduo, os modos de agir, de pensar e sentir, valores, visão de mundo, vão sendo formados a partir de constantes interações com o seu meio. O contexto social e histórico, ou seja, o meio em que o homem vive, suas práticas sociais, seus valores e conceitos construídos ao longo do processo de sua existência e evolução, exercem total influência na sua constituição e desenvolvimento.

Ao enfatizar essa constituição social e histórica do ser humano, o autor nos apresenta uma visão desenvolvimentista das emoções, compreendidas não como inatas aos seres humanos, mas que se originam por meio das relações interpessoais e se desenvolvem ao longo do processo de internalização e apropriação dos modos, das práticas culturais e históricas do comportamento humano; ou seja, componentes históricos e culturais propiciam o desenvolvimento afetivo. Segundo Vygotsky (1960/2003) os afetos têm uma base fisiológica, são um fenômeno privado, mas cujas conseqüências são sociais. Por compreender as emoções como fenômenos complexos, construídos historicamente, e que estabelecem uma relação estreita e inseparável com o pensamento, criticou as teorias das emoções existentes, alegando que tais teorias pautavam-se apenas nas expressões biológicas das emoções, em detrimento dos aspectos cognitivos.

Dentre essas teorias, questionou as de James-Lange, alegando serem essas essencialmente dualistas. James-Lange propunham que “mudanças fisiológicas, como tremor e suor, que acompanhavam a emoção, reguladas pelo sistema nervoso autônomo, eram resultado direto da percepção de um estímulo excitante ou ameaçador” (Van Der Verr & Valsiner, 1996, p.378). Vygotsky, baseando-se nas pesquisas de Cannon, contestou esses princípios, alegando serem baseados essencialmente nas expressões orgânicas – que acompanham os sentimentos, desconsiderando os processos psíquicos que as envolvem. Nesse sentido, tal conhecimento deveria ser desconsiderado.

Em sua teoria, posteriormente criticada por Vygotsky, Cannon destacou “a região talâmica como o centro coordenador dos impulsos nervosos; tanto dos órgãos periféricos do sentido, quanto do nível cortical do sistema nervoso, sendo que algumas emoções poderiam ser coordenadas com os níveis superiores do sistema nervoso, e outras, coordenadas pela integração de contribuições periféricas e cortical-talâmica.” (Van Der Verr & Valsiner, 1996, p.379). Para Vygotsky, esse conflito dos aspectos entre corpo, exemplificado pelo tálamo, e mente, contribuição cortical-talâmica, preservava o dualismo mente-corpo, sendo, portanto, também uma teoria basicamente dualista, que também privilegiava as alterações orgânicas das emoções.

Segundo Van Der Veer & Valsiner (1996, p.380), Vygotsky apoiou-se nos escritos de Espinosa como fonte para solucionar o problema do dualismo corpo-mente, os quais poderiam produzir uma maneira “nova e melhor” de solucionar o problema mente-corpo. Reiterando essa perspectiva, Bronckart (1999, p.25) sustenta que, para Vygotsky, a psicologia devia inscrever-se na epistemologia monista de Espinosa, considerando, portanto, “que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana”.

Em seus estudos iniciais, Vygotsky (1926/2004, p.136) caracteriza as emoções “como reações nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente”. Nesses estudos, reconheceu a origem biológica das emoções, distinguiu os sentimentos em “sentimentos primitivos, inferiores ou sensação primária” como a cólera, e o medo, aqueles que se aproximavam dos instintos humanos (Vygotsky 1926/2004, p.132) e os “sentimentos intelectuais” (1926/2004, p.147) como a curiosidade, o interesse e a admiração”, que surgem em relação direta com a atividade intelectual e a orienta.

A essas considerações, acrescentou que a produção artificial das mudanças corporais não correspondem à vivência real de uma emoção.

“(…) se esfregarmos o olho com uma cebola é fácil provocar lágrimas, mas isto não significa de maneira nenhuma que depois das lágrimas venha a tristeza. (...) porque a tristeza não consiste em simples lágrimas, mas em toda uma série de sintomas internos e externos que, em dado momento, estão ausentes”. (Vygostky 1926/2004, p.130)

Dessa forma, destaca que os sentimentos não surgem por si só, mas são antecedidos por um “estímulo”, “causa”, seja ela interna ou externa. Ao falar de sentimentos primitivos, Vygotsky destaca que, assim como as funções psicológicas elementares, eles são passíveis de transformação, uma vez que “as emoções isolam-se cada vez mais dos instintos e os seres humanos são capazes de emoções cada vez mais sofisticadas do que os animais, tendo os adultos uma vida emocional mais refinada do que a criança” (Van Der Veer & Valsiner, 1996, p.382).

Dessa maneira, assim como para Espinosa que destacou que o homem tem domínio sobre os afetos, Vygotsky evidencia que as emoções são passíveis de modificações. A fim de defender a evolução dos processos emocionais, Vygotsky (1960/2003, p.96) destaca algumas idéias de Freud, apontando que seu maior legado, no campo das emoções, foi demonstrar que estas, “nas etapas precoces do desenvolvimento infantil foram distintas das do homem adulto”.

Rego (2005, p.64) aponta que nos primeiros meses de vida, as primeiras manifestações da criança como o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais, cumprem as funções de alívio emocional, uma vez que podem indicar conforto ou incômodo, sendo também meios de contatos com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos. Com a inserção e o desenvolvimento da criança no meio em que vive, ela passa, por meio da mediação dos adultos, a internalizar, reorganizar-se cognitivamente e apropriar-se de práticas sociais, da linguagem, modos de agir e expressar-se dessa comunidade. Logo, as emoções “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e deslocam-se para um plano totalmente novo” (Vygotsky, 1960/2003, p.94).

Nesse percurso, atribui-se à linguagem um papel fundamental. Ela altera a relação do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo na medida em que cria condições para a atividade simbólica. O desenvolvimento dessa capacidade permite ao homem imaginar, inclusive no que se refere às emoções. Além de uma reação “quase” instintiva, diante de um animal ameaçador, o homem também pode sentir medo, diante da imaginação desse animal, por exemplo. Tal concepção também foi apontada por Espinosa (2005), que destacou que o homem, ao imaginar algo que lhe cause alegria, alegra-se e, ao pensar sobre algo que lhe cause tristeza, entristece-se e, portanto, tende a destruir ou afastar de si aquilo que lhe causa tristeza.

Conforme Oliveira e Rego (2003), no processo de desenvolvimento, à medida que se complexificam os processos psíquicos, também se torna mais complexa a vida emocional.

Com o desenvolvimento das funções psicológicas, o homem desenvolve sua capacidade de pensamento, planejamento, memória, imaginação, isto é, suas ações passam a ser conscientemente controladas por suas vontades e interesses. À medida que os processos cognitivos se desenvolvem, desenvolve-se também a capacidade de “regular” os impulsos e as emoções mais primitivas; ocorre a superação de ações impulsivas, o planejamento de ações e o controle do próprio comportamento. Modifica-se a maneira como o homem compreende o mundo, como o homem compreende-se diante do mundo e como relaciona-se com ele.

Ao falar das emoções, Vygotsky (1926/2004, p.139) destacou que “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela”. Nesse sentido, ao relacionar as emoções às ações e ao comportamento humano, apresenta, assim como Espinosa, uma visão monista de compreensão dos sentimentos, pois torna evidente que os aspectos afetivos e cognitivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente conforme discutido em sua obra “Pensamento e Linguagem”.

“ (...) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva (...) uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1934/2005: p.187)

Compreende-se, então, que todo pensamento possui uma base afetivo-volitiva e que para a compreensão efetiva do pensamento de alguém faz-se necessário a compreensão dos seus desejos, necessidades e emoção. Nesse sentido, emoção e cognição são tidos como aspectos indissociáveis que devem ser compreendidos a partir da extrínseca relação que estabelecem entre si. Ao enfatizar a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos, demonstra a inexistência de um pensamento “puro”, assim como do funcionamento psíquico “dominado” pelas emoções. Nesse caso, tem-se o que o autor denominou de “pensamento autista”.

“ Por pensamento autista se entende o sistema de pensamento em que os pensamentos estão dirigidos não por tarefas diferentes, propostas ao pensamento, mas por tendências emocionais, isto é, quando o pensamento está subordinado à lógica dos sentimentos. “ (Vygotsky, 1960/2003, p.105)

Vygotsky (1960/2003, p.106) estabeleceu uma distinção entre o pensamento autista e realista, reconhecendo que, em ambos, há uma síntese de processos intelectual e emocional, sendo que, no pensamento realista, o processo emocional “desempenha mais um papel de acompanhante do diretor, de subordinado do que condutor, enquanto que no pensamento autista ele tem o papel de direção”. Diferentemente do que ocorre no pensamento realista, no pensamento autista ocorre uma mudança patológica dos processos intelectuais e emocionais. Ao distinguir pensamento autista do pensamento realista, Vygotsky, novamente, demonstra o desenvolvimento da vida emocional, ou seja, “a mudança de lugar da função psíquica no sistema”, a transformação das funções psicológicas, temática central de suas investigações.

Expandindo a discussão sobre a relação afeto e cognição, com base nos estudos de Vygotsky e Luria, Leite (2005, p.82) tece algumas considerações sobre a relação motivação e pensamento. Para a autora, como toda atividade (fazer, agir), o pensamento (pensar) tem em sua base nas necessidades e motivos que impelem o homem a atuar, pensar e sentir de determinada maneira. Destaca que, na base da atividade pensante, podem-se encontrar múltiplas necessidades e estas podem estar dirigidas por vários motivos.

De acordo com tal perspectiva, Leontiev enfatiza o caráter social das emoções, compreendidas como produtos da atividade, ou seja, das ações práticas e intencionais do homem, como também propulsora dessas ações. Pensando no contexto escolar, pode compreender que a aprendizagem suscita sentimentos e que estes também impulsionam as ações dos sujeitos em sala de aula. Tais questões serão discutidas posteriormente.

1.6 Afeto e cognição e ensino-aprendizagem

Pensando no contexto escolar, nas experiências dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais estabelecidas, percebe-se que todo esse processo de interação é permeado pelas emoções. Os alunos constroem, durante o seu processo de existência e desenvolvimento humano, sentidos que evidenciam, reiteradas vezes, uma visão positiva ou negativa sobre a escola, sobre o professor, sobre a matéria, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre si próprios enquanto aprendizes, o que os acompanha no decorrer de sua vida, interferindo, portanto, em seu comportamento, em suas ações.

Como pontuou Aguiar (2001), a constituição dos sentidos é um processo complexo que ocorre a partir de uma relação dialética da singularidade do indivíduo com o social e a

história, e que suscita sentimentos. Em outras palavras, as vivências suscitam sentimentos positivos e negativos. No contexto escolar, a maneira como os alunos percebem os aspectos emocionais dessas vivências interferirá em sua aprendizagem, conforme Mahn e John-Steiner (2000). Pensando na interação professor-aluno, o professor pode criar um elo no qual haja sentimentos positivos ou não por parte dos alunos; “às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor “ (Freire, 2006, p.42).

Nesse sentido, as ações docentes podem contribuir para vivências que suscitem sentimentos positivos ou negativos no aluno. Não se trata, portanto, de uma visão behaviorista, de dar um estímulo positivo ao aluno para obter uma resposta, mas compreender a importância das emoções no contexto escolar, tendo em vista que toda emoção propicia a ação ou a renúncia a ela (Vygotsky, 1926/2004, p.139), ou seja, a emoção nos seres humanos pode ser elaborada e propiciar o desenvolvimento intelectual e afetivo, impulsionar ou não a ação.

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1926/2004) diz ser possível uma “educação dos sentimentos”, ou seja, a mudança de sentimentos, a partir da construção de novos significados, novas vivências. Como exemplo, cita o medo sentido na infância. Objetos, animais ou pessoas tidas como fontes de pavor e, portanto, causadoras de medo para a criança, deixam, muitas vezes, de serem temidas na sua fase adulta, em virtude de uma reformulação dos sentidos sobre esses causadores de temor. Da mesma maneira, novas vivências podem provocar medo nos adultos daquilo que não temiam no período da infância.

Outras reações emocionais podem estar vinculadas aos mais diversos estímulos, mas só se pode realizar esse vínculo confrontando na experiência pessoal do aluno os mais diferentes estímulos (Vygotsky, 1926/2004, p.142)

Em seus estudos sobre a subjetividade humana, Gonzáles Reys (2005, p.241,245) destaca que a vivência da pessoa, que é constituída historicamente, gera um conjunto de emoções, que, por sua vez, geram necessidades. As necessidades são entendidas aqui como “estados produtores de sentido”, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta”. Essas necessidades impulsionam o sujeito a atuar de forma particular no mundo, sendo que nem sempre ele tem o controle e, muitas vezes, a consciência desse movimento da constituição de suas necessidades. (Aguira e Ozella, prelo).

Vygotsky (1926/2004) destaca a necessidade de um trabalho educativo que interaja com as necessidades dos alunos e que o “momento de emoção e do interesse” sirva necessariamente de ponto de partida para qualquer trabalho educativo. Destaca o autor que o trabalho educativo precisa considerar os aspectos emocionais tão importantes quanto o da inteligência e vontade. Vygotsky (1926/2004 p.146,147) destaca que é tarefa da educação o ensino do domínio das emoções, pois, para ele, se não dominarmos as emoções elas podem se expressar de modo perturbador e destrutivo.

Nesse sentido, destaca Mont-Serrat (2007, p.98) que emoções negativas como medo, vergonha, ansiedade, angústia podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, cita a exposição pública, na experiência de “ser corrigido” diante dos colegas, que pode gerar humilhações e traumas complexos, difíceis de superar. Atentou também o autor que, em alguns casos, a ansiedade ou sofrimento podem ser tão intensos que pode provocar um “bloqueio de memória”.

A fim de que o ambiente escolar possa ser um espaço de superação de medos, de sentimentos de incapacidade e de vivências e emoções positivas, Vygotsky (1926a/2004) ressalta a importância de um trabalho educativo que interaja com as necessidades dos alunos, ao invés de um ensino baseado, por exemplo, no cumprimento ou descumprimento de regras, que geram castigos e punições que, muitas vezes, suscitam, nos alunos, sentimentos de medo, humilhação.

Em relação às ações humanas, destaca o autor que “atos moralmente imperfeitos”, ou seja, ações que infrinjam as leis de uma sociedade vigente, assim como formas indesejáveis de comportamento da criança, na escola são, antes de tudo, questões sociais, comportamentos “aprendidos”, uma vez que “as crianças não nascem com habilidades prontas para se comportarem bem ou mal” (1926a/2004, p.311). Compreende-se, então, que como proposto pelo autor, faz-se necessário uma “reeducação”, um ensino que conscientize o aluno sobre suas necessidades, que o ajude a superar “todas as motivações e inclinações” destrutivas, ou seja, que o impulse a refletir sobre suas ações e volições, levando-os a buscar o seu desenvolvimento.

Assim, o grande desafio para os professores é compreender, ou melhor, estar ciente das reações emocionais ou afetivas suas e de seus alunos, nas interações em sala de aula e, de como estas vivências podem afetar a aprendizagem. É também estar ciente da importância do controle das emoções, na formação dos alunos, enquanto indivíduos no mundo, trabalhando com eles não só os conteúdos, mas também a educação do comportamento emocional (Vygotsky,1926a/2004). Como pontuou Sawaia, 2000, trata-se, ainda, de um grande desafio

epistemológico romper com a visão da emoção enquanto a vilã perturbadora do conhecimento e passar a vê-la como a base do conhecimento, já que não podemos separar a razão da emoção e vice-versa (Espinosa, 2005, Vygotsky, 2004).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Este capítulo está organizado para discutir a base teórico metodológica deste trabalho. Discuto inicialmente a escolha da metodologia; o local e contexto da pesquisa; os participantes e os procedimentos para coleta e análise dos dados; a confiabilidade e a veracidade da pesquisa.

2.1 Escolha da Metodologia

A escolha da metodologia deste trabalho teve como objetivo propiciar o levantamento dos sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e seus sentidos sobre as razões de suas ações em sala de aula, a fim de possibilitar a compreensão da situação de desesperança vivida por alunos de escola pública. Como aponta Moita Lopes (1994, p.331), o mundo social só deve ser considerado se for levado em conta aquilo que lhe é específico, isto é, os significados construídos pelo homem “que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Para o autor, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta visão que o determina, ou seja, o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.

Nesse sentido, a escolha da metodologia ocorreu de forma a possibilitar a compreensão da visão dos alunos sobre si próprios como aprendizes, e sobre as razões de suas ações em sala de aula, a fim de compreender a relação desses alunos e suas ações, em um contexto específico de ensino-aprendizagem. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas com os alunos participantes. A conjunção desses tipos de instrumentos possibilitou a triangulação dos dados que, conforme Moita Lopes (1994), é uma técnica que propicia a investigação da subjetividade. Esses possibilitaram o levantamento dos sentidos dos alunos participantes e das concepções que embasavam suas ações em sala de aula e a interpretação da desesperança vivida por eles.

Buscou-se, por meio de um trabalho em grupo realizado com quatro alunos, propiciar um espaço para que esses alunos refletissem sobre suas concepções, sobre suas ações e seus sentidos como aprendizes, a fim de possibilitar a construção futura de novos

significados, novos conhecimentos. Para isso, os alunos assistiram às filmagens de duas aulas de Língua Portuguesa e posteriormente foram conduzidos, a partir de um roteiro de questões, a uma discussão sobre as aulas em questão; sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, sobre as ações da professora, sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude da falta de tempo, esse trabalho com os alunos não será o foco desta pesquisa; portanto, a gravação das aulas de Língua Portuguesa e a discussão em grupo com os alunos não serão analisadas. Elas serão apenas descritas a fim de contextualizar as aulas de Língua Portuguesa e as ações dos alunos nessas aulas. Foram relevantes, pois deram embasamento para a interpretação da situação de desesperança vivida por esses alunos de escola pública.

2.2 Local e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública, localizada na periferia da zona leste de Guarulhos. Algumas regiões do bairro foram invadidas por pessoas que almejavam moradia e melhores condições de vida. Os moradores do bairro, em sua maioria, são pessoas menos favorecidas economicamente e advindas da região norte e nordeste do país. São migrantes e grande parte deles não possuem escolaridade nem profissão definida.

A Unidade Escolar é nova; foi fundada em 2002. A escola atende aproximadamente 1255 alunos, sendo a maioria destes moradores do bairro e de bairros vizinhos. O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, 52 professores, 3 inspetores de alunos, 2 cozinheiras, 1 secretária de escola, 6 funcionários da secretaria e 10 auxiliares da limpeza. A escola possui dois andares, sendo sua estrutura física de porte pequeno. No andar superior, localizam-se uma biblioteca, uma sala de informática e 10 salas de aula. No andar térreo situa-se a secretaria da escola, as salas da direção, vice-direção, coordenadora pedagógica e professores, um almoxarifado, um refeitório, dois banheiros de professores, dois banheiros de funcionários, dois banheiros de alunos, dois espaços para dispensa e arquivo morto, seis salas de aulas e o pátio. Fora desse espaço interno há uma quadra de esportes e dois portões de entrada e saída, onde estão sempre dois funcionários para controlar o fluxo de alunos.

No ano de 2006, a escola funcionava em três períodos: manhã, tarde e vespertino sendo que o período da manhã destinava-se ao Ciclo I do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série). No início do ano de 2007, por determinação da Secretaria da Educação, a escola foi

reorganizada para cinco horas e passou a funcionar em dois períodos: manhã e tarde, mantendo o Ciclo I do Ensino Fundamental I no período da manhã e o Ciclo II do Ensino Fundamental II, (5ª à 7ª série), no período da tarde. Seguindo a mesma recomendação da secretaria, iniciou-se a reforma da escola, ou seja, a escola foi reconstruída em alvenaria.

A escola resultou de uma conquista dos moradores do bairro, que lutaram para que sua construção se efetivasse. A comunidade é bem participativa, está sempre acompanhando o processo escolar, inclusive a reforma cujo término, reivindicado pelos moradores do bairro, estava previsto para julho de 2007.

A opção por desenvolver esta pesquisa nesse local se justifica pelo fato de ter sido a primeira escola pública em que trabalhei, assim que ingressei no Estado. Além disso, foi durante o meu primeiro ano nesta unidade escolar, através do trabalho com a sexta série E, que muitas das minhas inquietações surgiram e instigaram-me a desenvolver a presente pesquisa.

No ano de 2006, início desta pesquisa, a diretora oficial da escola, por residir em uma cidade do interior do estado de São Paulo, afastou-se da direção da unidade escolar e assumiu a direção de uma outra escola do interior de São Paulo. Nesse período, a direção da escola em questão foi modificada por quatro vezes; quatro diretores, em momentos diferentes trabalharam na unidade escolar. Pessoas distintas, com sua maneira própria de agir, suas concepções sobre ensino-aprendizagem, sua visão de mundo. Tal fato evidencia uma problemática vivida em muitas escolas públicas. Essas mudanças de direção ocorreram em um curto espaço de tempo e dificultaram o trabalho pedagógico e até mesmo as relações interpessoais entre direção, professores e alunos.

No final do ano de 2006, instaurou-se um clima tenso na escola, uma vez que muitas decisões foram impostas pela direção, que agia de maneira autoritária. Neste contexto, a indisciplina dos alunos se agravou, algumas relações interpessoais entre o corpo docente e direção da escola, ficaram estremecidas, e alguns professores se afastaram do magistério com licença médica. No início do ano de 2007, o quadro docente foi modificado; alguns professores permaneceram na escola; no entanto, outros professores chegaram, uma nova direção assumiu a escola e muitas mudanças foram feitas. A escola passou a funcionar em dois períodos, as sessões de HTPC¹, que ocorriam durante três dias na semana, passaram a acontecer em apenas um dia da semana e os alunos da 6ª série E, foco desta pesquisa, foram recolocados em diferentes salas de aula.

¹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo a ser realizado na escola conquistado pelo Sindicato de professores da Rede Estadual de Ensino – APEOESP- como um espaço para formação docente.

2.3 Os Participantes

Foram participantes desta pesquisa os alunos Paulo, Jeverton, Marcos, Renato e eu pesquisadora. Dentre os trinta e quatro alunos da sala, esses alunos foram os que mais me intrigaram por apresentarem muitas dificuldades em relação às habilidades de leitura e escrita, baixo rendimento escolar e pela maneira como agiam em sala de aula. Alguns eram extremamente indisciplinados e dispersos. Outros, pouco participativos e quase não interagem com o professor. Esses alunos estudam juntos há algum tempo e ficaram retidos em séries anteriores. Embora os quatro alunos tenham participado deste trabalho, escolhemos somente três alunos focais; Paulo, Jeverton e Renato, em virtude da escassez de tempo para o estudo sobre o quarto aluno. Paulo, Jeverton e Renato foram escolhidos, pois apresentavam comportamentos distintos em sala de aula, o que parecia evidenciar diferentes concepções sobre si mesmos como aprendizes e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A sala de aula – 6ª série E

Este trabalho foi realizado com alguns alunos da 6ª série E, a partir das aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa se iniciou em 2006 e atualmente esses alunos estão na 7ª série D do Ensino Fundamental, Ciclo II.

A classe possui trinta e quatro alunos, sendo treze do sexo feminino e vinte e um do sexo masculino. A maioria desses alunos são moradores do bairro e estudam juntos desde séries anteriores. Alguns deles freqüentam a escola inclusive nos finais de semana, para jogarem bola e participarem das atividades desenvolvidas na unidade escolar, durante o fim de semana. Os alunos são adolescentes e, na sua maioria, advindos de famílias de baixa renda, filhos de pais com baixa escolaridade e sem emprego definido. Grande parte desses alunos são membros de famílias numerosas e, por isso, auxiliam seus pais, cuidando dos irmãos menores ou dos afazeres domésticos.

A opção de trabalho com essa classe foi feita em virtude dos problemas de aprendizagem, baixo rendimento escolar e de indisciplina apresentados pelos alunos. Grande parte desses alunos ficou retida em anos anteriores. Escolhemos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem e indisciplina para participarem desta pesquisa. Em virtude desses problemas de aprendizagem, do desinteresse em aprender, de indisciplina, a sala é considerada pelos professores como uma sala difícil e problemática. Há casos de professores que abandonaram seu trabalho nesta sala, antes do final do ano letivo. A professora titular,

que lecionava para a 6ª E, teve uma crise de nervos e se afastou do serviço com licença médica por tempo indeterminado. Segundo a professora da sala, ela acredita que alguns alunos serão recuperados totalmente, no entanto, enfatiza que há aqueles que precisariam de um especialista para cuidar da questão psicológica e psiquiátrica e que apenas o empenho do professor não será suficiente. Pontua também que a 6ª série E é o resultado de circunstâncias num contexto muito mais amplo, que abrange governo, estado, município, comunidade, escola e família. Ela acredita em um trabalho em conjunto entre todas essas instâncias, visando a um único objetivo, a fim de se obterem melhores êxitos na educação.

Então a 6ª série E é o resultado de circunstâncias num contexto muito mais amplo que seja governo, estado, município, comunidade, escola, família. O dia que todas essas células trabalharem tentando alcançar um único objetivo obteremos êxito maior, enquanto cada uma dessas instâncias trabalhar individualmente, infelizmente todos nós sofreremos e a sociedade vai infelizmente pagar as conseqüências desse erro, porque é às vezes, entra um assaltante na sua casa e você não sabe entender porque mas atrás daquele ...”

(Trecho de conversa informal com a professora)

“ ...tem pelo menos uns dez alunos semi-analfabetos...quando eu cheguei eu fiz um ditado de dez palavras para toda a sala. Então eu constatei o quê? que esses dez não sabem escrever né, porque das dez palavras que eu dei muitos erraram todas...”

(Trechos da entrevista com a professora)

Os alunos

Paulo

O aluno Paulo tem 13 anos, mora com seus pais e cursa a 6ª série E. Seus pais possuem baixa escolaridade. Sua mãe não possui escolaridade e atualmente trabalha como vendedora em uma loja de utilidades, para garantir o sustento da família. Seu pai cursou até a 7ª série do Ensino Fundamental, Ciclo II e atualmente encontra-se desempregado. Paulo estuda no período vespertino e durante a manhã fica em casa para cuidar de uma irmã de cinco anos e de seu irmão de onze anos. Paulo apresenta dificuldades para ler e escrever, no

entanto, possui um bom raciocínio lógico matemático. O aluno é muito educado e não apresenta problemas de indisciplina. Também é tímido e inseguro. Por vezes, só age se os seus colegas agirem também. Na sala de aula, o aluno é pouco participativo, interage muito pouco com a professora ou com os colegas. Segundo a professora de Língua Portuguesa, o aluno tem um “bloqueio” quanto a escrever. O aluno se acha um aluno ruim, pois diz não saber quase nada.

Jeverton

Jeverton tem 14 anos e, assim como Paulo, também é morador do bairro. Dos garotos, Jeverton é o filho mais velho, tendo um irmão de 12 anos, uma irmã de 18 anos e uma irmã de 23 anos. Seu pai cursou até a primeira série do Ensino Fundamental, Ciclo II e sua mãe até a 6ª série do Ensino Fundamental, Ciclo II. O aluno estuda na escola desde a 4ª série e, por isso, tem muitos colegas. Jeverton é “popular” na escola; todos o conhecem. O aluno é bastante comunicativo, e tido como muito indisciplinado. Por dois anos, o aluno foi reprovado. Na sala de aula, o aluno é muito disperso e conversa bastante. Gosta de fazer brincadeiras com os outros alunos e andar pela sala. Jeverton também apresenta dificuldades nas habilidades de leitura e escrita.

Renato

Renato tem 14 anos e estuda na escola desde a 4ª série do Ensino Fundamental, Ciclo I. Tem uma irmã de 13 anos, que estuda na mesma sala. O aluno apresenta muitas dificuldades na escrita e isso o desanima. Por diversas vezes, enfatiza não ser capaz de resolver as atividades. Renato é o aluno mais velho da sala e, por isso, sente-se incomodado. Para a professora de Língua Portuguesa, o aluno deveria ser encaminhado a um especialista, uma vez que “tem problemas psíquicos seríssimos”; “não sabe realmente escrever nada”. “(...) ontem eu repeti o ditado...o Renato não conseguiu escrever uma palavra certa ...”

A Pesquisadora

Comecei minha trajetória como professora no ano de 2001, quando cursava a Graduação em Letras na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis. Neste período lecionei Inglês e Musicalização Infantil em uma pré-escola da rede privada de ensino, na cidade de Assis. Habilitei-me em música, com especialidade em piano e, por nove anos, dediquei-me à música e à dança, grandes paixões. No último ano do curso de Letras, a fim de dar continuidade à minha formação docente, matriculei-me no curso de Pedagogia, do qual cursei apenas o primeiro ano, pois no ano seguinte, em 2005, quando concluí a graduação, ingressei como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino de Guarulhos, para onde me mudei. Em 2006, ingressei novamente na rede estadual de ensino como Professora de Inglês para o Ensino Médio e Fundamental. Durante o meu primeiro ano de trabalho na rede pública de ensino, muitas questões me inquietaram. Dentre elas a questão da indisciplina e da falta de interesse em aprender por parte de alguns alunos. Preocupada com tais questões, senti-me instigada a estudá-las, a fim de contribuir para a melhoria do ensino e para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Estudar sobre a Educação sempre me fascinou. Assim, em 2007 ingressei no mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, pois senti a necessidade de aprofundar essas questões e contribuir para as discussões que vêm sendo realizadas sobre a importância dos aspectos afetivos e da cognição no desenvolvimento humano.

Como professora de línguas, achei que deveria ingressar no Programa de Lingüística Aplicada, onde poderia estudar a afetividade sob o viés da linguagem. Ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na área de Linguagem e Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e passei a fazer parte do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), coordenado pelas professoras Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. Após conhecer o grupo, senti-me muito instigada a participar, uma vez que compartilhava das idéias e práticas desenvolvidas pelo grupo.

2.4 Os procedimentos de coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu a partir do mês de outubro de 2006. Foram utilizados como fontes da coleta de dados os seguintes instrumentos: a gravação em áudio de uma entrevista individual com cada aluno participante e dois questionários respondidos pelos alunos. É válido ressaltar que todo o trabalho de pesquisa foi realizado mediante o consentimento do responsável pela unidade escolar, assim como dos participantes da pesquisa e seus responsáveis.

Questionários respondidos pelos alunos: Os questionários foram utilizados a fim de que os alunos pudessem explicitar suas compreensões sobre a escola, sobre as aulas, sobre os colegas de classe, sobre os professores, sobre suas emoções no contexto escolar, relacionando-as a situações tidas como favoráveis ou não à aprendizagem, e uma auto-avaliação como aprendizes. O primeiro questionário, respondido por todos os alunos da sala, continha quinze questões abertas, previamente elaboradas. Entreguei os questionários aos alunos, expliquei sucintamente que eles fariam parte de minha pesquisa e que, portanto, gostaria que eles os respondessem. Ao receber o questionário, o aluno Paulo se recusou a respondê-lo. Indagado sobre o motivo pelo qual não gostaria de responder, disse “Ah, professora, porque não”. Antes mesmo de receber o questionário, o aluno Jeverton já advertiu “eu não sei, professora”. Eu lhe perguntei como não sabia sobre algo que ele nem tinha visto e nem sabia como era. Disponibilizei-me a auxiliá-los. Paulo começou a responder o questionário com dificuldades na leitura e escrita das palavras. Jeverton também me questionou sobre a leitura de algumas questões e a escrita. Alguns alunos não sabiam responder onde moravam. Um deles me questionou se poderia responder apenas o nome do bairro, pois era somente essa informação que ele tinha. Neste primeiro questionário, os alunos foram muito concisos em suas respostas, por isso, elaborei um novo questionário, posteriormente respondido pelos alunos. Os questionários foram relevantes, pois também forneceram dados diferentes daqueles obtidos na entrevista com os alunos e isso possibilitou o confronto desses dados.

Entrevistas individuais com os alunos: Ao responder os questionários, os alunos apresentaram dificuldades nas habilidades da escrita. Algumas questões não foram respondidas e outras foram respondidas de maneira lacônica. Para a entrevista com os alunos, foram usadas como roteiro as questões do questionário. As entrevistas eram do tipo semi-

dirigidas ou semi-estruturadas (Rizzini, Castro e Sartor, 1992, p.63) e foram aplicadas a partir de um pequeno número de questões formuladas para facilitar a sistematização, possibilitando ao entrevistador mudar, excluir e até mesmo formular novas questões durante a pesquisa. Essas entrevistas foram muito importantes, pois permitiram à pesquisadora retomar algumas questões do questionário, estabelecer pontos de conflito, estabelecer contradições entre a fala e a ação dos alunos em sala de aula, ou seja, entre o que eles diziam fazer e o que realmente faziam, expandindo, assim, o questionamento. Nesse sentido, as entrevistas foram condições centrais para a compreensão das concepções dos alunos.

A entrevista com o aluno Paulo ocorreu em 11 de novembro de 2006, na sala de aula e teve a duração de 50 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo 2. A entrevista com o aluno Jeverton ocorreu em 30 de novembro de 2006, após o período de aula e teve a duração de aproximadamente 60 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo 4. A entrevista com o aluno Renato ocorreu em 27 de dezembro de 2006, no pátio da escola, e teve a duração de aproximadamente 60 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo 6.

2.5 Os procedimentos para análise dos dados

Nesta seção apresento como procedi à análise de modo a responder as perguntas de pesquisa. A análise dos dados orientou-se segundo as duas perguntas de pesquisa e procurou responder aos seguintes questionamentos:

- 1) Quais os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes em sala de aula ?
- 2) Quais os sentidos dos alunos sobre as razões de suas ações em sala de aula?

Os dados das entrevistas foram analisados segundo o plano geral do texto (Bronckart, 1999), para levantamento dos sentidos de cada aluno sobre si mesmo enquanto aluno e sua avaliação as razões que o levavam a agir. Para a categorização dos sentidos, foram levantadas as principais escolhas lexicais com foco nos substantivos, verbos, adjetivos, advérbios.

Também com base em (Bronckart, 1999), pronomes e dêiticos foram levantados para a compreensão da responsabilização enunciativa, isto é, para a compreensão da responsabilização sobre o porquê de aprenderem ou não aprenderem, serem ou não bons

alunos. Isso possibilitou a análise dos sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes em sala de aula, as razões que os levam a agir e a responsabilização enunciativa estabelecida entre os participantes, ou seja, como eles se colocaram, o seu eu em relação ao outros, os sentidos em relação ao significados, numa tentativa de revelar cada pensamento e cada desejo que está por trás da enunciação. Com base em Kebrat-Orecchioni (2006), analisei as relações interpessoais, nas entrevistas com foco nos elementos verbais e paraverbais (olhares, mímicas, risos).

2.6 Embasamento para análise

Nesta seção, apresento o referencial teórico relativo à análise dos dados coletados durante a pesquisa, o qual está centrado no plano geral do texto, conteúdo temático, principais escolhas lexicais (Bronckart, 1999) e nas relações interpessoais (Kebrat-Orecchioni, 2006).

2.6.1 Conteúdo temático

Bronckart (1999, p.94), ao teorizar sobre a interação comunicativa, destaca que ela se inscreve em um quadro de uma formação social, que implica “o mundo social” (normas, valores, regras), e o “mundo subjetivo” (imagem que o agente dá de si ao agir), sendo o sentido desses alunos sobre sua imagem ao agir, o foco deste trabalho. Ao descrever esse contexto sociosubjetivo em que as interações ocorrem, o autor define como emissor a pessoa que produz um texto, seja ele oral ou escrito, sendo que sua posição social lhe dá o estatuto de enunciador, isto é, o papel social que o emissor desempenha na interação em curso. Todo texto produzido é destinado a uma ou várias pessoas, sendo essas, portanto, compreendidas como receptores. Especificamente quando a produção é oral, o receptor geralmente situa-se no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de co-produtor ou de interlocutor. No que se refere ao enunciador de um texto, Bronckart (1999, p.95) destaca haver outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que nele são postas em cena. (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?) Em um texto, pode parecer “que o autor se exprime em seu próprio nome”, isto é, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbal em curso e, portanto, se responsabiliza pelo que é dito. No entanto,

pode ocorrer também que um texto mobilize outras vozes, às quais é atribuída a responsabilidade do que é expresso. Essas vozes podem corresponder a outras pessoas. Essas vozes podem corresponder a outras pessoas ou entidade sociais, como pais, professores, amigos, a escola, a ciência. Ao citar sobre essa multiplicidade possível de vozes, Bronckart destaca, que a noção de enunciador designa, na verdade, um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são atribuídas as vozes que se expressam em um texto.

Segundo Bronckart, (1999, p.120) o conteúdo temático de um texto “pode ser definido como um conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas” (1999, p.97). É constituído genericamente de informações “físicas”, “sociais”, “subjetivas”, organizadas em um texto em função das unidades declarativas. Conforme Bronckart (1999), o conteúdo temático é necessário para a compreensão inicial dos temas do discurso.

O levantamento de temas das interações revela os sentidos que a pessoa que enuncia tem sobre a situação de comunicação em que ela se encontra. No caso desta pesquisa, a análise do conteúdo temático das entrevistas com os alunos me possibilitou investigar os sentidos desses alunos sobre si próprios como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula. Também, o levantamento das escolhas lexicais e dêiticos (verbos, substantivos, adjetivos e pronomes pessoais) clarificou os sentidos construídos por esses alunos, foco desta pesquisa.

2.6.2 Relações interpessoais

Kebrat-Orecchioni (2006), ao falar de interações, destaca que elas se realizam por meios verbais e não-verbais. Caracteriza como meios verbais aqueles expressos por meio da linguagem verbal, e meios não-verbais aqueles transmitidos pelo canal visual, isto é, atitudes, posturas, jogos de olhares, mímica e o riso. Para a autora, os elementos que acompanham as unidades lingüísticas e são transmitidos pelo canal auditivo são tidos como elementos paraverbais: entonação, pausa, particularidades de pronúncia, características da voz.

Uma vez que esses elementos paraverbais e não-verbais intervêm no diálogo dos interactantes, o estudo desses torna-se extremamente relevante para a compreensão da interação verbal e do estado afetivo dos participantes, pois eles não só ratificam o discurso, como também o contradiz. Desempenham um papel importante nos mecanismos que permitem “tomar, manter ou dar a palavra”, Kebrat-Orecchioni (2006, p.41), sendo também indicadores muito freqüentes do estado afetivo dos participantes: pausas, olhares, mímicas e, sobretudo, a

voz são indicadores da expressão das emoções e de característica da relação interpessoal, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006). Conforme a autora, a mímica-gestual tem para o emissor uma função de facilitação cognitiva, ou seja, ela o auxilia a efetuar as operações de codificação. Além disso, os gestos são um ótimo exemplo para revelar o nível da relação e sendo também indicadores dos laços afetivos que unem os membros de um grupo. Segundo Kerbrat-Orecchioni, a postura, (2006), a orientação do corpo, o caráter mais ou menos relaxado das atitudes, a duração e intensidade dos contatos oculares; alguns gestos, como sorrir, piscar o olho são, geralmente, marcas reveladoras de uma relação íntima.

Para levantar os sentidos dos alunos sobre si próprios como aprendizes, e sobre as razões de suas ações em sala de aula, enfocarei o conteúdo temático, escolhas lexicais (verbos, substantivos, adjetivos e pronomes pessoais), e as relações interpessoais nas entrevistas (Kerbrat-Orecchioni, 2006), com foco nos elementos verbais e não-verbais.

No tocante às relações interpessoais, Kerbrat-Orecchioni (2006) as descreve tendo como base o funcionamento das interações verbais, ou seja, das relações que se constroem pelo viés da troca verbal entre os actantes, sendo essas interações sustentadas por regras que propiciam sua coerência interna. Ao falar das interações verbais, focaliza o tipo de “distância”, horizontal e vertical, que se instaura entre os interactantes durante a interação. Caracterizou como relação horizontal aquela em que os interactantes, por meio de numerosos e diversos meios verbais e não-verbais, exprimem a distância que desejam estabelecer com o parceiro da interação. Já a relação vertical, essencialmente dissimétrica, aquela em que os parceiros em presença não são sempre iguais na interação: um dentre eles pode se encontrar numa “alta” posição de “dominante”, enquanto o outro está localizado numa “baixa” posição de “dominado”, ou seja uma relação hierarquizada. No entanto, essa diferença de lugares sociais ocupados pelos interactantes depende do que fazem e do que se passa ao longo da interação. Nesse sentido, destaca-se que a interação é um processo dinâmico, no qual nada é determinado de uma vez por todas.

No contexto desta pesquisa, as relações interpessoais nas entrevistas, com foco nos elementos verbais e não-verbais serviram de indicadores do estado afetivo dos alunos participantes.

2.7 Confiabilidade e veracidade da pesquisa

A fim de garantir a confiabilidade e a veracidade desta pesquisa, ressalto que ela foi submetida a diversas apreciações:

- Discussões durante os seminários de orientação, ministrados pela orientadora desta pesquisa
- Discussões com colegas de mestrado e doutorado do grupo de pesquisa LACE e outras pessoas e grupos de pesquisas
- Triangulação dos dados através de áudio-gravação das entrevistas, anotações de campo e questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.
- Apresentação no 16º InPLA- Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 2006.

As diferentes apreciações e questionamentos a que fui submetida proporcionaram-me o redirecionamento de leituras de vários aspectos de minha pesquisa. Possibilitou-me rever o projeto como um todo, a fim de que a interpretação de meus dados não se limitasse apenas ao meu olhar. No capítulo a seguir, apresento as discussões a que cheguei com os resultados da análise dos dados.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Início este capítulo com duas descrições. A primeira é a descrição de uma aula de Língua Portuguesa da 6ª série E, observada e registrada em áudio, a fim de propiciar ao leitor uma contextualização das situações que os alunos vivenciam em sala de aula, tendo como foco as ações dos alunos Paulo, Jeverton e Renato, participantes dessa pesquisa, e o contexto de sala de aula em que atuam. Essa visualização foi relevante como uma compreensão inicial que possibilitou à pesquisadora a compreensão das ações dos alunos em sala de aula e do contexto de ensino-aprendizagem. Ressalto que essa aula não será objeto de análise deste trabalho, mas é utilizada a fim de propiciar ao leitor a visualização das ações dos alunos e dos fatos ocorridos na aula. A segunda é a descrição de uma conversa com esses alunos sobre as aulas gravadas e sobre suas ações e razões quanto às escolhas feitas. Essa discussão em grupo com os alunos também não foi utilizada como objeto de análise dessa pesquisa. No entanto, como retomo, nas considerações finais, algumas questões sobre este trabalho, considere que ambos os textos contextualizariam a compreensão do leitor sobre os dados coletados e sua discussão.

Após essa descrição inicial, descrevo e discuto os resultados encontrados sobre os sentidos que os alunos Paulo, Jeverton e Renato têm sobre si próprios como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula, bem como a quem responsabilizam por essas ações.

3.1 Descrições

3.1.1 Uma aula de Língua Portuguesa

A gravação em áudio e vídeo das aulas de Língua Portuguesa ocorreu em 11.10.06. A gravação teve como objetivo fornecer dados para que a pesquisadora pudesse investigar as ações dos alunos Paulo, Jeverton e Renato em sala de aula a fim de, posteriormente, compreender as concepções que embasam essas ações em sala de aula, os sentidos desses alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula. A

gravação das aulas foi importante, pois possibilitou visualizar a dinâmica dessas aulas e questionar, posteriormente, os alunos, sobre suas ações nessas aulas. Além disso, a gravação em vídeo registrou ações dos participantes que não poderiam ser captadas apenas por áudio. Destacarei somente o comportamento dos alunos Jeverton e Renato, participantes desta pesquisa, pois o aluno Paulo não esteve presente nessas aulas.

As duas aulas filmadas foram aulas consecutivas (dobradinhas) e tiveram a duração total de 90 minutos (45 minutos cada aula). A professora explicou aos alunos que eu estava fazendo um trabalho e que, portanto, eu iria filmar as aulas. Conversei com os alunos sobre as filmagens e não houve objeções por parte dos alunos quanto à realização do trabalho. Os alunos demonstraram curiosidade e comportamentos diversos por estarem sendo filmados. Alguns alunos sorriam encabulados, outros olhavam atentamente para a câmera, dois alunos cobriam o rosto com o caderno e a sala, diferente do habitual, estava tranqüila.

A professora iniciou a aula dizendo aos alunos que, por terem tido um final de semana prolongado, iriam começar a aula cantando a música “Boa tarde, amigo” cuja letra estava na lousa: “Boa tarde, amigo, boa tarde, irmão, abra um sorriso e cante essa canção, balão, balão, balão”. Alguns alunos, como o Jeverton, alegram-se, batem palmas, outros reclamam e a maioria dos alunos permanece quieta.

A professora define as regras desse início de aula, dizendo aos alunos que ela primeiramente iria cantar e depois os alunos fariam “coral”, e justifica sua escolha musical dizendo que a música transmitia uma mensagem. A professora começou a cantar; alguns alunos davam risada, outros conversavam. A professora advertiu que, se não houvesse silêncio, eles não aprenderiam a música. Dois alunos, dando risada, levantaram em direção à câmera, uma folha de caderno com os dizeres “Mãe, tô na Globo” enquanto a professora cantava. Em seguida, ela sugeriu que cantassem novamente e a maioria dos alunos cantou. A professora diz haver alunos que não estão cantando direito e outros cantando “bonitinho” e pede para formarem um coral bonitinho. Um desses alunos muda-se de lugar, aproxima-se da câmera, dá a folha ao aluno que até então estava com o rosto coberto e pega a folha novamente. A professora define novamente as regras, enfatizando que quem não quisesse, não cantasse, mas não deveria atrapalhar; deveria ficar de “boca fechada”. Ela finaliza a música “boa tarde, amigo”; a maioria dos alunos repete e aplaude. O aluno Jeverton, assim como outros alunos, começam a levantar uma folha de caderno em direção à câmera. A professora pede silêncio e diz os números e nomes de alguns alunos que deveriam trazer documentos à escola. Posteriormente, a professora dita aos alunos dois exercícios que constituem uma parte da avaliação sobre verbos. Todos os alunos procuram responder o exercício, exceto os alunos

Marcos, Renato e Jeverton que, sentado ao lado de Celso, brinca com uma chave e uma caneta. A professora pede a Jeverton que sente em outro lugar, e ele diz que já iria. A professora discute sobre uma atividade que todos deveriam fazer. Jeverton diz que já fez. A professora diz que ele não, mas ele insiste em dizer que sim. A professora diz a Celso que a atividade é parte da avaliação bimestral e que, portanto, ele deveria fazer. Celso muda de lugar e inicia a resolução do exercício. Enquanto isso, no fundo da sala, o aluno Marcos senta-se em cima da carteira e começa a fazer um “avião com papel”. Levanta e senta-se na carteira à frente de Renato que, até então, estava debruçado sobre a mesa. O aluno segura uma caneta e conversa com outras alunas à sua frente e com Renato, a quem demonstra como “colocar uma caneta no ouvido”. Um aluno pede cola à professora e esta o indaga sobre a atividade não feita e ele diz que irá fazer. O aluno Jeverton sorri para a câmera e abre o caderno. Por faltarem muito, a professora diz aos alunos Renato e Celso que terão de fazer um trabalho de recuperação de nota. Marcos comemora por não ter sido citado. A professora pede a Priscila, irmã do Renato, que anote o que ele terá de fazer. Renato, diversas vezes, questiona a professora se Marcos não iria fazer o trabalho. A professora dita o trabalho. Jeverton, com a chave na boca, começa a escrever no seu tênis. Eu saio da sala. Jeverton observa minha saída, olha para a câmera, e vai até a carteira de um aluno. Reprendido pela professora, volta para o seu lugar, que é próximo à câmera e faz gestos obscenos. Depois faz desenhos obscenos em uma folha de caderno e coloca em frente à câmera. A professora discute com o aluno Celso, por ele ter dito palavras em voz baixa. Diz ter ouvido e “não ter estudado para ouvir isso não”. Jeverton aproxima-se da câmera, sorri, manda beijos. Entro novamente na sala. Jeverton pega o estojo de uma aluna. A professora pede a uma aluna para ler as instruções sobre o trabalho e explica aos alunos as condições em que o trabalho deverá ser feito. Marcos questiona se pode fazer um cartaz e a professora não aceita. Ela autoriza a irmã do Renato a auxiliá-lo a fazer o trabalho e adverte que a “letra teria que ser dele”. Jeverton brinca com o estojo de um aluno e canta. Renato levanta-se e anda pela sala. Marcos levanta-se também e ambos ficam olhando pela janela. Jeverton vai até eles, sorri, olhando para a câmera e abraça Marcos que o empurra. Ele cai no chão. Alguns alunos gritam. A professora vai até o fundo da sala, levanta-o e conversa com Marcos. Jeverton recolhe algumas folhas de papel do chão e faz um “microfone”. Marcos conversa e é repreendido pela professora. Jeverton vai até Marcos e finge entrevistá-lo; a professora se aproxima e tenta pegar o “microfone”. Novamente ela conversa com Marcos. Jeverton senta-se de frente para sala. A professora Cida questiona-o sobre o exercício, tenta pegar o “microfone” de sua mão e pede ao aluno que vá para seu lugar. Jeverton brinca com o colega e vai até o fundo da sala. Novamente vai até o

aluno Marcos e cochicha. A professora pergunta aos alunos sobre os conceitos de substantivo e adjetivo. Vários alunos respondem. Jeverton senta-se no fundo da sala. A professora dá um exemplo de adjetivo e aponta para um aluno "blusão vermelho". Jeverton interage "blusona vermelhona", a professora exemplifica novamente "menina malcriada" e Jeverton diz "meninona malcriadona". Posteriormente Jeverton brinca de "entrevistar" os seus colegas, anda por toda a sala, fazendo perguntas aos colegas e olhando para a câmara. Enquanto isso, a professora corrige os exercícios de alguns alunos. Jeverton vai até Marcos, que pega o microfone e "finge" entrevistá-lo. Jeverton responde e olha para a câmara. Posteriormente volta ao seu lugar e começa a arrumar seu material. A professora pergunta por que ele está arrumando o material e pede-lhe para guardar o microfone. Marcos levanta um desenho em seu caderno, mostra para a câmara e sorri. Renato indaga sobre a data de entrega do trabalho. Jeverton vai até o fundo da sala, onde se encontram Marcos e Renato, e senta-se em cima da carteira. A professora pede aos alunos que peguem o lixo do chão e aguardem o sinal.

3.1.2 Discussão em grupo com os alunos

Assustada com o que vira na sala de aula, descrita anteriormente, no início de 2007, organizei um encontro com esses alunos. Este encontro tinha como objetivo proporcionar um espaço de reflexão aos alunos sobre suas ações em sala de aula, bem como um espaço para minha compreensão dos objetivos das ações observadas e sua relação quanto às avaliações dos alunos sobre suas possibilidades como alunos. Para isso, os alunos assistiram às filmagens da aula de Língua Portuguesa descrita. A seguir, conversei com eles, a partir de um roteiro de perguntas semelhantes ao questionário, conduzido anteriormente, sobre a aula, sobre suas ações, sobre as ações da professora e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No início da exibição do filme, os alunos deram risadas, teceram comentários sobre suas ações, sobre as ações dos colegas, sobre as ações da professora, questionaram-se. Lembravam, detalhadamente, dos acontecimentos, justificavam-se, responsabilizavam o outro pela indisciplina em sala e demonstravam desaprovação quanto ao comportamento de alguns alunos. No decorrer da exibição, os comentários foram menos freqüentes e eles assistiram ao filme atentamente.

Iniciei a discussão perguntando aos alunos como eles viram aquelas aulas e qual a opinião deles sobre os acontecimentos. Marcos falou sobre a bagunça que os alunos fizeram, Jeverton referiu-se à reportagem (brincadeira de entrevistar os colegas), e Paulo também

ênfatiou a bagunça feita pelos alunos e o desrespeito desses alunos perante a câmara. Ao serem questionados sobre esses acontecimentos Paulo, Marcos e Renato responsabilizaram Jeverton pela bagunça. Jeverton apenas ria. Marcos referiu-se também ao microfone feito de papel por Jeverton que, segundo Marcos, tinha o intuito de chamar atenção, de se mostrar perante a câmara. Jeverton incomodou-se com o relato de Marcos. Quando perguntei sobre o quê e como aprendiam os alunos que faziam confusão, eles disseram que não aprendiam. Para Paulo, não aprendiam, pois não faziam as lições, Jeverton afirmou ter feito a lição e justificou suas ações, dizendo que primeiro terminou os exercícios e depois bagunçou. Quando perguntei a Renato sobre as ações dos alunos bagunceiros ele apontou que bagunçaram para aparecer. Jeverton completou “pra aparecer na Record”. Perguntei se esses alunos deveriam mudar alguma coisa e Paulo foi ênfático: “Sim”, não levantar da cadeira e fazer a lição”. Perguntei por que os alunos deveriam ficar sentados e Jeverton respondeu que para não atrapalharem a aula. Perguntei a Renato se e por que os alunos deveriam ficar sentados e ele respondeu “Sim, porque sim”. Jeverton e Marcos riam de Renato e Marcos acrescentou “Porque sim é muito pouco”. Quando perguntei por que deveriam fazer a lição todos ênfatizaram que era para aprender. Aprofundei o questionamento, indagando “Aprender pra quê?”. Renato, pela primeira vez respondeu sem ser diretamente questionado “Pra ser alguém na vida”. Continuei com outra pergunta sobre o que é ser alguém na vida e Renato diz não saber. Jeverton respondeu que é trabalhar, ter filhos, ter casa. Marcos acrescentou que seria trabalhar todos os dias para seus filhos não passarem fome, e nem roubar. Jeverton brincou “se roubar, eu corto a mão”. Marcos perguntou, em meio às risadas, “Se você rouba, por que ele não pode roubar?”. Quando perguntei sobre a professora, Marcos disse que a considera chata. Jeverton salientou que eles também são chatos com ela. Paulo completou que os alunos não a deixavam falar e, portanto, ela tinha que gritar. Renato discordou dos colegas e afirmou que a professora gritava porque gostava disso. Novamente perguntei sobre o comportamento dos alunos e Jeverton brincou, dizendo que os alunos deveriam ir presos ou ir para casa dormir, uma vez que não queriam estudar. Paulo insistiu que esses alunos não deveriam gritar em sala de aula, deveriam ficar sentados e fazer a lição. Perguntei por que deveriam ficar sentados e Jeverton respondeu que os alunos deveriam ter um comportamento bom. Pedi que explicassem o que seria um comportamento bom e Paulo e Renato respondem que seria não fazer bagunça, copiar a lição. Jeverton acrescentou, dando risadas “Não xingar a diretora”. Marcos esclareceu que isso aconteceu quando alguém pichou o banheiro da escola. Discutimos sobre pichação, sobre o que é ser marginal. Finalizando a discussão, perguntei aos alunos se gostaram de assistir à filmagem e o porquê

de terem gostado ou não. Jeverton e Marcos disseram ter gostado muito, Paulo acrescentou que gostaram por terem se lembrado das coisas erradas que fizeram, Renato concordou com Paulo e Jeverton disse ter gostado, por ver as coisas erradas que fazia.

Após a discussão, Jeverton perguntou se poderia gravar a fita das aulas. No decorrer do período de aula, Jeverton questionou à pesquisadora sobre o próximo encontro e sobre quando assistiriam ao filme novamente.

3.2 Sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre suas ações em sala de aula

Os resultados da análise da entrevista e do questionário respondido pelos alunos revelaram vestígios explícitos sobre os sentidos que os alunos têm sobre si mesmos no contexto da sala de aula, quanto às suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essas compreensões são distintas entre os participantes focais e também variam para o mesmo aluno conforme a disciplina. O foco desta discussão está na aula de Português, mas observei que, por exemplo, Paulo se vê, diferentemente, em aula de Matemática e Educação Artística, em que é um bom aluno, o que não acontece em Língua Portuguesa. Embora reconheça ter um bom desempenho em Matemática e Artes, parece que o que predomina para Paulo é o seu insucesso na disciplina de Língua Portuguesa, o que o faz considerar-se um aluno ruim. Sua avaliação de si mesmo e sobre a responsabilização de suas ações também varia, ora revela sentidos escolarizados que parecem refletir a voz da escola (Bronckart,1999), responsabilizando a si mesmo pela má atuação, ora revela o que parece, realmente, pensar, responsabilizando a professora e os colegas.

Diferentemente, os sentidos de Jeverton sobre si mesmo como aluno parecem revelar uma compreensão positiva de si. Jeverton se considera um bom aluno, tanto na disciplina de Língua Portuguesa quanto em outras matérias, pois diz, às vezes, “esforçar-se”, e “fazer a lição”. Embora explicita algumas razões para ir à escola como “aprender”, suas ações parecem orientar-se para suprir suas necessidades de conversar, obter atenção. O aluno se responsabiliza por suas ações de bagunçar, conversar, atrapalhar os colegas, assim como se esforçar, ficando quieto para aprender. No tocante à aprendizagem, responsabiliza-se por aprender e parece responsabilizar também a professora de Língua Portuguesa tida, como um “boa professora”.

Assim como Paulo, Renato parece apresentar um sentido negativo de si como aluno “bagunceiro”, que apresenta dificuldades para escrever e problemas de aprendizagem, mas que quer aprender e se esforça para isso. No entanto, não consegue. Suas vivências em sala de aula, suscitam-lhe sentimentos positivos e negativos que impulsionam suas ações em sala de aula. Essas questões serão discutidas detalhadamente a seguir, sobre cada um dos três alunos focais – Paulo, Jeverton e Renato.

3.2.1 Sentidos do aluno Paulo sobre si mesmo como aprendiz

Como apontei acima, a avaliação de Paulo sobre si mesmo como aluno e sobre suas ações varia conforme seu desempenho em disciplinas em que se julga bom aluno – Matemática e Artes – e em Língua Portuguesa, em que se julga mau aluno. Paulo diz:

➤ gostar de estudar, porque quer aprender, como revela o exemplo a seguir:

P1: Paulo, nós respondemos dois questionários né? esse e este daqui... eu queria entender algumas coisas, assim, por que você vem à escola, Paulo?

A1: Pra estudar

P2: Por quê? O que você acha de estudar?

A2: Bom

(...)

P4: (...) Você gosta de vir à escola?

A4: Gosto

(...)

P7: Paulo, quando você está na escola, o que você sente?

A7: Eu acho bom

(...)

P9: Você quer aprender, Paulo?

A9: (O aluno acena que sim com a cabeça)

P10: Por quê?

A10: Porque quando eu vou ler um livro, eu não sei

P11: Você não sabe quando você vai ler um livro...por que você quer ler um livro, aprender a ler um livro?

A11: Porque é legal

(...)

P13: Paulo, você acha que você está aprendendo na escola?

A13: (O aluno fica pensativo)

P14: Você acha que você está aprendendo, Paulo?

A14: Acho (que estou aprendendo)

P15: Por quê, Paulo?

A15: Porque antes eu não sabia de nada e agora eu sei *algumas* coisas

P16: Legal, antes você não sabia de nada e agora você sabe alguma coisa. O que você sente quando você aprende, Paulo?

A16: Fico feliz

O primeiro conteúdo temático destacado traz fatores importantes e reveladores sobre as razões do aluno Paulo ir à escola. Paulo salienta 12 vezes que gosta de vir à escola “para estudar”. Embora seus dizeres pareçam mobilizar outras vozes (Bronckart, 1999) isto é, ser uma fala escolarizada que ouve de pais e professores, Paulo também aponta uma razão importante do que chama de aprender; “porque quando eu vou ler um livro eu não sei”, mas não sabe justificar porque aprender a ler é importante.

O aluno salienta que aprendeu *algumas coisas* e que aprender o deixa feliz. Percebe-se que sentimentos de alegria e tristeza são gerados de acordo com as habilidades do aluno, questão essa que estudos sobre afetividade no contexto escolar tem apontado. Por exemplo, como apontou Vygotsky (1926/2004), que a admiração, o interesse, e a curiosidade, surgem em relação direta com a atividade intelectual e a orienta. Parece que a aprendizagem de Pedro o torna feliz, o que orienta suas ações de esforçar-se, a prestar atenção.

Assim, ao pedir-lhe exemplos de algumas situações dentro da sala de aula que o deixavam contente ou triste, Paulo salienta: “Contente – quando eu consigo..., Tristeza -- quando eu não consigo...” Paulo salienta que a aprendizagem está associada a ações como “prestar atenção”, “esforçar-se”, - asserções do contexto escolar constantemente repetidas por professores- mas parece que aprender a ler é realmente um objetivo de Paulo.

P94: Como você aprendeu?

A94: Prestando atenção

(...)

P100: E você quer continuar aprendendo, Paulo?

A100: Quero

P101: Por quê?

A101: Porque quando precisar de ler alguma coisa eu já sei, não precisa pedi pros outro lê pra mim

P102: O Paulo, e o que você precisa fazer pra continuar aprendendo?

A102: Me esforçar

103: Como? O que é se esforçar ?

A103: É prestar atenção nas outras matérias que a professora dá, não ficar fazendo bagunça

Todavia, ao ser questionado sobre seu desempenho enquanto aluno, nas aulas de Língua Portuguesa e em outras aulas, Paulo reiteradas vezes enfatiza sua condição de:

➤ mau aluno e seu fracasso escolar, como revela o exemplo a seguir:

P18: Paulo, o que você acha de ser aluno?

A19: Como que eu sou?

A20: Ruim

P21: Você acha que você é um aluno ruim? por que, Paulo?

A21: Porque **eu não sei quase nada** (...) (o aluno se emociona)

(...)

P23: Por que você acha que você não sabe quase nada, Paulo?

A23: Eu não sei

P24: Será que quando a gente não sabe algumas coisas a gente já é ruim? Será que só por isso? Mas você acabou de me falar que você está aprendendo?

A24: Mas só um pouco só

P25: O que é aprender um pouco?

A25: Conseguir ler algumas coisas só

(...)

P29: então, Paulo, você não é um aluno ruim, você está aprendendo...Paulo, o que você acha que as outras professoras pensam de você?

A29: Ruim

P30: Que você é um aluno ruim? Por quê?

A30: Porque eu não sei fazer nada?

P31: Como assim você não sabe quase nada?

A31: Quando eu não consigo fazer as coisas, na prova, quando eu tiro zero

(...)

P54: Se você fosse seu professor que nota você se daria?

A54: Zero

P55: Você se daria zero, Paulo, por quê?

A55: Porque eu tirei zero, eu não sei fazer nada

P56: Hã?

A56: Porque eu não sei fazer nada

P57: Você não sabe fazer nada?

A57: **Em Língua Portuguesa**

Embora reconheça sua aprendizagem, como, por exemplo, em outras disciplinas como Artes, Desenho e Matemática, Paulo reconhece-se como um mau aluno em Língua Portuguesa. Percebe-se que as falas de Paulo são emocionadas, isto é são permeadas por manifestações de seu estado emocional de alegria ou tristeza, quando revela não saber ler e sua quase desesperança de aprender. Digo quase, porque deixa aparecer uma possibilidade de aprender “se esforçando” em Língua Portuguesa. Paulo parece implicado/envolvido em sua fala, pois nesses excertos se coloca sempre em primeira pessoa e utiliza, reiteradas vezes, o pronome pessoal “eu” ao referir-se a tarefas escolares mal sucedidas e, portanto, se responsabilizando pelo que é dito. Sua posição sociosubjetiva de “mau aluno” pode ser verificada por meio de marcas lingüísticas como os adjetivos “ruim”, “mau”, que parecem denotar uma desvalorização de si. Por essa seleção lexical, podemos perceber que Paulo parece se ver como um aluno fadado a insucessos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Tal concepção negativa de si parece estar tão arraigada em Paulo, que durante esse questionamento Paulo se emociona.

Também, conforme Kebrat-Orecchioni (2006) os elementos não-verbais, como o riso, o choro, são indicadores do estado afetivo dos participantes. Nesse sentido, as lágrimas, elementos não verbais, podem ser compreendidas como a manifestação do estado emocional, provavelmente, de tristeza do aluno. Como pontuou Vygotsky (1926/2004), os sentimentos não consistem apenas em manifestações fisiológicas e nem surgem por si só, mas são antecedidos por uma “causa”, seja ela interna ou externa. Para Vygotsky(1926/2004, p.130) “a tristeza não consiste em simples lágrimas, mas em toda uma série de sintomas internos e externos que em dado momento estão ausentes”.

Nesse sentido, percebe-se que as vivências de Paulo sobre essas situações de aprendizagem mal sucedidas lhe suscitam sentimentos negativos. Como afirma Gonzáles Rey (2006), para se aproximar dos sentidos subjetivos do sujeito é preciso ir além das significações dadas a priori em seu discurso, ou seja, os sentidos subjetivos não estão na fala direta e por isso precisamos trabalhar com hipóteses e considerar que uma história vivida em sua multiplicidade de contextos toma forma numa configuração subjetiva do próprio sujeito. Dessa maneira, como pontuou Aguiar (2002, p.105) compreende-se que os sentidos se constituem a partir de uma relação dialética da singularidade do indivíduo com o social e a história. Entende-se que as compreensões do aluno enquanto aprendiz vão sendo formadas a partir da relação dialética da história pessoal, das vivências e experiências do indivíduo com a cultura da qual faz parte. Paulo parece orientar-se por uma cultura escolar tradicional em que a aprendizagem é verificada por meio de atribuição de notas e punições: “eu tirei zero”; “eu tiro zero”, “eu não sei fazer nada”, “mandar ir pra diretoria”, “chamar a mãe”.

3.2.2 A responsabilização sobre suas ações

Paulo, como visto anteriormente, muitas vezes se coloca como um aluno ruim, por exemplo:

P29: né? então, Paulo, você não é um aluno ruim, Paulo o que você acha que as outras professoras pensam de você?

A29: Ruim

P30: Que você é ruim? Por quê?

A30: Porque eu não sei de nada

(...)

P37: (...) e os outros professores, o que você acha que eles pensam de você?

A37: Mal

P38: Pensam mal? Por que pensam mal de você?

- A38: A mesma coisa que a professora pensa
P39: A mesma coisa que a professora Cida pensa? Por quê?
A39: Quando eu **tiro zero**, a mesma coisa

Todavia ao ser questionado sobre sua responsabilização por ser mau aluno, Paulo não responsabiliza apenas a si mesmo, mas também à professora. Paulo revela esforçar-se para aprender; no entanto, parece não ver esse esforço reconhecido. É interessante lembrar que esforço é uma ação considerada por Paulo como essencial à aprendizagem, como revelam os exemplos abaixo:

- A41: Mas eu me esforço, mas eles falam que não (...)
A42: Eu levo tudo na brincadeira, eles falam(...)
P43: Eles falam que você leva tudo na brincadeira...e o que você faz quando quando você se esforça, Paulo?
A43: Eu fico tentando fazer, alguma coisa
P44: E os professores, o que eles fazem?
A44: Eles falam que eu só fico zuando na sala, não fico fazendo nada
P45: E você fica fazendo?
A45: Eu tento fazer (...)

Esse exemplo revela como Paulo se coloca em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, sobre as ações dos alunos e da professora em sala de aula. Ao ser questionado pela professora-pesquisadora sobre o que deveria mudar nas aulas de Língua Portuguesa, ele diz enfaticamente “A professora”. Paulo reprova as ações dos alunos em sala que “não fazem nada e atrapalham, não deixam os outros fazer” e questiona as ações da professora em sala de aula perante esses alunos: “fica gritando no ouvido dos outros que não tem nada a ver”, “olhar com preconceito” e “não explicar a matéria”. Paulo parece responsabilizá-la também pelo seu insucesso. As atitudes da professora, seus gestos e seu discurso parecem reiterar esse sentido negativo do aluno sobre si próprio enquanto um mau aluno. Veja o excerto abaixo:

- P71: Paulo, o que você acha que tem que mudar nas aulas de Língua Portuguesa?
A71: A professora
P72: E a professora tem que mudar? O que a professora tem que fazer, o que ela tem que mudar?
P72: Quando os alunos tiverem fazendo bagunça mandar ir pra diretoria
(...)
P74: Por quê?
A74: Ah, porque não faz nada na sala e não deixa os outros fazer
P74: Não fazem nada e atrapalham, não deixam os outros fazerem...e o que a professora faz quando eles estão atrapalhando?
P75: Fica gritando no ouvido dos outros que não têm nada a ver

P76: E você acha que ir para a diretoria resolve?
A76: Eu acho
P77: Por que, Paulo?
A77: Porque quando chama a mãe
P78: Você acha que quando chama a mãe resolve
P78: (O aluno acena que sim com a cabeça)
(...)
P132: E como a professora faz?
A132: Ela olha com um jeito preconceituoso
A133: Fala gritando: Não sabe lê, não sabe lê
A134: Ah lê que ce sabe como que é
(...)
P136: E como deveria ser feito, Paulo?
A136: Ela passar uma matéria e explicar pros alunos como que é

Também o aluno parece responsabilizar a professora pelo seu insucesso, assim como responsabiliza outros alunos por seus erros e suas ações em sala de aula. Dessa forma, parece que as atitudes de outros alunos na sala de aula como “ficar jogando papel”, “ficar chamando”, “ficar atrapalhando”, são uma das razões que levam Paulo a agir em sala de forma criticada pela professora. Segundo Paulo, tais atitudes dos alunos são frequentes nas aulas de Língua Portuguesa, que é tida como uma aula chata em que “os alunos bagunçam”, “jogam papel” e, por isso, “a professora grita”. Nesse sentido, revela um contexto em que parece considerar não haver um espaço propício à aprendizagem. Veja o excerto a seguir:

P62: (...) Paulo, o que você acha da aula de Língua Portuguesa?
A62: Chata
P63: Por que você acha chata?
A63: Porque a professora grita muito
P64: E por que será que ela grita?
A64: Porque deixam ela irritada
P65: Quem?
A65: Os alunos deixam ela irritada
P66: O que os alunos fazem?
A66: Ficam jogando papel, ficam gritando
P67: Você joga papel, Paulo? (...)
A76: Às vezes só
P68: Por que você joga?
A68: Quando jogam papel em mim, aí eu joga na pessoa que jogou
P69: E o que você acha de jogar papel na sala?
A 69: Errado
P70: Você acha errado? Então por que joga?
A70: Ah, quando jogam em mim, aí eu fico com raiva e joga

Paulo considera a aula de Matemática, “mais legal”. Revela gostar da matéria e saber resolver os exercícios, “fazer conta”; “responder”. Parece que a aprendizagem de

Matemática propicia sentimentos positivos no aluno e o impulsiona a querer continuar aprendendo. Como apontaram Mahn e John-Steiner (2000), a maneira como o aluno percebe os aspectos emocionais nas vivências em sala de aula interferirá em sua aprendizagem. Vivenciar experiências de aprendizagem bem sucedidas, isto é, saber resolver os exercícios, parece impulsionar o aluno a aprender. O gostar da disciplina parece estar associado às habilidades do aluno; “eu gosto de Matemática “, “Porque eu sei na aula de Matemática fazer as coisas”.

Contrariamente, reiteradas vezes o aluno explicita sua aprendizagem mau sucedida de Língua Portuguesa, especificamente, na habilidade de leitura, em virtude, ora dos alunos que o atrapalham, ora da professora que não propicia um ambiente de aprendizado. Embora Paulo reconheça a necessidade de “aprender a ler algumas coisas” e essa necessidade motivar suas ações em sala de aula, como “prestar atenção”, “tentar fazer”, “se esforçar”, no entanto, parece não haver um espaço colaborativo, conforme apontado por Magalhães (2006), de troca, de reflexão, de questionamento e construção dos saberes nas aulas de Língua Portuguesa.

O quadro 1, a seguir, resume os sentidos discutidos acima.

Quadro 1 - Sentidos do aluno Paulo sobre si mesmo como aluno e sobre as razões de suas ações em sala de aula

<p>1. Razões do aluno para ir à escola</p> <ul style="list-style-type: none"> a) estudar b) estudar porque é bom c) aprender o deixa contente
<p>2. Razões do aluno para aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> a) para poder ler um livro b) ler um livro porque é legal c) para ler um livro e não ter que pedir para outras pessoas lerem
<p>3. Sentidos do aluno sobre a escola</p> <ul style="list-style-type: none"> a) como um lugar em que aprende pouco
<p>4. Sentidos do aluno sobre aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o aluno quer aprender b) o aluno diz aprender nas aulas de Artes, Desenho e Matemática c) o aluno fica feliz quando aprende
<p>5. Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aluno ruim b) aluno que não sabe fazer nada c) aluno que não sabe ler d) aluno merecedor de zero e) aluno atento, mas aprende muito pouco
<p>5.1 Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz nas aulas de Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) não sabe fazer nada em Língua Portuguesa b) a aula é chata c) a professora grita muito d) a professora é preconceituosa e) os alunos deixam a professora irritada, jogam papel, gritam f) a professora deveria mudar sua postura em sala de aula, mandar alunos para a diretoria, não gritar na sala de aula, explicar a matéria g) o aluno presta atenção, aprende muito pouco
<p>5.2 Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz em outras aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aluno ruim b) não sabe nada c) não consegue resolver os exercícios d) tira zero e) se esforça, mas não é reconhecido pelos professores
<p>5.3 Sentidos do aluno como aprendiz na aula de Matemática e sobre a aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a) é a aula mais legal b) gosta de Matemática c) fica feliz na aula porque sabe fazer conta e responder os exercícios

3.2.3 Sentidos de Jeverton sobre si mesmo como aprendiz

Diferentemente de Paulo, Jeverton se considera.

➤ bom aluno

As razões de Jeverton para ir à escola parecem ser reveladoras de conceitos de contextos escolar e familiar, mas que ele também não sabe para que serve: “Pra comer a merenda”, “para aprender”, “trabalhar, para arrumar um bom emprego”, “para sustentar sua família”. Jeverton revela gostar de ir à escola. A escola, para Jeverton, parece ser um local de vivências positivas, em que ele se sente “alegre”, pois todos conversam com ele. Veja o exemplo:

P18: (...) O que você sente quando você está aqui na escola?

A18: Alegre

P19: Você fica alegre por quê?

A19: Porque todo mundo conversa comigo

A20: Todo mundo conversa com você. Você tem bastante amigos?

A20: (O aluno acena que sim com a cabeça)

P21: O que você acha dos seus amigos

A21: Legal

P22: Jeverton, e o que você acha que os seus amigos acham de você?

A22: (risos) Da hora, legal

P23: O que você acha que os seus amigos pensam a seu respeito?

A23: Que eu sou legal

P24: Por quê?

A24: Porque eu brinco muito

As ações de Jeverton podem ser entendidas com base nas discussões de Espinosa. Ao falar das paixões, Espinosa caracteriza a alegria, a tristeza e o desejo como paixões primitivas das quais derivam as demais paixões. Para Espinosa (2005, p234), a alegria é uma paixão positiva que aumenta a potência de agir do homem, isto é o seu *conatus*, enquanto que o desejo (2005, p.261) envolve “todos os esforços, impulsos, apetites e volições” das ações de Jeverton que parecem estar voltadas para alegrar os outros, causar bagunça e confusão em sala de aula.

Para Jeverton o sentimento de alegria é suscitado porque todos conversam com ele, o que nos remete a uma visão espinosana das afecções, isto é, refere-se às maneiras pelas quais um corpo pode afetar outro corpo, ou seja, o homem pode causar alegria ou tristeza a outro homem de diversas maneiras, dentre elas por meio das paixões (Espinosa, 2005). O fato de

todos conversarem com Jeverton parece suscitar lhe sentimentos de alegria. De maneira semelhante, as atitudes de Jeverton parecem alegrar os outros alunos. No entanto, essas atitudes parecem alegrar os outros alunos, mas de um modo destrutivo, pois, segundo Jeverton, quando ele bagunça “todo mundo dá risada” e quando não bagunça, “aí todo mundo fica quieto”.

Também, como aponta Kebrat-Orecchioni (2006), elementos não-verbais, como riso e o choro, são indicadores do estado afetivo dos participantes. Nesse sentido, o riso dos alunos, elemento não verbal, é a manifestação do estado emocional, provavelmente, de alegria desses alunos, causado pelas ações de Jeverton, que fica feliz quando seus amigos “dão risada da bagunça”. Seus sentimentos sobre a opinião de seus colegas, a respeito de si próprio, parece ser de uma pessoa “legal”, “extrovertida”. Estas características positivas são justificadas pelo aluno, por meio de suas atitudes “porque eu brinco muito”. Para Jeverton, parece que essas atitudes de “brincar” lhe garantem a admiração e atenção de seus colegas.

P26: E você brinca na sala de aula?

A26: Um pouco

P27: Por quê?

A27: Hã?

P28: Por quê?

A 28: Ah, porque não tem nada pra fazer

P29: Não tem nada pra fazer na sala de aula?

A29: Não

P30: A professora não passa atividade?

A30: Às vezes

P31: E quando ela passa?

A31: Aí, eu faço, um pouco

(...)

P33: Por que um pouco?

A33: Porque eu gosto de bagunçar

(...)

P35: Mas por que você gosta?

A35: Pra todo mundo dá risada

(...)

P40: Você acha que você fazendo as pessoas darem risada da bagunça, fazendo bagunça, você vai aprender?

A40: Não

P41: Por que não?

A41: Porque me atrapalha

P42: Então por que você faz bagunça?

A42: Porque eu quero

As respostas de Jeverton revelam como aponta Vygotsky (1934/2005, p.187), sua volição e motivação, isto é, “os desejos, necessidades, interesses e emoções” que motivam suas ações. Para Vygotsky, a compreensão efetiva do pensamento de alguém envolve o conhecimento dessas necessidades e emoções. A sala de aula precisaria, assim, ser um espaço para que essas questões do domínio afetivo fossem abordadas e discutidas, para que alunos como Paulo e Jeverton tivessem esperança de aprendizagem e acreditassem em sua possibilidade de serem bons aprendizes. Ao investigar os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula, procurou-se compreender as concepções que embasavam seu agir em sala de aula. Portanto, com base nos apontamentos de Vygotsky, buscou-se compreender esse desejos, interesses, necessidades e emoções que impulsionam a ação dos alunos.

Jeverton, ao apontar as razões que embasam suas atitudes, alega “não ter nada para fazer”. No entanto, posteriormente, reconhece que, “às vezes” a professora propõe exercícios para serem feitos, mas ele só “faz um pouco”, porque gosta de bagunçar. São respostas que revelam a distância do que faz na escola com seus interesses. As ações e falas de Jeverton, assim como as de Paulo, podem ser entendidas com base nas discussões de Espinosa (2005). Para o filósofo, o desejo, que envolve “todos os esforços, impulsos, apetites e volições humanas”, é considerado, a própria essência do homem. Compreende-se, então, que o desejo motiva as ações humanas, e que estas, conforme Gonzáles Reys (2005), estão associadas às necessidades do indivíduo. Para o autor, as vivências de uma pessoa são constituídas historicamente e geram um conjunto de emoções, que por sua vez, geram necessidades, compreendidas como “estado produtor de sentido”, associadas à atuação do sujeito em ações concretas.

De acordo com tal perspectiva, parece que as necessidades explicitadas pelo aluno de “chamar a atenção”, “de conversar”, “de sentir-se feliz” é o que impulsiona suas ações de brincar, bagunçar e conversar em sala de aula. O desejo de ser reconhecido, de sentir-se parte do grupo de alunos parece ser o que envolve “os esforços, impulsos e volições “de Jeverton (Espinosa, p.261).

Dar conta das questões afetivas, segundo Vygotsky (1926/2004/2004, p.146) é tarefa da educação - o ensino do domínio das emoções -, pois para ele, se não dominarmos as emoções elas podem se expressar de modo perturbador e destrutivo. Parece que as vivências de Jeverton, na sala de aula, lhe propiciam emoções tidas para ele como positivas “ficar alegre”, “feliz”. Porém, ao pensar no processo de ensino-aprendizagem de Jeverton, e dos outros alunos da classe, parece que essas emoções são expressas de maneira perturbadora, tanto para Jeverton

que brinca, conversa, dá risadas, quanto para os outros alunos, por exemplo, aqueles a quem Jeverton diz “atrapalhar”. Como pontuou Vygotsky (1926/2004), faz-se necessário, no contexto escolar, trabalhar não somente com os conteúdos, mas também a educação do comportamento emocional.

3.2.4 A responsabilização sobre suas ações

Jeverton se responsabiliza por suas ações. Seu desejo “de bagunçar” é explicitado pela marca lingüística do verbo querer “porque eu quero”, assim como o uso do pronome pessoal de primeira pessoa; “eu quero”; “eu gosto”; “porque eu bagunço”. Nesses excertos, o aluno se coloca sempre na primeira pessoa e usa o pronome pessoal “eu”, que remete diretamente ao protagonista da interação verbal (Bronckart, 1999, p.169) e parece evidenciar a responsabilização do aluno por suas ações em sala, de “chamar atenção”, “bagunçar”, “conversar” em sala de aula. Também se responsabiliza pelo não aprender e responsabiliza a professora pelo não ensinar, revelando uma mesma compreensão de divisão de papéis na escola – o professor ensina, ou não ensina, como apontou Paulo, e o aluno aprende, quando se esforça, ou não aprende.

P59: O Jeverton, você acha que você está aprendendo na escola? Você acha que você aprende?

A59: **Acho**

P60: Por quê?

A60: **Porque a professora ensina**

P61: A professora ensina e você aprende?

A61: Não... um pouco

P62: Por que um pouco, Jeverton? O que é aprender um pouco, Jeverton?

A62: Hã?

P63: Como que você sabe que está aprendendo um pouco?

A63: **Porque eu me esforço**

P64: Você se esforça pra aprender? Como que você se esforça, Jeverton?

A64: **Prestando atenção**

P64: Como que você se esforça, se você faz bagunça?

A65: Tem vez que sim, tem vez que não

(...)

P67: Quando você se esforça, Jeverton?

A67: Quando a professora fala, quando eu falo, quando, quando eu me esforço?

(...)

A68: Quando eu, **quando eu to quieto**

Ao ser indagado sobre as aulas de Língua Portuguesa, Jeverton, como apontamos acima, parece responsabilizar a professora por sua aprendizagem. Ele diz aprender “porque a professora ensina”. Revela sentidos positivos sobre as aulas de Língua Portuguesa: uma “boa aula”, em que a professora ensina e ele aprende. Em seguida, também justifica sua aprendizagem por meio de seus esforços como “prestar atenção”, “ficar quieto” e parece apresentar um sentido positivo sobre si mesmo, como aprendiz em Língua Portuguesa, como um “bom aluno”, um aluno “esforçado”, que às vezes “bagunça”, “tem vez que sim, tem vez que não”, mas aprende porque se “esforça” e “faz a lição”. Dessa forma, embora reconheça que bagunça, converse e atrapalhe os colegas, Jeverton, parece apresentar um sentido positivo sobre si mesmo como aprendiz. Parece revelar que os professores também pensam assim. Veja o exemplo:

P82: O que você acha que a professora pensa de você ?

A82: Um **bom aluno**

A83: Porque eu me esforço, às vezes

P84: E os outros professores, o que você acha que eles pensam de você?

A84: Um **bom aluno**

(...)

A133: Porque os professores gostam de mim

P134: Por que os professores gostam de você?

A134: Porque **tem vez eu faço a lição e tem vez que não**

Ao ser questionado sobre seus esforços, sobre em que momento ele se esforça para aprender, o aluno parece explicar “prestando atenção”, “quando eu tô quieto”. Parece que para Jeverton “estar quieto” é uma atitude que lhe possibilita aprender. No entanto, parece que a aprendizagem não é seu real interesse, uma vez que, em diversos momentos, Jeverton diz bagunçar em sala de aula: “quando não tem nada pra fazer”, “quando a professora fica conversando”, inclusive “quando a professora está explicando a matéria”. Sobre a aprendizagem dos alunos, Jeverton parece também se responsabilizar por atrapalhá-los.

P100: O Jeverton, você atrapalha os seus amigos quando eles estão fazendo atividades?

A100: Às vezes

P101: Por que você atrapalha?

A101: **Porque eu bagunço**

P102: Você acha certo atrapalhar os seus amigos quando eles estão fazendo Atividades?

A102: Não

P103: Então por que você faz?

A105: **Pa dá atenção**

Podemos observar, nos excertos acima, como o aluno age na sala de aula e como se coloca em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Os sentidos sobre as razões de ir para a escola, isto é para “estudar”, “para arrumar um emprego”, “para sustentar sua família”, parecem revelar um discurso que mobiliza outras vozes correspondentes a outras pessoas como pais, professores ou entidades sociais, como a escola, Bronckart (1999, p.95), pois suas ações em sala de aula parecem orientar-se para o seu “querer”, provavelmente para suprir necessidades de atenção e garantia de participação no grupo escolar.

O quadro 2, a seguir, resume os sentidos discutidos acima.

Quadro 2 – Sentidos do aluno Jeverton como aprendiz e sobre as razões de suas ações em sala de aula

<p>1. Razões do aluno para ir à escola</p> <ul style="list-style-type: none"> a) comer a merenda b) estudar c) poder trabalhar d) arrumar um emprego para sustentar sua família
<p>2. Razões que o levam a agir em sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a) brincar porque não tem nada para fazer b) bagunçar para esfriar a cabeça c) bagunçar para todos rirem d) conversar com outros alunos e) atrapalhar os colegas para obter atenção f) brigar para não o atrapalhem
<p>3. Sentidos do aluno sobre a escola</p> <ul style="list-style-type: none"> a) como um lugar em que se aprende b) a professora ensina e o aluno aprende
<p>4. Sentidos do aluno sobre aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aprende um pouco porque se esforça ficando quieto
<p>5. Sentidos do aluno sobre outros colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) legal b) engraçado c) divertido d) comunicativo
<p>5.1 Sentidos do aluno sobre a aula de Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) boa aula porque a professora ensina
<p>5.2 Sentidos do aluno sobre a professora de Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a professora ensina
<p>5.3 Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz</p> <ul style="list-style-type: none"> a) bom aluno b) esforçado c) bagunceiro d) conversa muito e) atrapalha os colegas

3.2.5 Sentidos do aluno Renato sobre si mesmo como aprendiz

Os sentidos atribuídos por Renato parecem estar entre os dois extremos dos alunos anteriores. Ao ser questionado sobre o que o aluno acha da escola, ele responde “normal”. Essa foi uma escolha citada reiteradas vezes, que parece denotar a indiferença do aluno perante a escola, ou seja, parece que para Renato a escola não propicia vivências emocionais e nem é tida como um lugar de propiciar conhecimentos. O aluno repete 9 vezes que se sente normal na escola, e indagado sobre o significado de “normal”, destaca não saber explicar. Por exemplo:

P39: O, Renato, e assim você gosta de vir à escola?

A39: Hum...

P40: Pode ser sincero, Renato

A40: Às vezes sim, às vezes não, aquela coisa. Um dia você está com vontade de vir, tem dia que não

P41: E quando você está com vontade de vir, o que você sente, quando você quer vir pra escola?

A41: Ah, eu fico normal, fico **normal**

P42: Mas o que você sente, assim, no dia que você quer vir ?

A42: **Eu não sei dizer**

P43: Porque tem dias que você está com vontade ?

A43: Ué, com vontade de vim, né ?

P44: Pra quê?

A44: **Eu não sei explicar**

P45: O que é mais legal quando você está na escola?

A45: **Eu não sei explicar.** Ce sente vontade de vir. Tem dias que você sente, tem dias que não

(...)

P54: **Normal.** E quando você fica alegre na escola?

A54: Ah, é difícil enh...

P55: É difícil ficar alegre? Não tem nenhum momento que você fica alegre?

A55: Não

P56: Não. Então se você não está alegre, você está triste?

A56: Não, nem é, eu fico **normal**

(...)

P58: O que é normal?

A58: Ficar **normal** (incompreensível), não sei explicar, ..é que eu não sei explicar, é normal mesmo

P58: Você não fica nem alegre nem triste?

A59: Éh

P60: Você fica normal?

A60: É, fico do meu jeito memo, do jeito que eu sou

Ainda no excerto acima, é possível reiterar, em virtude de suas escolhas lexicais que para Renato, a escola não propicia um ambiente que o envolve a aprender, ou seja,

conhecimento significativo que pode levar a uma transformação (Vygotsky, 1934/2003). Por exemplo, Renato enfatiza que “já aprendeu na escola” e que, no entanto, não aprende mais. Quando explicita as razões em ir à escola “Eh, eu venho pra aprender, né, aprender”, e reconheça a necessidade de aprender, estas revelam sua relação com resultados práticos “Assim oh, quando eu quiser tirar uma carta pra andar, eu não vou poder”. Todavia revelam sua dificuldade com o domínio da leitura e escrita. Veja o exemplo a seguir:

P71: O, Renato, e você quer aprender?

A71: Eu aprendo, mas **eu não consigo, não adianta**. Eu sei assim, mas **para escrever eu não consigo**. Eu leio muita coisa, agora pra escrever

72: Você tem mais dificuldade na escrita?

A72: Isso, isso

A73: O, Renato, e por que você acha que você tem mais dificuldade na escrita?

A73: Porque eu escrevo de um jeito e sai de outro. Agora pra achar eu acho quanto tô escrevendo. A hora que eu vou escrever fica faltando letra

No excerto acima, Renato explicita sua dificuldade na escrita, o que parece contribuir para construção de um sentido negativo de si mesmo enquanto aprendiz de Língua Portuguesa. Sua dificuldade para escrever parece ser a causadora de seu descontentamento em sala de aula e uma das razões que leva o aluno a não querer ir à escola “não adianta nada eu vir pra escola”; “eu tenho um negócio que eu não aprendo, não, é uma coisa, eu não memorizo, entendeu?” Parece que tendo como base sua dificuldade na escrita, o aluno se considera um aluno ruim, fadado ao insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa. O excerto parece revelar que a indiferença de Renato está associada com sua desesperança em aprender: “Eu aprendo, mas **eu não consigo, não adianta**. Eu sei assim, mas **para escrever eu não consigo**. Eu leio muita coisa, agora pra escrever” O excerto abaixo clarifica essas conclusões:

A242: Eu entendo as coisas e depois eu esqueço, não dá pra explicar, é uma coisa assim embaçado

P243: Mas você me falou que aprende? Como que você esquece?

A243: Essa aí eu não esqueço não, essas daí **eu esqueço pra escrever**, entendeu? Eu **esqueço as letras**

P244: Você esquece as letras?

A224: Isso eu fico esquecendo, me atrapalha

P247: Quando você está escrevendo o que você pensa?

A247: Eu **escrevo** vou ver se ta certo, né mas ta errado aí eu já fico **desanimado** já (...)

P249: O que você sente?

A259: É **ruim** assim

P250: E quando você escreve correto? E quando você lembra da letrelinha que estava faltando, o que você sente?

A250: Ah, fica **alegre** né

Nesse excerto, Renato esclarece que, na verdade, o sentir-se normal, a que se refere, tantas vezes, parece ocultar sua dificuldade com a escrita, para a qual não vê saída. A desesperança de Renato espelha um ensino que, contrariamente ao que propõe Vygotsky, não cria ZPDs e não possibilita aprendizagem e desenvolvimento, o que também pode ser visto na fala dos outros dois alunos. Ao contrário, como seus colegas, parece orientar-se por uma cultura tradicional em que a aprendizagem é verificada por meio de erros e acertos, que lhe suscitam sentimentos bons ou ruins.

Assim, ao contrário do que disse, no início, suas vivências em sala de aula lhe suscitam sentimentos, que, possivelmente, motivam suas ações em sala de aula, pois, conforme destacou Vygotsky (1934/2004, p.139), “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela”. Parece que o estado emocional do aluno impulsiona algumas de suas ações em sala de aula, como bagunçar. É interessante a escolha lexical utilizada por Renato para definir esse estado emocional; “atacado”, o que nos leva a inferir que, na sala de aula, o aluno sintase nervoso, com raiva, entediado, ou seja, suas vivências em sala de aula suscitam também sentimentos negativos. Indagado sobre as causas desse sentimento, “uma vez que eles não surgem por si só “(Vygotsky 1926/2004 , p.131), o aluno parece desconhecê-las. A bagunça para Renato parece ser um conforto emocional; uma maneira de aliviar as tensões.

P111: Tem dia que você bagunça, tem dia que não

A111: É

P112: E por que tem dias que você bagunça? Por que você bagunça tem dias?

A112: Ah, se fica meio **atacado** assim, né

P113: Se fica meio atacado?

A113: É se fica meio não sei explicar, fica meio não da pra entender. Fico meio

Atrapalhado

P114: Como assim, atrapalhado?

A114: Ah, não sei explicar não, fico meio assim

P115: Assim como?

A115: Tem dias que você fica assim, tem dias que não

P116: E quando você bagunça você está como?

A116: Eu fico mais **aliviado**

Renato revela dificuldade para avaliar-se como aluno. Por cinco vezes, Renato diz não saber explicar se é um aluno bom ou ruim. Quando insisto, o aluno parecer apresentar um sentido negativo de si como aluno; define-se “bagunceiro”. Seus sentidos, enquanto um aluno bagunceiro, parece também ser reforçado pelo o que as outras professores dizem, pois para Renato “Ah, as professora fala, eu acho que sou, né”.

Para Renato, “Alunos bagunceiros são maus alunos”, ou seja para ele, ser um aluno bom, seria ter um bom comportamento em sala de aula, isto é, “ficar quieto e fazer a lição”. Renato diz também não conhecer o que os outros professores e colegas pensam dele. Quanto à professora de Língua Portuguesa, Renato também revela sua compreensão sobre ela: “Ali só Deus sabe”; “Aquele ali Ave Maria”, “Ah, num sei não; “ninguém sabe o que ta passando na cabeça dela”. Renato descreve uma situação e questiona as atitudes da professora, como gritar em sala de aula.

A121: Não podia nem falar nada que ela já gritava, nossa senhora. O dia que eu pedi pra ele deixar eu ir no banheiro, eu fui no banheiro daqui a pouco ela já pegou, por que você, eu mandei você sair? Eu num pedi pro ce deixa eu ir no banheiro? Ai depois vai senta lá vai, desse jeito. Eu pedi pra ela deixar eu sair depois, ela dá aquela coisa nela.

A descrição da situação vivida por Renato, nos remete à reflexão legada por Freire (2006,p.42) de que “às vezes mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Parece que as ações da professora contribuíram para uma vivência que suscitou sentimentos negativos no aluno.

Também Renato não parece considerar importante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o aluno parece-lhe desnecessário aprender inglês, uma vez que ele “não viaja”, e nem estuda em “escolas particulares”. Renato parece atribuir um sentido sobre ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira como algo que não serve para nada e demonstra desinteresse em aprender inglês: “isso aí não é pra mim não”. O aluno parece colocar todo o seu foco em sua dificuldade no domínio da leitura e escrita, cuja aprendizagem poderá ajudá-lo no emprego.

P183: O, Renato, que aula você acha mais chata?

A183: De inglês

P184: A de inglês? Por que, Renato ?

A184: (incompreensível) aqueles outro fica lá zaza falando, falando sem entende nada, não sabe nem o português direito, vai sabe inglês ?

P185: Mas você acha que é importante aprender inglês?

A185: Acho que não

P196: Por quê?

A186: Eu não viajo, não fico viajando por aí. Isso é mais pra quem viaja, essa escolas particular, só

(...)

P315: Você quer aprender?

A 315: Quero

P316: Por quê?

A316: Ah, só aprender a escrever, né, pra lê um pouco assim, eu preciso, porque tem muitas coisas, eu conheço muitas coisas de óleo, assim, eu leio tudo

3.2.6 Sentidos sobre a responsabilização sobre suas ações

Embora Renato se responsabilize pelo não saber, responsabiliza os seus colegas por atrapalharem-no na aula e por distraírem-no, conforme o excerto abaixo:

P138: Conhecer mais as letras. O Renato, você atrapalha os seus amigos enquanto eles estão fazendo as atividades?

A138: Eles que me atrapalham, né, eles puxam assunto comigo, tem uns que não

P139: E o que você faz quando eles puxam assunto com você?

A139: Eu começo a conversar também, né. Eles vêm conversar comigo, daqui a pouco vem a renca toda

P140: E por que você conversa com eles?

A40: Eles começam a falar besteira, né

(...)

P142: Você chama alguém pra conversar durante as aulas?

A42: Não, eles vêm mais é falar comigo

De maneira semelhante, Renato atribui também ao contexto da sala de aula, as ações da professora e dos alunos, a responsabilidade por não aprender.

P284: O, Renato, pra gente encerrar, você acha que você aprende na escola?

A284: Éh, esse ano não deu pra aprender não, porque eles começava você viu como era, eles conversavam, bagunçavam, agora se fosse uma sala quietinha a sim dava pra aprender, não dava pra aprender ali, se viu, todo dia era a mesma coisa, só bagunçando, bagunçando, não deixava ninguém fazer, só zuando, zuando.

P285: Então porque você acha que não aprendeu esse ano?

A285: Por causa desse moleques que ficava zuando demais

Durante a entrevista, ao ser questionado sobre a escola, sobre seus sentidos como aprendiz, sobre outros professores e alunos, Renato repete 27 vezes o termo: eu não sei, eu não sei explicar. Essas respostas parecem ser reveladoras de uma possível falta de clareza do aluno sobre o seu processo de aprendizagem. Além disso, parecem revelar um possível sentido de conformismo, desesperança que traz uma falta de interesse de Renato perante o seu processo de ensino-aprendizagem e do papel da escola em sua aprendizagem e desenvolvimento.

O quadro 3, a seguir, resume os sentidos discutidos acima:

Quadro 3 – Sentidos do aluno Renato como aprendiz e sobre as razões de suas ações em sala de aula

<p>1. Razões do aluno para ir à escola</p> <p>a) para aprender b) para tirar carta de motorista c) para mandar cartas</p>
<p>2. Razões que o levam a agir em sala de aula</p> <p>a) bagunça porque não há nada para fazer b) bagunça para aliviar as tensões c) bagunçar porque não consegue resolver os exercícios d) conversar com outros alunos quando o chamam</p>
<p>3. Sentidos do aluno sobre a escola</p> <p>a) lugar em que já aprendeu b) aprende muito pouco</p>
<p>4. Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz</p> <p>a) bagunceiro b) mau aluno em Língua Portuguesa c) com problemas de aprendizagem em escrita</p>
<p>5. Sentidos do aluno sobre a professora de Língua Portuguesa</p> <p>a) desconhece o que a professora pensa a seu respeito</p>
<p>6. Sentidos do aluno sobre outros professores</p> <p>a) desconhece o que os professores pensam a seu respeito</p>
<p>7. Sentidos do aluno sobre os alunos</p> <p>a) desconhece o que os alunos pensam a seu respeito b) inexplicável</p>
<p>8. Sentidos do aluno sobre outras disciplinas</p> <p>a) gosta de desenho b) gosta de aula de ciências porque a professora conta histórias c) não gosta de outras aulas porque só copia a matéria</p>

3.3 Conclusão dos Resultados

À guisa de conclusão, consideramos importante voltar nosso olhar para um quadro resumo que emergiu a partir dos conteúdos temáticos das entrevistas com os três alunos focais e apontar alguns de seus sentidos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula.

Quadro 4 - Resumo com os sentidos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e sobre as razões de suas ações em sala de aula

Aluno	Sentidos sobre si mesmos como aprendizes	Razões para ir à escola	Razões que os levam a agir em sala de aula
Paulo	<ul style="list-style-type: none"> a) um aluno ruim b) aluno que não sabe fazer nada c) aluno que não sabe ler d) aluno merecedor de zero e) aluno atento, mas aprende muito pouco 	<ul style="list-style-type: none"> a) para estudar b) porque estudar é bom c) ir à escola aprender o deixa contente 	<ul style="list-style-type: none"> a) para aprender b) presta atenção b) joga papel quando jogam nele c) o aluno responde quando alguns alunos o chamam e) alguns alunos o atrapalham
Jeverton	<ul style="list-style-type: none"> a) bom aluno b) esforçado c) atento d) bagunceiro e) conversa muito f) atrapalha os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> a) para comer a merenda b) para estudar c) para poder trabalhar d) para arrumar um emprego para sustentar sua família 	<ul style="list-style-type: none"> a) brinca porque não há nada para fazer b) porque gosta de bagunça c) bagunça para esfriar a cabeça c) para todo mundo dar risadas d) para conversar com outros alunos e) atrapalha os alunos para obter atenção f) briga para não o atrapalharem
Renato	<ul style="list-style-type: none"> a) bagunceiro b) um mau aluno em Língua Portuguesa c) com problemas de aprendizagem em escrita 	<ul style="list-style-type: none"> a) para aprender b) para auxiliá-lo a tirar carta de motorista c) para arrumar um emprego d) para mandar cartas 	<ul style="list-style-type: none"> a) porque não há nada para fazer b) porque não consegue resolver os exercícios c) bagunça para aliviar d) conversa com os alunos quando o chamam

A discussão dos resultados revelou a compreensão de um quadro intrincado e contraditório produzido pelos alunos, com base em vozes tradicionais da escola (Bronckart, 1999) e nas emoções de sentirem-se aprendizes não eficientes, marginalizados pelos professores, em um contexto em que o que é trabalhado está muito distante de seus interesses e necessidades. Os sentidos levantados revelam a distância da escola como uma instituição que propicia a aprendizagem e o desenvolvimento humano, contrário à proposta vygotskyana. Fica claro o papel da escola em manter as desigualdades e preconceitos e em ressaltar a desesperança dos alunos em aprender.

Nesse quadro triste, os sentidos de Paulo sobre si mesmo como aluno são distintos, porque sua ação varia conforme a disciplina. Por exemplo, é um bom aluno em Matemática e Artes, mas não o é em Língua Portuguesa, ora revela sentidos que parecem refletir a voz da escola (Bronckart, 1999) responsabilizando a si mesmo pela má atuação, ora revela o que parece, realmente, pensar, responsabilizando a professora e os colegas. Suas ações em sala de aula, como “aprender”, “prestar atenção”, “tentar fazer” evidenciaram sua busca pela aprendizagem. No entanto, enfatiza que seus esforços não são reconhecidos pela professora, que o considera um aluno “ruim”, que “grita” e é preconceituosa. Há para Paulo a predominância de sentidos negativos sobre si mesmo como aprendiz, o que lhe tira a esperança de aprender, em um contexto em que se sente marginalizado pela professora, em que seus esforços não são reconhecidos.

Jeverton, diferentemente dos colegas, apresenta sentidos positivos sobre si mesmo como aluno. Embora ressalte que bagunce, converse e atrapalhe os colegas, destaca que também “presta atenção”, “fica quieto”, e “se esforça” para aprender. O aluno justifica sua “bagunça” para obter atenção. Parece que todas as suas ações estão voltadas para essa necessidade, além de lhe garantir um espaço dentro do grupo – age para distrair a turma, provocar risos e brincadeiras. Os dizeres de Jeverton e suas ações revelam emoções vivenciadas em situação de aprendizagem, que estão imbricadas na construção dos sentidos do aluno e em suas compreensões sobre si próprio como aluno e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Jeverton responsabiliza-se por suas ações em sala de aula e vocaliza sentidos sobre os papéis individualizados de ensinar-aprender na escola que nada têm a ver com as discussões sobre a produção de contextos colaborativos, como discutido por Magalhães (2006).

Assim como Paulo, a compreensão de Renato sobre si mesmo é contraditória e parece apresentar um sentido negativo de si como aluno “bagunceiro”, que apresenta dificuldades para escrever e problemas de aprendizagem, mas quer aprender e se esforça para

isso, no entanto não consegue. Como discutido por Gonzáles Reys (2005), o papel das emoções, propiciadas pelas vivências dos indivíduos e geradoras de necessidades que impulsionam os seres a agirem no mundo, fica claro quando constatamos as vivências de Renato em sala de aula. Essas vivências parecem suscitar-lhe sentimentos positivos, como exemplo, quando consegue escrever sem cometer erros ortográficos, e sentimentos negativos quando constata que “escreveu errado” e fica “desanimado”. A clareza de que não aprende mais (já aprendeu anteriormente) na escola, suscita-lhe sentimentos de raiva, tédio, descontentamento, expressos pelo aluno por meio das escolhas lexicais “atacado”, “atrapalhado”. Nesse contexto, as ações de Renato de bagunçar parecem ser uma maneira de aliviar as tensões.

Para terminar, saliento que esta pesquisa traçou um triste quadro do papel das emoções no ensino-aprendizagem e da ineficiência da escola em criar um contexto que possa incluir alunos que já não têm esperança de aprender. É interessante observar que as ações desses alunos vão no sentido de criar um ambiente em que as ações alunos-professores e aluno-aluno interagem no sentido de dificultar o ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não entendo a existência humana e a luta necessária para fazê-la melhor, sem esperança e sonho”.

Paulo Freire

Como já apontei, este trabalho revela uma triste situação de desesperança de três alunos de uma escola pública da periferia de Guarulhos. Refletindo sobre essa pesquisa, percebo que a questão central dos resultados foi a compreensão de como as questões afetivas – emoções e necessidade- relacionam-se diretamente com o processo de ensino-aprendizagem. As emoções vivenciadas em situações de aprendizagem, estão imbricadas na construção dos sentidos dos alunos que podem impulsionar suas ações, favorecendo a aprendizagem, ou ao contrário, impedindo a aprendizagem. Constatei, assim, que emoções vivenciadas por esses alunos, no contexto da sala de aula, geram necessidades, muitas vezes, sem que eles tenham o controle e a consciência desse movimento de constituição de suas necessidades, como discutem (Aguira e Ozella prelo). Por exemplo, Jeverton parece bagunçar para suprir necessidade de atenção, enquanto que Renato diz bagunçar para aliviar sua tensão, causada pela certeza da dificuldade em aprender a escrever.

Inicialmente, conforme já apontado na metodologia, eu tinha como objetivo realizar com os alunos um trabalho colaborativo que propiciasse um espaço em que eles pudessem refletir sobre suas ações em sala de aula, sobre seus sentidos a fim de possibilitar a construção de novos significados, novos conhecimentos e novas ações em sala de aula. Em virtude do redirecionamento da pesquisa, motivado pela falta de tempo, o trabalho colaborativo com os alunos não ocorreu. Refletindo sobre a pesquisa desenvolvida, reconheço as limitações deste trabalho, por conta de não ter realizado um trabalho inicialmente delineado. Outros aspectos também necessitam ser questionados. Como exemplo, durante as entrevistas, muitos de meus questionamentos não permitiram um aprofundamento sobre o assunto tratado. Muitas indagações, feitas por mim, ficaram restritas apenas ao “porquê” das ações e concepções dos alunos.

Todavia, as análises revelaram a compreensão dos alunos enquanto sujeitos fadados ao insucesso escolar. Parece que esses alunos desistiram de aprender e essa situação de desesperança pode ser olhada a partir de como os alunos se compreendem enquanto aprendizes e de como agem em sala de aula. Dentre seus vários significados, a palavra esperança pode ser

definida como “o ato de esperar o que se deseja, expectativa”. Paulo Freire (1992) muito discorreu sobre a esperança, principalmente na sua obra “Pedagogia da Esperança”. Na concepção Freiriana, a esperança que se confunde com a espera, vira desespero, revelando que a esperança não pode ser tida como um ato passivo de esperar, mas como uma possibilidade de “construir” o que se espera. Esta é, exatamente, a desesperança vivida por esses alunos, constituída por meio de suas vivências aprendidas em contextos sociais como família e, principalmente a escola.

Assim, ter esperança não é aguardar passivamente por algo desejado, mas ir em busca do que se almeja. Nesse sentido, compreendo a pedagogia como um ato de esperança, um ato que possibilita vivências positivas, construção de novos significados, novas concepções, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Destaco a importância da criação de um contexto colaborativo na produção do conhecimento. Vejo-o como uma possibilidade de criar um espaço para que os alunos reflitam sobre suas ações, sobre seus sentidos em sala de aula e possam construir novos significados, e agir de maneira com que o processo de ensino-aprendizagem possa incluir todos os alunos.

No trabalho realizado com o grupo de alunos, a participação dos alunos revelou uma ação interessada em discutir questões que consideraram significativas – suas ações e compreensões de si mesmos, suas ações em sala de aula – tão diferentes daquelas observadas no vídeo que serviu de base para a discussão. O trabalho também revelou a distância da escola em relação aos interesses dos alunos, de suas necessidades e de seus projetos de vida, bem como uma compreensão escolarizada (Bronckart, 1999) e tradicional das ações desejáveis em sala de aula. Durante a discussão com os alunos, Jeverton, por exemplo, explicita uma das razões por que os alunos não deveriam se levantar durante a aula: “pra não atrapalhar a professora”, sua compreensão sobre “o que é ser alguém na vida”; “trabalhar, ter seus filhos, sua casa”. De maneira semelhante, Renato expressa sua opinião sobre pichação “se a polícia pegar já era, pichação não leva ninguém a nada”.

A realização deste trabalho propiciou-me repensar sobre esse contexto escolar, sobre minhas ações como professora e pesquisadora. Possibilitou-me vivenciar experiências enriquecedoras de aprendizado, de reconstrução e de superação, portanto, de desenvolvimento. Representou um continuar de um processo interminável de aprendizado e desenvolvimento sobre um ensino inclusivo e não exclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J. (org). Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. Relatos de Pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A.M; Gonçalves, M.G.M & FURTADO, O (orgs). Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001, p.129-140.

AGUIAR, W.M.J e OZELLA, S. (prelo) Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica. Artigo aceito para publicação na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) em maio/2007.

BRONCKART, J-P. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, J. Pedagogia Popular. In: A cultura da Educação. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 54-69.

CALIL, A. Maria G. C. Afetividade e docência: um estudo com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2005.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1998

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ENGESTROM, Y. Non Scolae Vitae Discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels, H. (Org.) Uma Introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Learning by expanding: ten after. Orienta-Konsoltilt Oy, Helsinki, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GLEIZER, M.A. Espinosa & a afetividade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.L. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo. Thompson, 2005.

KERBRAT-ORECCCHIONI, C. Análise da Conversação: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

KOZULIN, A. O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética. In: Daniels, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002, p.111-133.

LEITE, I. Emoções, sentimentos e afetos: (Uma reflexão sócio-Histórica). Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978 [Online]. Disponível em:
<http://.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm> Acessado em 30 de setembro de 2007.

_____. Activity and consciousness. Texto disponível em
<<http://www.marxists.org/archive/works/1977/leon1977.htm>>, 1997/2003. Trad. Maria Cristina Alves.

LIBERALI. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENES, T. (Org). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002, p.109-127

MAGALHÃES, M. Cecília C. A Study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA, 1990.

_____. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 23, pp. 71-78. Campinas, SP: Unicamp/IEL, 1994.

_____. A pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In Sueli Salles Fidalgo, Alzira Shimoura (orgs). Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2006, p.148-157.

MARX e ENGELS. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MAHN, H. & JOHN-STEINER, V. (2000). Developing the affective ZPD. Disponível em : <http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>. Acesso em: 19. Maio 2007.

MARTIN. M. W. L. Sentidos Atribuídos à uma experiência desafiadora: o desafio de confeccionar um livro de história infantil. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2004.

MOREIRA, E. D. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2007

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem Condição e Solução. IN: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo. v.10, nº 2, ago, 1994, p.329-338.

MONTEIRO, M. D. As manifestações afetivas nas aulas de educação física: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental, na perspectiva de Henry Wallon. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

MONTE-SERRAT, F. Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

OLIVEIRA, M.K. e REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Valéria Amorim Arantes (Org). Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003.

REGO. T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

RIZZINI, I; CASTRO, M.R. & SARTOR, C.D. Pesquisando...guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1992.

SANTI, L.C. A Afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2004.

SAWAIA, B.B O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (orgs). As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, p.97-118.

SCRUTON, R. Espinosa. Trad. Angélica Elisabeth Könke. São Paulo: Unesp, 2000.

SPINOSA, B. Ética demonstrada à maneira dos geômetras. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2000.

VAN DER VEER & VALSINER. Vygotsky, uma síntese. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. O Problema da consciência. In: Vygotsky, L.S. Teoria e Método em Psicologia. 3ª ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1968/2004.

_____. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. 3ª ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1960/2003.

_____. Pensamento e Linguagem. 3ªed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005.

_____ . A Formação Social da Mente. 4ª ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1943/2003

_____. A Construção do Pensamento e da Linguagem. 1ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

_____. A Psique, a Consciência, o Inconsciente. In: VYGOTSKY, L.S. Teoria e Método em Psicologia. 3ªed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2004

_____.A educação no comportamento emocional. In: VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2004.

_____ O comportamento moral In. VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1926a/2004

_____. A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento. In: VYGOTSKY, L.S. Teoria e Método em Psicologia. 3ª ed. Trad.Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2004

ANEXO 1

Transcrição da aula de Língua Portuguesa

1ª aula (01/10/2006)

A1: (O aluno coloca o caderno na frente do rosto e o segura em direção à câmera)

A2: (O aluno olha para A1 e sorri em direção à câmera)

P1: Pessoal, boa tarde

As¹: Boa Tarde

P2: ó, como nós tivemos um fim de semana prolongado, vamos começar nossa aula cantando

A3: Cantando? Ahh

As: Ehhh

J1: Ehh

A3: Professora, que música?

P3: Ó, só um minutinho só, que primeiro eu canto duas vezes e vocês ouvem, depois o coral canta tá? (a professora conversa com um aluno) (incompreensível)

A3: Professora, professora, professora...que música?

P4: (A professora faz sinal com as mãos para o aluno esperar), essa música aqui ó, tá (aponta para lousa)

As: Os alunos falam todos juntos (incompreensível)

P5: Ó silêncio por favor, Jonatha, silêncio...ó só um minutinho...ó cantar uma música como essa pra vocês pode parecer uma babaquice, uma babaquice só que essa música pra mim tem uma mensagem, então é assim...boa tarde amigo, boa tarde irmão, abra um sorriso e cante essa canção

As: e cante essa canção, balão, balão, balão (alguns alunos cantam junto com a professora)

P6: Boa tarde amigo

As: (alunos conversam) (incompreensível)

A5: (levanta uma folha de caderno em direção à câmera)

A6: (levanta uma folha de caderno em direção à câmera)

J2: (conversa com os alunos que levantam a folha, sorri para a câmera e senta-se em outra fileira) (incompreensível)

P7: ó, se vocês não ouvirem, não vai dar pra aprender, tá? então de novo, só me escuta tá? boa tarde amigo, boa tarde irmão, abra um sorriso e cante essa canção, balão, balão, balão

R1: Balão, balão, balão

P8: Vocês prestaram atenção? de novo, boa tarde amigo...

As: Boa tarde amigo, boa tarde irmão, abra um sorriso e cante essa canção, balão, balão, balão

A5: (prende uma folha de caderno embaixo do boné, mostra para outros alunos, coloca a folha em direção à câmera, mostra aos alunos que sentam no fundo da sala...levanta, senta-se em outra fileira... chama o aluno do seu lado para lhe mostrar a folha.)

P9: ó, tem gente que não tá cantando direito e tem gente que tá cantando bonitinho, ó, vamos fazer um coral bonitinho...quem não quiser cantar, não canta, assim não atrapalha, quem tiver a fim de cantar, canta, tá bom? então combinamos assim? quem não estiver afim de cantar fica de boca fechada...vamos Boa tarde amigo, boa tarde irmão, abra um sorriso e cante essa canção

As: Boa tarde amigo, boa tarde irmão, abra um sorriso e cante essa canção

P10: Boa tarde amigos

As: Boa tarde, eee (alguns alunos batem palmas)

¹ As: alunos

A1: (dá risada, pega uma folha de caderno na qual está escrito “mãe tô na globo” e a coloca próximo da câmera)

As: (vários alunos levantam folhas de papel em direção à câmera)

P11: Pessoal, só um minutinho de atenção, número 2, Bianca Bartoline, histórico escolar

A8: O que é isso?

A5: O currículo, o currículo

P12: As suas notas, da escola que você veio, tá? tá bom?...

A8: Eu não vim de nenhuma escola

P13: Você não veio de nenhuma escola, você caiu de pára-quedas aqui?

As: Aehh...(Alguns alunos dão risada)

A8: Desde a primeira série que eu estudo aqui, desde a primeira série que eu estudo aqui...

P14: (Incompreensível) a não ser que seja uma criança, tá? o Jeverton vai sentar...pessoal, ó, Diego Pereira, histórico escolar, você veio de outra escola? Janaína...Janaína já tem tudo, né? Núbia, Núbia, identidade, tá? Samara veio hoje?

A9: Não

P15: Avisa a Samara, avisa a Sâmara, que ela também tem que trazer o RG, a identidade ,Tamires Souza, histórico escolar, Vitor, histórico escolar

J3: E eu, professora?

P16: Larissa veio hoje? histórico escolar, Ivonaldo, tá aí? histórico escolar...

J4: Professora, você não falou o meu?

P17: Porque você não precisa

As: Ae...(risos)

P18: Jéssica Luana?

A10: Tô aqui

P19: RG, tá? então quem tiver alguma dúvida, eu tô com a lista aqui, qualquer coisa fala comigo...é urgente, providenciar urgente...o Marcos, a Bruna, Bruna, eu tô falando com você...o Marcos, o Bruna, Bruna, Bruna eu tô falando com você, por favor, senta aqui

A11: Ah, não vou não

P20: Sabe porque (incompreensível), senta aqui tá bom...agora eu vou entregar, atenção, silêncio, eu vou entregar as cartas que vocês escreveram...valia nota, eu combinei, posso falar? eu dei nota, coloquei uma espécie de um bilheteinho para cada um que precisava tá?

J5: (Está fazendo um “aviãozinho” com uma folha de caderno)

A12: Tá valendo nota ,né, professora?

P21: Bruno, faça o favor de ler o que eu escre...a minha carta que eu mandei pra você tá, faça o favor...

As: Ohhh...(aplausos)

J6: Brunoo, Brunoo, (o aluno bate na carteira)

P22: A Rosimeire veio hoje? Lê também o que eu escrevi, Vitor

A13: É a Rosenilda, é a Rosenilda, boa tarde amigo

P23: Ivonaldo?

A14: Aqui

P24: Natália?

A14: Faltou

P25: Tamires, Marcos

A15: Aqui

R2: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

As: (alunos conversam) (incompreensível)

P26: Pera aí, a gente pode, o Rafael, qualquer um, ó, Rafael

R3: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

A1: É da Daniela (entrega a carta para a professora)

R4: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

P27: Quem mandou essa carta?

A1: É da Daniela...

P28 Alexandra?

R5: Boa tarde amigo, boa tarde irmão, boa tarde amigo, boa tarde irmão

P29: Quem escreveu pra Cintia?

A17: Eu!

P30: ó, um parênteses, nós podemos escrever cartas para todas as pessoas, amigo, pai, mãe, namorado, colega, não é porque ela escreveu para uma menina que alguém vai rir, ela pode ter uma amiga não pode? ah, então não tem quer ri... Priscila

A27: Aqui

R6: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

P31: Pessoal, essa carta que eu pedi pra vocês fazerem pra qualquer pessoa que vocês quisessem, era pra vocês entregarem ou não, quem quiser entregar, passa a limpo, escreve bem bonitinho e entrega...pra gente escrever uma carta tem que caprichar na letra...Jéssica, Jéssica, lê isso daqui ó, você escreve várias vezes a mesma coisa, cansa, em casa você lê e vê se consegue (incompreensível)...Daiane?

R7: Boa tarde amigo

M1: (levanta-se, vai até a janela e fica conversando com outro aluno) (incompreensível)

A28: Faltou

P32: Lucas, entrega pra mim, por gentileza, Priscila vai pro seu lugar e (incompreensível) ó, presta atenção, pessoal, atenção (a professora bate palmas)...ó presta atenção, vamos ver se alguns de vocês se lembra o que é um verbo conjugado no presente do indicativo, será que tem alguém aqui que lembra?

R8: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

A29: Não

P33: O que é um verbo conjugado no presente do indicativo, assim, eu, tu, ele, nós, vós eles

A30: Nós conhecemos, eu conheço

P34: Isso tá certo, Alexandre

As: (Vários alunos conjugam o verbo ao mesmo tempo)

P35: ó, toda a sala... eu?

As: conheço

P36: tu?

As: conheces

P37: ele?

As: conhece

P38: nós?

As: conhecemos

P39: vós?

As: conheceis

P40: conheceis, eles?

As: conhecem

P41: nós?

As: conhecemos

P42: vós?

As: conheceis

P43: conheceis, eles?

As: conheçam

P44: conhecem, alguém falou errado de novo, eu?

As: conheço

P45: tu?

As: conheces

P46: ele?

As: conhece

P47: nós?

As: conhecemos

P48: conhecemos, vós?

As: conheceis

P49: eles?

As: conhecem (O aluno Celso vai para o fundo da sala, olha pela janela, volta até a primeira carteira, cochicha com o aluno Jeverton, que está brincando com um chaveiro e os dois vão se sentar no fundo da sala)

P50: conhecem, alguns ainda erraram alguma coisa agora, o Núbia, por favor, presta atenção na aula...agora, esse verbo tá conjugado no presente do indicativo

J7: Aee, o ninja

A1: Ae (os alunos levantam, olham pela janela e falam com outro aluno que está fora da sala, ao ver que a professora está vendo, o aluno Celso puxa o aluno Jeverton para se sentar)

J8: O moleque que tava mexendo com nós lá fora (aponta para a janela)

P51: Faça o favor de sentar, pessoal passado, pretérito significa passado...o verbo conhecer no pretérito é eu?

A31: conhecerá

P52: conhe...?

As: cerei, cera?

P53: conheci, tu?

A31: conhece

P54: conheceste, ele?

A31: conhece

P55: conheceu, nós?

As: conhecemos

P56: vós?

As: conhecemos

P57: conhecestes, eles?

A32: conheci

P58: conheceram, o passado tá difícil aqui... eu conheci, tu ?

A34: conheceu

P59: conhecestes, ele ?

As: conheceu

M2: Eu não conheci não (fala dobrando uma folha de papel)

P60: nós conhecemos, tem gente atrapalhando a aula porque tá empolgado... ó, Bruna, como que é mesmo o passado do verbo cantar? passado, já aconteceu

A35: namorei

A8: cantei, cantei, cantei (a aluna grita no fundo da sala)

P61: O Bruna, passado não, começa com eu, eu?

A31: cantei

P62: tu?

A31: cantaste

P63: ele?

As: cantou

P64: nós?

As: cantamos

P65: vós?

As: cantastes

P66: eles?

As: cantaram

P67: Então, gente, vocês estão errando e acertando

A8: Eu acertei

P68: Agora o futuro é...futuro eu canta...?

R9: Boa tarde amigo, boa tarde irmão

As: rei

P69: tu?

As: cantarás

P70: ele?

As: cantou

P71: cantarás, nós?

As: cantaremos
P72: vós?
As: cantarei
P73: cantareis, eles?
As: cantaram
P74: cantarão, com til
A8: cantarão
P75: no futuro é com til, tá? eu quero ó (bate palmas) prova, última prova deste bimestre,
A8: hã?
P76: Agora
A31: Não !
R10: Bruno
A3: O Bruno...
P77: cada um vai fazer o presente, o passado e o futuro
A3: eu...(risos)
P78: ó, por gentileza, coloca o nome na folha
A32: Ah o professora, mas aqui (incompreensível)
P79: Eu não quero o futuro do presente, eu quero o que eu falei agora presente, passado e futuro
R11: Boa tarde amigo, boa tarde irmão
P80: Só que eu quero isso agora no papel
A8: nome, número e série?
P81: verbo amar, ó o presente é hoje, agora, eu amo...a primeira ta? passado eu ama...?
As: rei
J9: eu amarei
P82: futuro eu?
As: amarei
P83: mas eu quero todos os pronomes eu, tu, ele
J10: nós amamos, eu amarei, eu amo
M3: Renato, a luz, nós, vai queimar o filme (o aluno está fazendo um “aviãozinho de papel” e o aluno Renato lendo uma revista)
P84: O Jeverton
J11: Eu tava aqui
P85: Ó menina é prova, porque você saiu de lá atravessou a sala, você acha certo? você pediu licença? menina, menina? eu to falando com você, você acha certo? é certo fazer isso?
A33: Professora é o presente?
A34: É pra pôr o presente, professora?
A35: Não é pra deixar de enfeite
P86: ó atenção, presente é o que tá acontecendo agora
J12: Pra que filmar?
P87: Agora a professora está fa...lando, né, mas eu vou conjugar o verbo, eu falo, eu presente, eu falo, aí vocês passado eu?
As: eu falei
P88: Isso, futuro eu?
As: Falarei
P89: Isso é só colocar no papel, só que é o verbo amar, cada um faz o seu
J13: eu amo, eu amarei, eu vou amar
P90: Pra quem ainda não entendeu, eu já expliquei umas duas ou três vezes e vou repetir, eu quero que vocês conjuguem os pronomes do caso reto que é eu, tu, ele, nos, vós, eles tá, futuro, presente que é o que tá acontecendo agora e passado que já aconteceu
M4: Nós (após jogar um “aviãozinho de papel”)
R12: Ixi Maria
P91: com o verbo amar
M5: Eu matei minha avó, no passado eu matei minha avó (risos) (fazendo “aviãozinho” com uma folha de caderno)
R13: Quem te perguntou?

M6: Ninguém me perguntou nada não, o...(incompreensível)

P92: O Bruna, a professora já não explicou três vezes, agora você entendeu? Então, tá bom...sente ali.

A36: O professora só esse trabalho?

J14: Eu não entendi (risos)

P93: Só o verbo amar, no presente, no passado e no futuro...o, Marcos, você tá fazendo bonitinho?

Marcos, você está fazendo bonitinho?Rafael, senta pra fazer os exercícios

R14: Não, tá brincando

M7: mentira

A8: Professora, professora é avaliação?

P94 É avaliação ta ? é uma parte da avaliação, o Bianca, é uma parte depois tem uma segunda parte, tá

R15: Boa tarde amigo

P95: O primeiro é isso, o primeiro, o segundo é cite

M8: Boa tá, boa tá, boa tá

P96: Ó o Jeverton eu não pedi pra você sentar na cadeira, pra você sair daí e ir pra outra fileira? O Jeverton ,por favor

J15: Eu já vou já (o aluno brinca com um chaveiro e conversa com outro aluno)

P97O Celso

A3: Ah eu faço depois a senhora fala que eu não faço

P98: Você não colocou nem nome, eu já comparei, eu comparei com a sua letra, é a sua

J16: É a minha, professora

A3: Ai tá vendo

P99: Ele não fez a carta, ele não fez

J17: Eu fiz sim, ou aí ó, tá bom, então

P100: O Celso faz a atividade de hoje que vale a avaliação do bimestre, tá (a professora conversa com o aluno Jeverton) (incompreensível)

M9: É um bundão, é um bundão (o aluno levanta e vai sentar na frente do aluno Renato) (...)aí você pega uma caneta e enfia no ouvido dela, vai entrando....

R16: Você é doido (risos)

P101: Marcos, por favor, vai lá pro seu lugar

M10: Dá meu negócio aí (pega uma folha de papel amassada com outro aluno)... professora cê tem cola ai? professora, você tem cola?

P102: Você já fez?

M11: Não, vou fazer ,você tem cola?

P103: Não tenho não ...ó Danilo Augusto veio hoje?

M12: Nenhum dos dois veio

P104: Celso tá aí? Renato, também? e a Sindilva veio hoje?

M13: Veio, ela tá ali

P105: Ó presta atenção Celso, Renato, Cindilva, por faltarem muito vão ter que fazer um trabalho de recuperação de nota...o Priscila, anota aí pro seu irmão o que ele vai fazer, faz favor...Cindilva anota aí no final do caderno, anota no final do caderno o que você vai fazer

A37: (incompreensível)

M14: Ó, o Renato vai... ó o Renato a Sindilva, a Sindilva

A38: Fala pro...

P106: Posso falar...fazer uma pesquisa

R17: E ele não tá não, ele não tá não, ele não vai fazer não?

P107: Renato, Renato, ele faltou muito mas não como você, tá bom?

R18: Professora, mas ele...

P108: (a professora interrompe) Renato, Renato, ele, ele faltou mas não tanto, tá? posso falar, gente? Fazer uma pesquisa em jornais e revistas sobre vários esportes, tá anotando ai

A39: Sobre?

P109: Sobre vários esportes, o Marcos, dá um tempinho...

A38: Mas o quê?

P110: Agora coloca a

A38: a...

P111: E vai escrever na frente o que eu vou pedir, recortar seis artigos ou reportagens

A38: três?

P112: seis, artigos ou reportagens e colar, vírgula e colar, é...junto com o que está escrito, tipo, com o que está escrito, tipo tem um fato né Renato, e tem do lado falando sobre aquela foto, né, no jornal ou na revista, você recorta tudo, entendeu ? a foto junto com o que tá falando da foto, né b

Pp: (pesquisadora sai da sala)

A38: Peraí, moleque (Jeverton levanta e vai até a carteira de outra aluna)

P21: Por favor

J18: Não to fazendo nada

P113: Por favor, dá licença gente, Marcos, posso continuar? posso continuar, Sindilva? b é resumi, resumi, tracinho, los

J19: (o aluno faz gestos obscenos próximo à câmera, desenha um pênis em uma folha de caderno e coloca a folha em frente à câmera)

A38: Resumi?

P114: Los, você vai resumir os seis artigos tá é, c, c ...fale, fale,tudo o ...se não entregar vai ficar de novo nesta série, tá

A3: (incompreensível)

P115: Não fica xingando não porque eu não estudei pra ouvir isso...falou caralho agora

A3 (incompreensível)

P116: Até agora você não fez nada por quê?

A3: Aqui, aqui

P117: O Douglas dá pra você parar? Dá? Não, tá bom ,pode sair

Pp: (Entra na sala)

J20: (O aluno se aproxima e fica sorrindo para a câmera, manda beijos)

P118: O Priscila, qual foi a última coisa que eu falei?

A38: Fale (incompreensível)

P119: Fale qual o esporte da sua preferência e justifique sua resposta, o ,Priscila, fale qual o esporte de sua preferência e justifique sua resposta tá

A38: Acabou ?

P120: Sindilva, você entendeu o trabalho? lê aí o que eu pedi

A37: Tudo? do começo?

P121: Desde o começo, deixa eu ver se você escreveu certo?

A37: Fazer uma pesquisa em jornais e revista sobre vários esportes, a recortar seis artigos ou reportagens e colar junto com o que estava falando

P122: E ?

A37: b resumi-los junto com o que está falando

P123: Resumi-los e c

A38: d fale qual é o esporte de sua preferência e justifique sua resposta.

P124: isso...ó vocês três, que vão fazer o trabalho, Renato, você, a Sindilva, o Jeverton, eu quero uma letra bonitinha,

R19: Pode fazer cartaz?

P125: Não, cartaz não, eu quero em folha de papel almaço, tá bem feitinho, porque senão eu não vou dar nota cinco e você não vai justificar a suas faltas...tem que ser muito bem feito, bem no capricho tá, bem no capricho, ta? o Priscila, você pode até ajudar o seu irmão a fazer, só que a letra tem que ser dele, você pode ajudar ele a fazer, mas ele tem que (incompreensível) tá? O Bruno já acabou? cada um faz o seu

A38: Acabei, professora

R20: (o aluno anda pela sala e conversa com Marcos, Renato e Marcos estão em pé no fundo da sala olhando pela janela...)

M15: (Jeverton brinca com um estojo... vai até o fundo da sala, conversa com Renato e Marcos, abraça Marcos e este o empurra) sai caralho

R21: professora, você viu essa?

P126: Faça o favor levanta, vai sentar (a professora ajuda o aluno a levantar),

J21: Ai

P127: (a professora conversa com o aluno Marcos) (incompreensível)...Aqui ó, eu amarei, tu amarás, ele amarará, nós amaremos, vós amareis, eles amarão, é com a, o com til...Rafael, por favor, o Bianca,

não levanta, senta e fica quietinha, Bianca, ó, desculpa já que alguém tava batendo e eu não tinha escutado, tá bom, Rafael, Bianca...segundo exercício cite, o Marcos, por favor, vai pro seu lugar, dá isso pra mim por favor (o aluno Jeverton vai até Marcos com um microfone feito de papel) (a professora conversa com o aluno Marcos) (incompreensível)

J22: Não, tá bom, tá bom, tá bom, tá bom, tá bom

A39: O professora, o professora, professora, é aquilo ali que é pra fazer? cite, o professora, o que é adjetivo?

P128: o... você já fez o que eu te pedi? então dá pra mim, por favor

J23: (incompreensível)

A39: professora, é pra fazer isso daí ?

P129: é, pessoal ó, só pra recordar todo mundo presta muita atenção, Tamires, esquece o cabelo amanhã você vai ao cabeleireiro...ó quem se lembra, quem aqui tá lembrado do que é um substantivo?

As: (Os alunos falam juntos) (incompreensível)

P130: Dar nome às pessoas

A39: aos objetos

P131: Aos objetos

A40: E cidade, cidade

P132: Isso

A39: É substantivo próprio

P133: Tá certo, nome as pessoas, as cidades, as coisas, aos lugares, certinho, tá certo

A39: E os nomes próprios, e os nomes

P134: então eu quero dez substantivos, e quem esqueceu o que é adjetivo? Vamos ver se alguém lembra?

A41: Eu esqueci

P135: Alguém lembra o que é adjetivo?

A42: Eu sei

A40: Eu lembro

P136: Perai

A8: os nomes de animal

P137: perai, Maicon, fala você falou agora

A42: que dá qualidade

P138: é por exemplo, blusão vermelho, blusão vermelho

J24: blusona vermelha

P139: blusão é substantivo e vermelho é adje...?

As: tivo

P140: Menina malcriada

J25: Meninona malcriadona (risos)

P141: menina é substantivo, malcriada?

As: adjetivo

P142: Lembram agora? Eu quero dez substantivos

A39: Substantivo é o nome de alguma coisa?

P143: e dez adjetivos

R22: Professora, deixa eu ir ao banheiro, professora, deixa eu ir ao banheiro, professora? professora, deixa eu ir ao banheiro?

P144: ó ...(incompreensível)

A: professora, posso ir ao banheiro? Professora, posso ir ao banheiro (o aluno vai até a professora)

P145: vai (a professora corrige exercícios de alunos que vão até ela)

J26: Priscila, olha lá, você é bagunceira? (o aluno anda pela sala e finge entrevistar vários alunos.)

A38: para (risos)

J27 e Marcos, por que você é desse jeito? olha lá

M16: (risos) (incompreensível) ...(o aluno faz gestos obscenos em direção à câmera... Jeverton vai entrevistar Marcos, este pega o microfone e finge entrevistar Jeverton, que responde e sorri para câmera)

P146: Jeverton

J28: Oi

P147: cadê sua atividade?
J29: Tá aí ó
P148: É essa aqui? essa aqui? cadê a sua atividade ?
J30: Eu não fiz
P149: E não vai fazer?
J31: (Aluno acena com a cabeça, que não)
P150: Por que você esta mexendo na bolsa? Ainda não é hora de mexer, faça o favor, guarda tudo rapidinho...quem ainda não terminou levanta a mão
A39: eu já acabei
P151: quem é que tá conversando?
A74: o Felipe
P152: não é que horas é, é que horas são?
A75: eu não gosto que fica me corrigindo não
P153: Mas eu to aqui pra isso, português eu sou a (incompreensível) professora
M17: (o aluno escreve m17 no caderno e mostra em direção à câmera)
P154: alguém pode me informar as horas?
A39: eu
A40: eu
R23: Professora, é pra entregar que dia, é pra entregar que dia?
P155: até o dia 20 de novembro, até o dia 20 deste mês, tá?
P156: Pessoal, a aula ainda não acabou, pessoal, é pra sentar, por favor, tá, o Bianca senta, pessoal, ó tenho um recadinho pra dar, arruma suas coisas, ó, faz favor...nosso país, Brasil é considerado um país do terceiro mundo, vocês sabem o que quer dizer isso? É um dos mais pobres, os mais mal educados, os que não tem onde cair mortos, entre aspas
J32 : É o do Marcos
A40: É o país do Douglas (risos)
P157: Pessoal, ouça bem o que eu vou falar, desde o primeiro ano que a professora de Português, Geografia, História, todas as matérias, falam pra vocês não joguem lixo no chão, vocês já vão passar pra sétima série e até agora vocês não aprenderam que lixo não se joga no chão
A41; São porcos, são porcos (risos)
P158: Ai quando vem um estrangeiro fala mal do nosso país, fala que é uma imundície a cidade, é uma imundície o Brasil, não sabem nem jogar o lixo no lixo
J33: é o Vitor
A42: é o Vitor o caramba
P159: por favor, gente, aprende, cada um pega o lixo que está pertinho de si, mesmo que não foi você quem jogou
J34: É o Ivonaldo
A43: é pra pegar o lixo, é pra pegar o lixo
P160: Cada um pega pertinho, mesmo que não foi você quem jogou

ANEXO 2

Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Paulo

Data: 11 /11/06

P1: Paulo, nós respondemos dois questionários, né? esse e este daqui...eu queria entender algumas coisas, assim, por que você vem à escola, Paulo?

A1: Pra estudar

P2: Por quê? O que você acha de estudar?

A2: Bom

P3: É bom né, Paulo...o Paulo, enquanto a professora está explicando a matéria, o que você faz?

A3: Presto atenção na professora

P4: É...deixa eu ver o que você respondeu nessas daqui...você gosta de vir à escola Paulo?

A4: Gosto

P5: É? Por que você gosta?

A5: Porque é bom

P6: Você acha bom vir à escola?

A6: (O aluno acena que sim com a cabeça)

P7: Paulo, quando você está na escola, o que você sente?

A7: Eu acho bom

P8: O que você sente assim, você fica contente...

A8: Eu fico contente

P9: Você quer aprender, Paulo?

A9: (O aluno acena que sim a cabeça)

P10: Por quê?

A10: Por que quando eu vou ler um livro, eu não sei

P11: Você não sabe quando você vai ler um livro....por que você quer ler um livro, aprender a ler um livro?

A11: Porque é legal

P12: É,você acha importante aprender, Paulo?

A12: Acho

P13: O Paulo, você acha que você está aprendendo na escola?

A13: (O aluno fica pensativo)

P14: Você acha que você está aprendendo, Paulo?

A14: Acho

P15: Por que, Paulo?

A15: Porque antes eu não sabia de nada e agora eu sei algumas coisas

P16: Legal, antes você não sabia de nada e agora você sabe algumas coisas e....e o que você sente quando você aprende, Paulo?

A16: Fico feliz

P17: Que legal...então vir pra escola é legal?... olha, Paulo, que legal o que você me disse, que antes você não sabia nada, né, e agora você já sabe algumas coisas... então você aprende na escola, né, Paulo?

A17: Aprendo

P18: Paulo, o que você acha de ser aluno?

A18: Como que eu acho?

P19: É

A19: Como que eu sou?
P20: É
A20: Ruim
P21: Você acha que você é um aluno ruim? por que, Paulo?
A21: Porque eu não sei quase nada (O aluno se emociona)
P22: Porque você não sabe quase nada... só por isso você é ruim?
A22: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P23: Por que você acha que você não sabe quase nada, Paulo?
A23: Eu não sei
P24: Será que quando a gente não sabe algumas coisas a gente já é ruim? Será que só por isso? Mas você acabou de me falar que você está aprendendo?
A24: Mas só um pouco só
P25: O que é aprender um pouco?
A25: Consegui ler algumas coisas
P26: Conseguir ler algumas coisas...e isso não é legal?
A26: É
P27: Isso não é o mais importante ?
A27: É
P28: E você está aprendendo
A28: É
P29: né? então, Paulo, você não é um aluno ruim, você está aprendendo...Paulo, o que você acha que as outras professoras pensam de você?
A29: Ruim
P30: Que você é ruim? Por quê?
A30: Porque eu não sei de nada
P31: Como assim você não sabe de nada?
A31: Quando eu não consigo fazer as coisas, na prova, quando eu tiro zero
P32: Quando você não consegue fazer a prova, quando você tira zero...o Paulo, mas será que você não consegue fazer nada em nenhuma matéria?
A32: Ah, em algumas matérias eu consigo
P33: Que matérias você consegue fazer?
A33: Artes, Desenho, só desenho...
P34: Artes, Desenho
A34: Matemática
P35: Matemática, então Paulo, olha quantas coisas você consegue fazer, né? você vai bem em Matemática, você vai bem em Artes, em Desenho... será que isso é ser um mau aluno Paulo?
A35: Não
P36: Você já prestou atenção, quanta coisa você sabe? quanto coisa você consegue fazer? Hã?
A36: Não
P37: Tá vendo como você sabe fazer um monte de coisas, Paulo... você tá vendo?, você já parou pra pensar? que legal, Paulo, e os outros professores, o que você acha que eles pensam de você?
A37: Mal
P38: Pensam mal? por que eles pensam mal de você?
A38: A mesma coisa que a professora pensa
P39: A mesma coisa que a professora Cida pensa? Por quê?
A39: Quando eu tiro zero, a mesma coisa
P40: Quando você tira zero. O que quer dizer...
A40: (O aluno interrompe) Quando eu não me esforço
P41: Quando você não se esforça
A41: Mas eu, eu me esforço, mas eles falam que não.
P42: Você se esforça, mas eles falam que não
A42: Eu levo tudo na brincadeira, eles falam
P43: Eles falam que você leva tudo na brincadeira... e o que você faz quando você se esforça, Paulo?
A43: Eu fico tentando fazer, alguma coisa
P44: E os professores, o que eles fazem?

A44: Eles falam que eu só fico zuando na sala, não fico fazendo nada
P45: E você fica fazendo?
A45: Eu tento fazer
P46: O Paulo, e quando você está tentando o que você sente?
A46: Legal
P47: Os professores então eles falam que você não faz nada? eles não percebem, Paulo, que você está tentando fazer?
A47: Não sei
P48: Por que eles falam isso Paulo? Hã?
A48: (O aluno não responde)
P49: O Paulo, enquanto você está tentando resolver o exercício, é...alguém te atrapalha?
A49: Tem pessoas que me chama
P50: Tem pessoas que te chamam e o que você faz?
A50: Eu vou ver quem tá me chamando
P51: Você vai ver quem tá te chamando...e enquanto a professora está explicando a matéria o que você faz?
A51: To prestando atenção
P52: Você acha que você é um bom aluno?
A52: Mais ou menos
P53: Por quê?
A53: (incompreensível)
P54: Se você fosse seu professor que nota você se daria?
A54: Zero
P55: Você se daria zero, Paulo, por quê?
A55: Por que eu tirei, eu não sei fazer nada
P56: Hã?
A56: Porque eu não sei fazer nada
P57: Você não sabe fazer nada?
A57: Em Língua Portuguesa
P58: Hã?
A58: Em Língua Portuguesa
P59: Então você tem alguma dificuldade em Português, mas e nas outras matérias?
A59: Mais ou menos
P60: Então você sabe fazer? você sabe fazer em Artes, não é? em Matemática, que você falou pra mim... então, você acha que você mereceria zero?
A60: Não
P61: Por que não?
A61: Porque eu sei algumas coisas
P62: Ah, é isso ai ... olha o quanto você sabe, olha em quantas matérias você vai bem, em Matemática, em Artes, não é? tá vendo como você sabe, Paulo? e Paulo, o que você acha da aula de Língua Portuguesa?
A62: Chata
P63: Você acha chata por que, Paulo?
A63: Porque a professora grita muito
P64: E por que será que ela grita Paulo?
A64: Porque deixam ela irritada
P65: Quem?
A65: Os alunos deixam ela irritada
P66: O que os alunos fazem?
A66: Ficam jogando papel, ficam gritando
P67: Você joga papel, Paulo?
A67: Às vezes, só
P68: Por que você joga papel?
A68: Quando jogam em mim, ai eu joga na pessoa que jogou
P69: E o que você acha de jogar papel na sala?

A69: Errado
P70: Você acha errado? então porque você joga?
A70: Ah, quando joga em mim, ai eu fico com raiva e jogo
P71: Paulo, o que você acha que precisa mudar nas aulas de Língua Portuguesa?
A71: A professora
P72: A professora tem que mudar? o que a professora tem que fazer , o que ela tem que mudar?
A72: Quando os alunos tiverem fazendo bagunça, mandar pra diretoria
P73: Você acha que o aluno que faz bagunça ele tem que ir para a diretoria?
A73: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P74: Por quê?
A74: Ah, porque não faz nada na sala e não deixa os outros fazer
P75: Não fazem nada e atrapalham, não deixam os outros fazerem...e o que a professora faz quando eles estão atrapalhando?
A75: Fica gritando no ouvido dos outros, que não têm nada a ver
P76: E você acha que ir para a diretoria resolve?
A76: Eu acho
P77: Por que, Paulo?
A77: Porque quando chama a mãe
P78: Você acha que quando chama a mãe resolve?
A78: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P79: Que aula você acha mais legal Paulo?
A79: Como assim?
P80: Que aula você acha mais legal?
A80: De Matemática
P81: Por quê?
A81: Porque eu gosto de Matemática
P82: Paulo, você respondeu em uma questão, o que você sente na aula de Matemática?
A82: Eu fico feliz
P83: Você fica feliz, por quê?
A83: Porque eu sei na aula de Matemática fazer as coisas
P84: O que você sabe fazer na aula?
A84: Fazer conta
P85: Fazer conta e o que mais?
A85: Responde
P86: Responder, que legal...e o que você acha da professora de Matemática?
A86: É professor
P87: E o que você acha do professor?
A87: Legal
P88: Paulo, você falou aqui pra mim que você como aluno, como que você se vê como aluno? Você acha que você é um aluno...?
A88: Mais ou menos
P89: Mais ou menos... então você vê o quanto você faz em outras matérias? que em matemática você é um bom aluno, você consegue fazer as contas, você consegue responder? então será que você mereceria zero?
A89: Não
P90: Não, né? você gosta de Matemática?
A90: (O aluno acena que sim)
P91: E de Português, Paulo?
A91: Eu gosto, mas a professora é chata
P92: Você acha que você está aprendendo Português, Paulo?
A92: Um pouco
P93: Por quê?
A93: Antes eu não sabia quase nada de Língua Portuguesa, agora eu sei um pouco
P94: Como que você aprendeu?
A94: Prestando atenção

P95: Você percebe Paulo que você é esforçado, você percebe o quanto você conseguiu aprender? O ano passado você tinha algumas dificuldades para ler, para escrever, hoje você já lê bem melhor, lembra?

A95: Lembro

P96: Hoje você já lê bem melhor, já escreve. ..como você se sente hoje?

A96: Bem melhor

P97: Por quê?

A97: Porque eu sei algumas coisas agora, antes eu não sabia de nada

P98: E isso é legal?

A98: É

P99: Por quê?

A99: Pra quando precisar de ler alguma coisa eu consegui

P100: E você quer continuar aprendendo Paulo?

A100: Quero

P101: Por quê?

A101: Porque quando precisar de ler alguma coisa eu já sei, não precisa pedi pros outros lê pra mim

P102: O Paulo, e o que você precisa fazer pra continuar aprendendo?

A102: Me esforçar

P103: Como? o que é se esforçar?

A103: É prestar atenção nas outras matérias que a professora dá, não ficar fazendo bagunça

P104: Você acha que poderia mudar algumas coisas durante as de aulas? o que você não gosta na sala de aula?

A104: O quê ?

P105: O que você não gosta na sala de aula?

A105:A professora ficar gritando aqui dentro

P106: E como você acha que isso poderia mudar?

A106: Quê?

P107: Como você acha que isso poderia mudar?

A107: A professora falar baixo, ter calma

P108: Quando você tem dúvidas você chama os professores, Paulo?

A108: Chamo

P109: E o que eles fazem?

A109: Me fala como que é a matéria

P110: E o que que é falar?

A110: Ele explica

P111: Ele explica?

A111: Ele explica como que faz

P112: E quando eles acham que você está brincando?

A112: Quando eu erro as lições, eles falam que eu tô prestando atenção nos outros

P113: Quando você erra? E você fica prestando atenção nos outros?

A113: Só quando me chama

P114: E quando você presta atenção nos outros, aí você erra?

A114: Erro

P115: Então por que você fica prestando atenção nos outros?

A115: Porque ficam me chamando

P116: Quando te chamam, você olha?

A116: Se eu não olho, eles ficam chamando

P117: E o que você acha disso?

A117: Ruim

P118: Como que foi esse ano pra você, Pedro?

A118: Foi bom um pouco

P119: Por quê?

A119: Porque esse ano eu consegui aprender algumas coisas

P120: O que você fez para aprender?

A120: Prestei atenção no professor

P121: Que legal né, Paulo? que gostoso aprender, não é? não é bom você saber ler, você conseguir ler? você percebe como você é inteligente, como você é esforçado, como você é capaz, você percebe isso? você lembra do Paulo do ano passado, que tinha dificuldade para ler, escrever, e olha o Paulo hoje? você mesmo me falou que você aprendeu

A121: (O aluno sorri)

P122: Você gosta de Educação Artística?

A122: Gosto

P123: Você vai bem? em que matérias você foi bem?

A123: Vou

P124: Em que matérias você foi bem?

A124: Fiquei com S em Matemática, S em Artes, e acho também que S também em história

P125: Tá vendo em quantas matérias você foi bem? viu como você é capaz, é só se esforçar? viu?

A125: Vi

P126: Você me disse que acha a aula de Língua Portuguesa é chata... você acha que você aprende na aula de Língua Portuguesa?

A126: Um pouco só

P127: Por que, Paulo?

A127: Porque quando ela passa eu fico prestando atenção (incompreensível)

P128: Paulo o que seria uma aula legal?

A128: Ela falar baixo, explicar as coisas direito

P129: Por que explicar as coisas direito? O que seria uma aula legal?

A129: A Professora explicar as coisas direito, para de gritar, ficar calma

P130: Ela explica bem?

A130: Um pouco

P131: O que é explicar direito, Paulo?

A131: É passa a matéria e falar como que é que faz

P132: E como que a professora faz?

A132: Ela olha de um jeito com preconceito

P133: Hã?

A133: Fala gritando “Não sabe, não sabe lê”?

P134: Ela fala assim, não sabe lê? O que mais que ela fala Paulo?

A134: Ah, lê que ce sabe como que é

P135: Ela manda você ler, ela pede pra você ler?

A135: (O aluno acena que sim com a cabeça)

P:136 E como você acha que deveria ser feito, Paulo?

A136: Ela passar uma matéria e explicar pros alunos como que é

P137: Então ela não explica?

A137: (Incompreensível)

– Questionários respondidos pelo aluno Paulo

1º Questionário

1. Porque você vem a escola?

para estudar

2. Durante a aula, o que passa na sua cabeça, sobre o que você fica pensando?

muitas coisas embora

3. Como você gostaria que fosse sua professora de Língua Portuguesa?

boa

4. Enquanto a professora está explicando a matéria, o que você faz?

leio

5. Quando você não entende a explicação da professora, o que você faz?

eu pergunto

6. O que você acho dos seus colegas de sala?

legam

7. Você conversa durante a aula? Por que?

sim porque sim

8. O que é aprender algo na escola?

quando ela está explicando

nº 25 6º E

- Questionário

1) Qual é o seu nome e a sua idade?

13

2) Onde você mora? Quantas pessoas moram na sua casa?

Estimulimorpa

5 pessoas

3) O que você mais gosta de fazer?

jogar bola

4) Você gosta de vir à escola? Por quê?

sim

porque é legal

5) Quando você está na escola o que você sente? Por quê?

feliz

porque é bom

6) Você quer aprender? Por quê?

sim

porque é bom

7) Você acha que você aprende na escola? Por quê?

sim

porque sim

8) Na sala de aula, quando você fica feliz? Dê um exemplo.

quando professor é bom

9) Na sala de aula, quando você fica triste? Dê um exemplo.

quando professor é chato

10) O que você mais gosta de fazer quando está na classe?

estudar

11) O que você acha de ser aluno? Por quê?

é bom

porque eu aprendo estuda

12) Como você é como aluno? Por quê?

sim

por que eu não sou muito

13) O que você acha que a professora de Língua Portuguesa pensa de você?

Eu não fiz nada

14) E os outros professores, o que eles acham? Por quê?

Eu não fiz nada por que sim

15) O que você acha que seus amigos pensam de você? Por quê?

legal por que sim

16) Enquanto a professora está explicando, o que você faz?

eu escuto

17) Você presta atenção durante a aula? Por quê?

sim porque para aprender

18) Você atrapalha os seus amigos enquanto eles estão fazendo alguma atividade? Por quê?

não porque eles não aprendem

19) Alguém te atrapalha enquanto você faz as atividades? Por que? Você deixa que te atrapalhem ou não? Por quê?

20) Qual é a sua matéria preferida? Por quê?

língua porque é bom

21) Que aula você acha mais legal? Por quê?

língua porque sim

22) Que aula você acha mais chata? Por quê?

portuguesa porque sim

23) Como são as aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

chata porque sim

24) O que você acha da professora de Língua Portuguesa? Por quê?

chata porque sim

25) Se você fosse o seu professor que nota você se daria? Por quê?

zero porque sim

ANEXO 3

Quadro 1 - Sentidos do aluno Paulo sobre si mesmo como aluno e sobre suas ações em sala de aula.

Obs: As escolhas lexicais centrais estão em negrito ou itálico

<p>1. Razões do aluno para ir a escola a) para estudar b) porque estudar é bom c) ir à escola aprender o deixa contente</p>	<p>P1: Paulo, nós respondemos dois questionários, né? esse e este daqui...eu queria entender algumas coisas...porque você vem à escola, Paulo? A1: Pra estudar P2: Por quê? O que você acha de estudar? A2: Bom P4: È...deixa eu ver o que você respondeu nessas daqui...você gosta de vir à escola Paulo? A4: Gosto P5: É? Por que você gosta? A5: Porque é bom P7: Paulo, quando você está na escola, o que você sente? A7: Eu acho bom P8: O que você sente assim...você fica contente... A8: Eu fico contente</p>
<p>2. Sentidos do aluno sobre a escola a) como um lugar em que aprende um pouco</p>	<p>P14: Você acha que você está aprendendo na escola, Paulo? A14: Acho (que estou aprendendo) P15: Por que, Paulo? P15: Porque antes eu não sabia de nada e agora eu sei <i>algumas</i> coisas P25: O que é aprender um pouco? A25: Conseguir ler <i>algumas</i> coisas</p>
<p>3. Sentidos do aluno sobre aprendizagem a) o aluno quer aprender b) o aluno diz aprender nas aulas de Artes, Desenho e Matemática c) o aluno fica feliz quando aprende</p> <p>4. Motivos do aluno para aprender a) aprender para poder ler um livro b) porque ler um livro é legal c) para pode ler um livro e não ter que pedir para outras pessoas lerem</p>	<p>P9: Você quer aprender, Paulo? A9: (O aluno acena que sim com a cabeça) P10: Por quê? A10: Porque quando eu vou ler um livro eu não sei P11: Você não sabe quando você vai ler um livro..por que você quer ler um livro, aprender a ler um livro? A11: Porque é legal P14: Você acha que você está aprendendo, Paulo? A14: Acho P15: Por que, Paulo? A15: Porque <i>antes eu não sabia de nada e agora eu sei algumas</i> coisas P16: Legal, antes você não sabia quase nada e agora você sabe algumas coisas e...e o que você sente quando você aprende, Paulo?</p>

	<p>A16: Eu fico feliz</p> <p>P94: Como você aprendeu?</p> <p>A94: Prestando atenção</p> <p>P96: Hoje você já lê bem melhor, já escreve...como você se sente hoje?</p> <p>A96: Bem melhor</p> <p>P97: Porque?</p> <p>A97: Porque eu sei algumas coisas agora, antes eu não sabia de nada</p> <p>P98: E isso é legal?</p> <p>A98: É (legal)</p> <p>P99: Porque?</p> <p>A99: Pra quando precisar de ler alguma coisa eu consegui</p> <p>P100: E você quer continuar aprendendo</p> <p>P101: Quero</p> <p>P101: Por que?</p> <p>A101: Porque quando precisar de ler alguma coisa eu já sei, não precisa pedi pros outros lê pra mim</p> <p>P102: O Paulo, e o que você precisa fazer para continuar aprendendo?</p> <p>A102: Me esforçar</p> <p>P103: Como? O que é se esforçar?</p> <p>A103: É prestar atenção nas outras matérias que a professora dá, não ficar fazendo bagunça</p> <p>P120: O que fez você aprender?</p> <p>A120: Prestei atenção no professor</p>
--	--

<p>5. Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz</p> <p>a) como um aluno ruim b) um aluno que não sabe fazer nada c) um aluno que não sabe ler d) um aluno merecedor de zero e) um aluno que presta atenção, mas aprende muito pouco</p>	<p>P18: Paulo, o que você acha de ser aluno? A19: Como que eu sou? P20: É A20: Ruim P21: Você acha que você é um aluno ruim? por que Paulo? A21: Porque eu não sei quase nada (o aluno se emociona) P22: Porque você não sabe quase nada...só por isso você é um aluno ruim? A22: (O aluno acena com a cabeça que sim)</p> <p>P24: Será que quando a gente não sabe alguma coisa a gente já é ruim? Será que só por isso? Mas você achou de me falar que você está aprendendo? A24: Mas só um pouco só</p> <p>P51: Você vai ver quem ta te chamando...e enquanto a professora está explicando a matéria o que você faz? A51: To prestando atenção</p> <p>P3: (...) o Paulo, enquanto a professora está explicando a matéria, o que você faz? A3: Presto atenção na professora</p> <p>P52: Você acha que você é um bom aluno? A52: Mais ou menos P53: Por quê? (incompreensível) P54: Se você fosse seu professor que nota você se daria A54: Zero P55: Você se daria zero, Paulo, por quê? A55: Porque eu tirei zero, eu não sei fazer nada P57: Você não sabe fazer nada? A57: Em Língua Portuguesa</p> <p>P59: Então você tem alguma dificuldade em Português, mas e nas outras matérias? A59: Mais ou menos P60: Então você sabe fazer? Você sabe fazer em Artes, não é? Em Matemática, que você falou pra mim...então você acha que você mereceria zero? A60: Não</p>
---	--

<p>5.1 Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz nas aulas de Língua Portuguesa</p> <p>a) o aluno não sabe fazer nada em Língua Portuguesa</p> <p>b) aula é chata</p> <p>c) a professora grita muito</p> <p>d) a professora é preconceituosa</p> <p>e) os alunos deixam a professora irritada, jogam papel, gritam</p> <p>f) a professora deveria mudar sua postura em sala de aula: mandar alunos para a diretoria, não gritar na sala de aula, explicar a matéria</p> <p>g) o aluno presta atenção mas aprende pouco</p>	<p>P61: Por que não?</p> <p>A61: Porque eu sei algumas coisas</p> <p>A56: Porque você não sabe fazer nada?</p> <p>A57: Em Língua Portuguesa</p> <p>P62: Ah, é isso aí...olha o quanto você sabe, olha em quantas matérias você vai bem, em Matemática, em Artes, não é? Tá vendo como você sabe, Paulo? e Paulo, o que você acha da aula de Língua Portuguesa?</p> <p>A91: Eu gosto, mas a professora é chata</p> <p>A62: Chata</p> <p>A63: Porque a professora grita muito</p> <p>P64: E porque será que ela grita Paulo?</p> <p>A64: Porque deixam ela irritada</p> <p>P65: Quem?</p> <p>A65: <u>Os alunos</u> deixam ela irritada?</p> <p>P66: O que os alunos fazem?</p> <p>A66: Ficam jogando papel, ficam gritando</p> <p>P71: Paulo, o que você acha que precisa mudar nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>A71: A professora</p> <p>P72: A professora tem que mudar? O que a professora tem que fazer, o que ela tem que mudar?</p> <p>P73: Quando os alunos tiverem fazendo bagunça mandar ir pra diretoria</p> <p>P74: Por que?</p> <p>A74: Ah, porque não faz nada na sala e não deixa os outros fazer... e o que a professora faz quando eles estão atrapalhando?</p> <p>A75: Fica gritando no ouvido dos outros que não tem nada a ver</p> <p>P126: Você me disse que acha que a aula de Língua Portuguesa é chata...você acha que você aprende na aula de Língua Portuguesa?</p> <p>A126: Um pouco</p> <p>P127: Por que, Paulo?</p> <p>A127: Porque quando ela passa eu fico prestando atenção</p> <p>P128: O que seria uma aula legal?</p> <p>A128: Ela falar baixo, explicar as coisas direito</p> <p>P129: Porque explicar as coisas direito? O que seria uma aula legal?</p> <p>A129: A professora explicar as coisas direito, para de gritar ficar calma</p>
--	--

<p>5.2 Sentido do aluno sobre si mesmo como aprendiz em outras aulas</p> <p>a) como um aluno ruim</p> <p>b) um aluno que não sabe de nada</p> <p>c) um aluno que não consegue resolver os exercícios</p> <p>d) um aluno que tira zero</p> <p>e) como um aluno que se esforça</p> <p>f) um aluno que se esforça, mas não é reconhecido pelos professores</p>	<p>P130: Ela explica bem?</p> <p>A130: Um pouco</p> <p>P131: O que é explicar direito, Paulo?</p> <p>A131: É passar a matéria e falar como que é que faz</p> <p>P132: E como a professora faz?</p> <p>A132: Ela olha com um jeito preconceituoso</p> <p>A133: Fala gritando: “Não sabe lê, não sabe lê</p> <p>A134: Ah, lê que ce sabe como que é</p> <p>P136: E como você acha que deveria ser feito, Paulo?</p> <p>A136: Ela passar uma matéria e explicar pros alunos como que é</p> <p>P29: né? então Paulo você não é um aluno ruim, você está aprendendo.... Paulo o que você acha que as outras professoras pensam de você?</p> <p>A29: Ruim</p> <p>P30: Que você é ruim? Porque?</p> <p>A30: Porque eu não sei de nada</p> <p>P31: Como assim não sabe de nada?</p> <p>A31: Quando eu não consigo fazer as coisas, na prova, quando eu tiro zero</p> <p>A37: Mau</p> <p>P38: Pensam mal? Porque eles pensam mal de você?</p> <p>A38: A mesma coisa que a professora Cida pensa</p> <p>P39: A mesma coisa que a professora Cida pensa? Por que?</p> <p>A39: Quando eu tiro zero, a mesma coisa</p> <p>P40: Quando você tira zero. O que quer dizer...</p> <p>A40: Quando eu não me esforço</p> <p>P41: Quando você não se esforça</p> <p>A41: Mas eu, eu me esforço, mas <u>eles falam</u> que não</p> <p>A42: Eu levo tudo na brincadeira, <u>eles falam</u></p> <p>P43: Eles falam que você leva tudo na brincadeira...e o que você faz quando você se esforça Paulo?</p> <p>A43: Eu fico tentando fazer, alguma coisa</p> <p>P44: E os professores o que eles fazem?</p> <p>A44: Eles falam que eu só fico zuando na sala, não fico fazendo nada</p> <p>P45: E você fica fazendo?</p> <p>A45: Eu tento fazer</p> <p>P46: E quando você esta tentando fazer o que você sente?</p>
--	--

<p>5.3 Sentidos do aluno como aprendiz na aula de Matemática e sobre a aula</p> <p>a) É a aula mais legal</p> <p>b) O aluno gosta de matemática</p> <p>c) O aluno fica feliz na aula de matemática porque sabe fazer conta, responder os exercícios</p>	<p>A46: legal</p> <p>P112: E quando eles acham que você está brincando?</p> <p>A112: Quando eu erro as lições, <u>eles falam que eu to prestando atenção nos outros</u></p> <p>P113: Quando você erra? E você fica prestando atenção nos outros?</p> <p>A113: Só quando me <u>chamam</u></p> <p>P114: E quando você fica prestando atenção nos outros, ai você erra?</p> <p>A114: Erro</p> <p>P115: Então porque você fica prestando atenção nos outros?</p> <p>P115: Porque ficam me chamando</p> <p>A116: Quando te chamam você olha?</p> <p>A116: Se eu não olhar eles ficam me chamando</p> <p>P117: E o que você acha disso?</p> <p>A118: Ruim</p> <p>P32: Quando você não consegue fazer a prova, quando você tira zero...o Paulo, mas será que você não consegue fazer nada em nenhuma matéria?</p> <p>A32: Ah, em algumas matéria eu consigo</p> <p>P33: Que matérias você consegue fazer?</p> <p>A33: Artes, Desenho, só desenho...</p> <p>A34: Matemática</p> <p>P79: Que aula você acha mais legal?</p> <p>A80: De Matemática</p> <p>P79: Que aula você acha mais legal?</p> <p>A80: De matemática</p> <p>P81: Por quê?</p> <p>A81: Porque eu gosto de matemática</p> <p>P82: (...) o que você sente na aula de Matemática?</p> <p>A82: Eu fico feliz</p> <p>P83: Você fica feliz por quê?</p> <p>A83: Porque eu sei na aula de Matemática fazer as coisas</p> <p>P84: O que você sabe na aula?</p> <p>P84: Fazer conta</p> <p>A85: Responde</p> <p>P87: E o que você acha do professor?</p> <p>A87: Legal</p>
--	--

<p>6. Motivos que o leva a agir em sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Alguns alunos o atrapalham b) Alguns alunos o chamam c) Jogam papel d) O aluno joga papel quando jogam nele. 	<p>P49: O Paulo enquanto você está tentando resolver o exercício, é...alguém te atrapalha?</p> <p>A49: Tem pessoas que me chama</p> <p>P50: Tem pessoas que te chamam e o que você faz?</p> <p>A50: Eu vou ver quem ta me chamando</p> <p>P51: Você vai ver quem ta te chamando...e enquanto a professora está explicando a matéria o que você faz?</p> <p>A51: To prestando atenção</p> <p>P67: Você joga papel Paulo?</p> <p>A67: As vezes só</p> <p>P68: Por que você joga papel?</p> <p>A68: Quando jogam em mim ai eu joga na pessoa que jogou</p> <p>P69: E o que você acha de jogar papel na sala?</p> <p>A69: Errado</p> <p>P70: Você acha errado? Então porque você joga?</p> <p>A70: Ah, quando jogam em mim, ai eu fico com raiva e joga</p> <p>P113: Você fica prestando atenção nos outros?</p> <p>A113: Só quando me chamam</p> <p>A116: Se eu não olho eles ficam me chamando</p>
---	--

ANEXO 4

Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Jeverton

Data: 30/11/06

P1: Jeverton, nós vamos conversar um pouquinho, tá? Você se lembra daqueles dois questionários que você respondeu pra mim, aquelas perguntinhas, aquelas questões?

A1: Hum

P2: Eu estou com elas aqui...eu te perguntei por que que você vem para a escola, você se lembra? No primeiro questionário? Ai você falou que vem para a escola para comer a merenda, né, isso é verdade

A2: (O aluno sorri) Não (O aluno acena que não com a cabeça)

P3: Por que não?

A3: Porque não

P4: Você não vem para comer?

A4: (O aluno acena com a cabeça que não)

P5: Não, por quê?

A5: Porque não

P6: Por que você vem para a escola?

A6: Pra estudar

P7: Para comer a merenda não? Você não come a merenda?

A7: Às vezes

P8: Então pra comer a merenda também?

A8: É

P9: Pra estudar e comer a merenda, é isso?

A9: (Acena que sim com a cabeça)

P10: Legal, o Jeverton, você gosta de vir pra escola?

A10:(Acena que sim com a cabeça).

P11: Por que que você gosta?

A11: Incentiva, né?

P12: Hã?

A12: Incentiva ,né?

P13: Incentiva o quê?

A13: A vir à escola

P14: O que incentiva?

A14: A trabalhar, a arrumar um emprego bom

P15: Você quer arrumar um emprego bom?

A15: Quero

P16: Por quê?

A16: Hã?

P17: Por quê?

A17: Porque eu tenho que arrumar né? Como eu vou sustentar minha família quando eu tiver grande?

P18: É verdade. O Jeverton, então você gosta de vir pra escola, né? O que você sente quando você está aqui na escola?

A18: Alegre

P19: Você fica alegre por quê?

A19: Porque todo mundo conversa comigo

P20: Todo mundo conversa com você. Você tem bastante amigos?

A20: (Acena que sim com a cabeça)

P21: O que você acha dos seus amigos?

A21: Legal
P22: Jeverton e o que você acha que os seus amigos acham de você?
A22: (risos) Da hora, legal
P23: O que você acha que os seus amigos pensam a seu respeito?
A23: Que eu sou legal
P24: Por quê?
A24: Porque eu brinco muito
P25: Você gosta de brincar?
A25: (Acena que sim com a cabeça)
P26: E você brinca na sala de aula?
A26: Um pouco
P27: Por quê?
A27: Hã?
P28: Por quê?
A28: Ah, Porque não tem nada pra fazer
P29: Não tem nada pra fazer na sala?
A29: Não
P30: A professora não passa atividade?
A30: Às vezes
P31: E quando ela passa?
A31: Aí eu faço, um pouco
P32: Por que um pouco?
A32: Hã?
P33: Por que um pouco?
A33: Porque eu gosto de bagunça
P34: Você gosta de bagunçar? Por que você bagunça, Jeverton, na sala de aula?
A34: Porque... eu gosto
P35: Mas por que você gosta?
A35: Pra todo mundo dá risada
P36: Você bagunça para todo mundo dar risada. Você gosta que as pessoas riam de você?
A36: Não, de mim não
P37: Ué, você falou que é para todo mundo dar risada?
A37: Mas é da bagunça, né?
P38: Ah, da risada, da bagunça
A38: É
P39: Mas você falou que vem na escola pra aprender, não é?
A39: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P40: Você acha que você fazendo as pessoas darem risada da bagunça, fazendo bagunça, você vai aprender?
A40: Não
P41: Por que não?
A41: Porque me atrapalha
P42: Então por que você faz bagunça?
A42: Porque eu quero
P43: Mas você acabou de falar que fazer bagunça atrapalha aprender. Então por que que você faz bagunça se você quer aprender?
A43: Hum?
P44: Porque que você faz bagunça?
A44: Ah, tem vez que eu bagunço, tem vez que não
P45: Quando você não bagunça?
A45: Quando o professor grita
P46: Então pra você não bagunçar ele tem que ficar gritando o tempo todo?
A46: Não
P47: Hum? Como que é isso, me explica?
A47: Ele tem que falar com calma.

P48: E se a pessoa pedir com calma pra você não bagunçar, o que você faz?
A48: Aí eu paro de bagunçar
P49: Você para de bagunçar. O Jeverton, o que você sente quando você está bagunçando?
A49: Alegre
P50: Por quê?
A50: Hum?
P51: Por quê?
A51: Porque todo mundo é legal
P52: Hã?
A52: Porque todo mundo é legal
P53: Todo mundo é legal? Como assim? Todo mundo é legal quando você bagunça?
A53: É
P54: Por quê?
A54: Porque todo mundo dá risada
P55: Porque todo mundo dá risada. O Jeverton, e quando você não bagunça, o que as pessoas fazem?
A55: Nada
P56: Não fazem nada. O Jeverton, durante a aula, em que você fica pensando, o que passa na sua cabeça?
A56: Nada
P57: Nada? O Jeverton, você acha que você aprende bagunçando?
A57: Não
P58: Então por que você bagunça?
A58: Hã? (O aluno fica pensativo)
P59: O Jeverton, você acha que você está aprendendo na escola? Você acha que você aprende?
A59: Acho
P60: Por quê?
A60: Porque a professora ensina
P61: A professora ensina e você aprende?
A61: Não, um pouco
P62: Por que um pouco, Jeverton? O que é aprender um pouco, Jeverton?
A62: Hã?
P63: Como você sabe que você está aprendendo um pouco?
A63: Porque eu me esforço
P64: Você se esforça pra aprender? Como que você se esforça „Jeverton“?
A64: Prestando atenção
P65: Como que você presta atenção, se você faz bagunça?
A65: Tem vez que sim, tem vez que não
P66: Quando que você se esforça, Jeverton?
A66: Hã?
P67: Quando que você se esforça?
A67: Quando a professora fala, quando eu falo, quando, quando eu me esforço?
P68: Quando você se esforça na sala de aula?
A68: Quando eu, quando eu tã quieto
P69: E quando você aprende?
A69: Hum?
P70: E quando você aprende? Quando você acha que está aprendendo?
A70: Quando eu to me esforçando
P71: Você se esforça na sala de aula? Por quê?
A71: Pra mim aprender
P72: Jeverton, mas como que você se esforça se você bagunça?
A72: Tem vez que eu faço bagunça, tem vez que não
P73: Quando que você faz bagunça?
A73: Quando não tem nada pra fazer
P74: Quando que você não tem nada pra fazer?
A74: Quando a professora fica conversando

P75: Quando a professora fica conversando. A Professora conversa muito, a professora de Português?
A75: (O aluno diz através de sons que não)
P76: E como que é a aula de Português, o Jeverton?
A76: É bom
P77: Porque que ela é boa?
A77: Porque ela ensina
P78: Você aprende na aula de Português?
A78: (Incompreensível)
P79: O que você acha da Professora?
A79: Boa
P80: Por que que ela é boa Jeverton?
A80: Hã?
P81: Porque que ela é boa ?
A81: Porque ela é boa
P82: Jeverton, o que você acha que a professora pensa de você?
A82: Um bom aluno
P83: Que você é um bom aluno? Por quê?
A83: Porque eu me esforço às vezes
P84: E os outros professores, o que você acha que eles pensam de você?
A84: Um bom aluno
P85: Jeverton, enquanto a professora está explicando a matéria , o que você faz?
A85: Bagunço
P86: Por que que você bagunça?
A86: Porque eu gosto de bagunça
P87: Por que que você gosta Jeverton, por que que você acha legal bagunçar?
A87: Hã?
P88: Por que que você acha legal bagunçar?
A88: Porque é legal
P89: Hã?
A89: Porque é legal
P90: Porque que é legal, o que é gostoso bagunçar?
A90: Porque fica conversando com os outros
P91: Você gosta de conversar os outros?
A91: Hã?
P92: É legal conversar com os outros? Por que que você conversa na sala de aula?
A92: Porque eu converso
P93: Por que Jeverton?
A93: Porque sim
P94: Jeverton eu estava assistindo a fita, lembra aquela fita que eu gravei?
A94: Hum
P95: Na sala de aula? Durante todo o tempo você está, a maior parte do tempo a professora estava explicando e você não estava prestando atenção. Você estava quieto, no seu lugar, você estava mexendo em um chaveiro, pensando. O que será que você estava pensando?
A95: Em nada
P96: Nada. Você presta atenção durante a aula?
A96: Às vezes
P97: Porque às vezes? Hã?
A97: Porque tem vez que eu bagunço, tem vez que não
P98: Quando que você presta atenção Jean?
A98: Quando eu me esforço
P99: E quando que você não presta?
A99: Quando eu bagunço
P100: O Jeverton, você atrapalha o seus amigos quando eles estão fazendo atividades?
A100: Às vezes?
P101: Por que que você atrapalha?

A101: Porque eu bagunço
P102: Você acha certo atrapalhar os seus amigos enquanto eles estão fazendo atividades?
A102: Não
P103: Então por que que você faz?
A103: Ah, pissora, tá bom né? pissora (O aluno dá risada)
P104: Vamos conversar pra eu entender, só pra eu entender. Por que você atrapalha eles?
A104: Pa dá atenção
P105: Hã?
A105: Pa da atenção
P106: Para eles te darem atenção?
A106: (Acena que sim com a cabeça)
P107: Então me explica direitinho, você bagunça quando eles estão fazendo atividades, você chama eles para eles te darem atenção?
A107: (O aluno diz através de sons que sim)
P108: O Jeverton, alguém te atrapalha quando você faz as atividades?
A108: Não
P109: Por que ninguém te atrapalha?
A109: Porque eu não deixo
P110: Tira a sua bolsa para não machucar suas costas
A110: Machuca não
P111: O Jeverton, você não deixa ninguém te atrapalhar?
A111: Não
P112: Por quê?
A112: Porque eu brigo
P113: Você não gosta que te atrapalhem?
A113: Não
P114: Por que você não gosta, Jeverton?
A114: Porque eu não presto atenção
P115: E você quer prestar atenção?
A115: (Acena que sim com a cabeça)
P116: Jeverton, se você fosse a sua professora de Português, se você fosse a sua professora, que nota você se daria?
A116: Hum?
P117: Que nota você se daria?
A117: S (Conceito Satisfatório)
P118: Por quê?
A118: Porque tem vez que eu presto atenção, tem vez que não
P119: E você não presta atenção quando você faz bagunça, né? E você faz bagunça porque ou você não tem nada pra fazer, é isso, né?
A119: É
P120: Ou você quer chamar a atenção de seus amigos, não é isso?
A120: (Acena que sim com a cabeça)
P121: O Jeverton então, o que você acha da aula, você acha que a aula é legal?
A121: É
P122: O que você sente quando você está na sala de aula?
A122: Hum?
P123: Você fica feliz, você fica triste? O que você sente ?
A123: Feliz
P124: Por que?
A124: Porque sim
P125: Hã?
A125: Porque sim
P126: Por que você fica feliz?
A126: Porque todo mundo é legal
P127: Você acha todo mundo legal?

A127: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P128: Quando que você fica triste na sala de aula?
A128: Hum?
P129: Quando que você fica triste na sala de aula?
A129: Às vezes
P130: Às vezes você fica, por que você fica?
A130: Porque eu não tenho nada pra conversar e quando mexe comigo
P:131 Hã?
A131: Quando mexem comigo
P132: O Jeverton como você é assim como aluno?
A132: Como eu sou como aluno? Bom
P133: Por que você é um bom aluno?
A133: Porque os professores gostam de mim
P134: Por que os professores gostam de você?
A134: Tem vez que eu faço a lição e tem vez que não
P135: Você gosta de fazer a lição, Jeverton?
A135: (Acena com a cabeça que sim)
P136: É? Por quê?
A136: Porque incentiva
P137: O Jeverton, o que você acha que você está aprendendo? Jeverton, quando que você acha está aprendendo?
A137: Quando eu tô prestando atenção na aula
P138: O Jean você gosta que as pessoas conversem ou não com você?
A138: Hã?
P139: Você gosta que as pessoas conversem ou não com você?
A139: Gosto
P140: Por quê?
A140: Porque tem vez que esfria a cabeça
P141: Hã?
A141: Quando você está nervoso, esfria a cabeça
P142: Você fica nervoso, Jeverton, durante a aula?
A142: Não
P143: O Jeverton quando a aula termina, quando bate o sinal para ir pra casa, o que você sente?
A143: Hã?
P144: Quando bate o sinal?
A144: Bom
P145: Por que é bom?
A145: Hum?
P146: Por que que é bom?
A146: Porque dá pra mim ir para igreja
P147: Você gosta de ir à igreja?
A147: (Aluno acena com a cabeça que sim)
P148: O que você acha da igreja?
A148: Bom
P149: Por que você gosta de ir á igreja?
A149: Pra louvar o Senhor
P150: O que você sente quando você está na igreja?
A150: Hã?
P151: O que você sente quando você está na igreja?
A151: Normal
P152: Você fica feliz, você fica triste?
A152: Feliz
P153: O Jeverton, você vai à igreja porque você quer, ou porque os seus pais querem que você vá?
A153: Porque eu quero
P154: Você vai porque você tem vontade ou porque seus pais querem e você obedece eles?

A154: Porque eu tenho vontade
P155: Você tem vontade. O que você faz na igreja?
A155: Hum?
P156: O que você faz na igreja?
A156: Canto
P157: Você gosta de cantar, Jeverton?
A157: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P158: Que tipo de música você gosta?
A158: Hã?
P159: Que tipo de música você gosta?
A159: Evangélica
P160: Jeverton, quando você está de férias você sente falta da escola?
A160: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P161: O que você sente, Jeverton?
A161: Eu venho na escola
P162: Quando você está de férias você vem na escola?
A162: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P163: Por quê?
A163: Porque é aqui que tá me ensinando a aprende.
P164: Comparando o Jeverton do ano passado, você acha que você aprendeu alguma coisa?
A164: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P165: Por que você aprendeu?
A165: Porque eu fiquei me esforçando
P166: Eu também acho, sabia? Você melhorou muito, muito mesmo. Lembra quando a gente tinha aula? E eu trazia um caderninho pra você? Eu acho que você melhorou assim, muito Jeverton, muito mesmo. Só que como você mesmo disse, às vezes você bagunça, né você conversa. Quando você bagunça, quando você conversa, como você mesmo disse, você não presta atenção e aí você não aprende, não é verdade?
A166: É
P167: Você quer aprender Jeverton?
A167: Quero
P168: Por quê?
A168: Hã?
P169: Por que você quer aprender?
A169: Pra arrumar um trabalho
P170: Jeverton quando você está na sala de aula, o que você mais gosta de fazer?
A170: De fazer a lição e conversar
P171: Por que você gosta de fazer a lição?
A171: Porque incentiva
P172: Incentiva o quê ?
A172: A aprender
P173: E o que você acha de aprender?
A173: É bom
P174: Por que é bom aprender, Jeverton?
A174: Porque é
P175: Por quê? Porque é legal a gente aprender?
A175: Porque dá pra arrumar um serviço
P176: E por que você gosta de conversar?
A176: Porque eu gosto
P177: Por que Jeverton?
A177: Porque sim
P178: O que você sente quando você conversa?
A178: Alegre
P179: Quando você conversa você fica alegre?
A179: (O aluno acena com a cabeça que sim)

P180: Jeverton, quantas pessoas moram na sua casa?
A180: Seis
P181: Você conversa bastante na sua casa?
A181: (Acena que sim com a cabeça)
P182: Com quem você mais conversa ?
A182: Com o meu irmão
P183: O Jeverton, o que você precisa fazer para você melhorar mais?
A183: Preciso se esforça
P184: O que é se esforçar para você, Jeverton, o que é se esforçar?
A184: É prestar atenção na aula e não bagunça
P185: O que mais?
A185: Só
P186: Então, para você se esforçar você tem que prestar mais atenção nas aulas e não bagunçar, Jeverton?
A186: É
P187: Você vem semana que vem na escola?
A187: Venho
P188: Você vem até quando?
A188: Até quando?
P189: Até acabar as aulas, até o final?
A189: (O aluno acena que sim com a cabeça).
P190: Obrigada, Jeverton, por você ter feito esse trabalho, por você ter participado. Você como eu te falei, você melhorou muito, né, do ano passado. Espero que você continue melhorando cada vez mais, para você aprender muito, para você ter um emprego muito legal, pra poder cuidar da sua família como você disse, né e Jeverton, é legal a gente perceber que não é toda hora que a gente pode bagunçar, conversar. Naquele filme, a professora estava explicando verbos e você estava o tempo todo rabiscando o tênis, por que isso Jeverton? Por que você não prestou atenção? Você falou que tem vezes que presta atenção e tem vezes que não. Quando você presta atenção ,Jeverton?
A190: Quando eu paro de bagunçar
P191: E quando que você não presta?
A191: Quando eu paro de bagunçar
P192: Porque você começa a bagunçar?
A192: Porque sim
P193: Por que você quer começar a bagunçar Jeverton?
A193: Pra ficar alegre
P194: Por que você quer ficar alegre quando você bagunça?
A194: Todo mundo?
P195: Hã?
A195: Todo mundo é legal
P196: Quando você bagunça todo mundo é legal. E quando você não bagunça?
A196: Aí todo mundo fica quieto
P197: E o que você acha quando todo mundo fica quieto?
A197: Bom
P198: Você acha bom todo mundo quieto? Mas você bagunça?
A198: (incompreensível)
P199: Jeverton quando você para de bagunçar?
A199: Quando eu paro? Quando eu presto atenção
P200: O que é aprender para você?
A200: Aprender? É quando a professora está ensinando e eu estou prestando atenção
P201: Ai você está aprendendo?
A201: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P202: Você faz isso?
A202: (Acena que sim com a cabeça)
P203: Por que você faz isso? Por que você fica prestando atenção enquanto a professora explica?
A203: Porque sim

P204: Quando eu estava te fazendo as perguntas, por que você estava com a cabeça baixa?
A204: Porque sim
P205: Por que você está roendo unha?
A205: Pra tirar as unhas grande
P206: Jeverton, o que você sente quando eu estou te fazendo essas perguntas?
A206: Bom
P207: Você acha bom? Por quê?
A207: É pro meu incentivo
P208: É pro seu incentivo? É por seu incentivo pra quê?
A208: Pra mim aprender
P209: Você acha que você está aprendendo respondendo essas questões?
A209: (O aluno acena com a cabeça que sim)
P210: Você está aprendendo o quê?
A210: A escrever
P211: Respondendo essas questões você está aprendendo a escrever, como? Como assim?
A211: A juntar as palavras, ai vai juntando
P212: Ah quando você respondeu esse questionário, te ajudou a aprender a escrever? Você foi juntando as palavrinhas?
A212: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P213: Foi isso?
A213: Foi
P214: Por que você está ainda roendo unha?
A214: Por nada
P215: Você gosta de roer unha?
A215: Não, estou tirando essa pelinha
P216: Então tá, muito obrigada por você ter respondido essas questões, ter participado do trabalho.

- Questionário respondido pelo aluno

1º Questionário

1. Porque você vem a escola?

Para comer a merenda

2. Durante a aula, o que passa na sua cabeça, sobre o que você fica pensando?

mudar coisas em

3. Como você gostaria que fosse sua professora de Língua Portuguesa?

Boa

4. Enquanto a professora está explicando a matéria, o que você faz ?

Baguna

5. Quando você não entende a explicação da professora , o que você faz?

Perguto

6. O que você acho dos seus colegas de sala?

legal

7. Você conversa durante a aula? Por que?

Sim Porque eu falo Baguna Porque eu quero

8. O que é aprender algo na escola?

A ~~preta~~ prestar mais atenção

9 Quando você acha que está aprendendo?

quando eu prestar a lição

10 O que falta para você melhorar como um bom estudante?

Eu prestar na lição

11 Quando termina a aula, o que você sente?

livre

12 Quando você está de férias, você sente falta da escola? Por quê?

sim ~~porque~~ sinto a falta da matéria

13. Você acha que você tem condições de melhorar a cada dia? Por quê?

sim eu tenho a força de vontade

14. Dê exemplos de algumas situações dentro da sala de aula que te deixam muito contentes e outra que te deixam muito tristes.

contentes quando eu faço lição
~~tristes~~ quando não consigo ler

15. Você já parou para pensar :

a) como será o seu futuro se vocês aprenderem a ler e a escrever bem?

vai ser bom

b) e ao contrário, se vocês não aprenderem a ler e a escrever?

vai ser ruim porque não encontra emprego

9 Quando você acha que está aprendendo?

quando eu prestar a atenção

10 O que falta para você melhorar como um bom estudante?

Eu prestar na lição

11 Quando termina a aula, o que você sente?

livre

12 Quando você está de férias, você sente falta da escola? Por quê?

sim porque sinto a falta da matéria

13. Você acha que você tem condições de melhorar a cada dia? Por quê?

sim eu tenho a força de vontade

14. Dê exemplos de algumas situações dentro da sala de aula que te deixam muito contentes e outra que te deixam muito tristes.

contentes quando eu faço lição
tristes quando moro em família

15. Você já parou para pensar :

a) como será o seu futuro se vocês aprenderem a ler e a escrever bem?

vai ser bom

b) e ao contrário, se vocês não aprenderem a ler e a escrever?

vai ser ruim porque não encontra emprego

Bom aluno Porque temge de eu fazer a lição

14) E os outros professores, o que eles acham? Por quê?

Mal aluno Porque eu gosto de bagusa

15) O que você acha que seus amigos pensam de você? Por quê?

chato Porque eu faço bagusa

16) Enquanto a professora está explicando, o que você faz?

bagusa Porque eu amo

17) Você presta atenção durante a aula? Por quê?

Não Porque eu ~~é~~ bagusa

18) Você atrapalha os seus amigos enquanto eles estão fazendo alguma atividade? Por quê?

Sim Para atrapalhar

19) Alguém te atrapalha enquanto você faz as atividades? Por que? Você deixa que te atrapalhem ou não? Por quê?

Não Porque eu falo para não mecer nada

20) Qual é a sua matéria preferida? Por quê?

Ed física Porque é legal

21) Que aula você acha mais legal? Por quê?

matemática Porque é legal

22) Que aula você acha mais chata? Por quê?

história Porque briga muito

23) Como são as aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

é bom Porque ela ensina muito

24) O que você acha da professora de Língua Portuguesa? Por quê?

bom Porque ele ensina muito

25) Se você fosse o seu professor que nota você se daria? Por quê?

S Porque tem rigor ~~isso~~ que faz a lição
tem rigor que não

ANEXO 5

Quadro 2 – Sentidos do aluno Jeverton como aprendiz e sobre suas ações em sala de aula

<p>1. Razões do aluno para ir a escola</p> <p>a) comer a merenda b) estudar c) poder trabalhar d) arrumar um emprego para sustentar sua família</p>	<p>P1: Porque você vem a escola? (Questão1)</p> <p>Para comer a merenda (Questionário)</p> <p>P2: (...) eu te perguntei por que você vem pra escola , você se lembra no primeiro questionário? Aí você falou que vem para a escola para comer a merenda né, isso é verdade?</p> <p>A2: (O aluno sorri) Não (O aluno acena que não com a cabeça)</p> <p>P3: Por que não?</p> <p>A3: Porque não</p> <p>P4: Você não vem para comer?</p> <p>A4: (O aluno acena com a cabeça que não)</p> <p>P6: Por que você vem para a escola?</p> <p>A6: Para estudar</p> <p>P7: Para comer a merenda não? Você não come a merenda?</p> <p>A7: Às vezes</p> <p>P8: Então pra comer a merenda também</p> <p>A8: É</p> <p>P9: Pra estudar e comer a merenda, é isso?</p> <p>A9: (O aluno acena que sim com a cabeça)</p> <p>P10: Legal, o Jeverton, você gosta de vir para escola?</p> <p>A10: (Acena que sim com a cabeça)</p> <p>A11: Incentiva ,né?</p> <p>P14: O que incentiva?</p> <p>P15: A trabalhar, a arrumar um emprego bom</p> <p>P16: Por quê?</p> <p>A17: Porque eu tenho que arrumar né? como eu vou sustentar minha família quando eu tiver grande?</p>
<p>2. Sentidos do aluno sobre a escola</p> <p>a) como um lugar em que se aprende um pouco b) a professora ensina</p>	<p>P59: O Jeverton, você acha que você está aprendendo na escola? Você acha que você aprende?</p> <p>A59: Acho</p> <p>P60: Por quê?</p> <p>A60: Porque a professora ensina</p> <p>P61: A professora ensina e você aprende?</p> <p>A61: Não, um pouco</p>

<p>3. Sentidos do aluno sobre aprendizagem</p> <p>a) aprende um pouco porque se esforça</p> <p>b) às vezes bagunça, às vezes fica quieto</p>	<p>P62: O que é aprender um pouco?</p> <p>A62: Há?</p> <p>P63: Como você sabe que você está aprendendo um pouco?</p> <p>A63: Porque eu me esforço</p> <p>P64: Como que você se esforça ?</p> <p>A64: Prestando atenção</p> <p>P65: Como que você presta atenção, se você faz bagunça?</p> <p>A65: Tem vez que sim, tem vez que não</p> <p>P67: Quando você se esforça, Jeverton ?</p> <p>A67: Quando a professora fala, quando eu falo, quando eu me esforço?</p> <p>A68: Quando eu, quanto eu tô quieto</p> <p>P70: E quando você aprende? Quando você acha que você está aprendendo</p> <p>A70: Quando eu tô me esforçando</p> <p>A137: Quando eu to prestando atenção</p>
<p>4. Sentidos do aluno sobre outros colegas</p> <p>a) legal</p> <p>b) engraçado</p> <p>c) divertido</p>	<p>P22: O Jeverton, e o que você acha que os seus amigos acham de você ?</p> <p>A22: (risos) Da hora, legal</p> <p>P23: O que você acha que seus amigos pensam a seu respeito?</p> <p>A23: Que eu sou legal</p> <p>A24: Porque eu brinco muito</p>
<p>5. Razões que o leva a agir em sala de aula</p> <p>a) bagunça porque quer</p> <p>b) porque não há nada para fazer</p> <p>c) para todo mundo dar risada</p> <p>d) porque gosta de bagunçar</p> <p>e) para conversar com outros alunos</p> <p>f) para esfriar a cabeça</p> <p>g) para conversar com outros alunos</p> <p>h) para conversar com outros alunos</p> <p>i) atrapalho os colegas para obter atenção</p> <p>i) briga para não o atrapalharem</p>	<p>A40: Você acha que você fazendo as pessoas darem risada da bagunça, fazendo bagunça você vai aprender?</p> <p>A40: Não</p> <p>P41: Por que não?</p> <p>A41: Porque me atrapalha</p> <p>P42: Então porque você faz bagunça</p> <p>A42: Porque eu quero</p> <p>P73: Quando não tem nada pra fazer</p> <p>A74: Quando a professora fica conversando</p> <p>P45: Quando você não bagunça?</p> <p>A45: Quando a professora grita</p> <p>P46: Então pra você não bagunçar ela tem que ficar gritando o tempo todo?</p> <p>A46: Não</p> <p>P47: Hum? Como que é isso? Me explica?</p> <p>A47: Ela tem que falar com calma</p> <p>P48: E se a pessoa pedir com calma pra você para de bagunçar o que você faz?</p> <p>A48: Ai eu para de bagunçar</p> <p>P49: O que você sente quando você está bagunçando?</p> <p>A49: Alegre</p> <p>P51: Por quê?</p> <p>A51: Porque todo mundo é legal</p> <p>P53: Todo mundo é legal? Como assim?</p> <p>Todo mundo é legal quando você bagunça?</p>

	<p>A53: É</p> <p>A54: Porque todo mundo dá risada</p> <p>A85: Enquanto a professora está explicando a matéria, o que você faz?</p> <p>A85: Bagunço</p> <p>A86: Porque eu gosto de bagunçar</p> <p>A193: Pra ficar alegre</p> <p>P90: Porque é legal, o que é gostoso bagunçar?</p> <p>A90: Porque fica conversando com os outros</p> <p>P100: O Jeverton você atrapalha os seus amigos quando eles estão fazendo atividades?</p> <p>A100: Às vezes</p> <p>P101: Por que você atrapalha?</p> <p>A101: Porque eu bagunço</p> <p>P102: Você acha certo atrapalhar os seus amigos quando eles estão fazendo atividades?</p> <p>A102: Não</p> <p>P103: Então por que você faz?</p> <p>A104: Pa da atenção</p> <p>P108: O Jeverton, alguém te atrapalha quando você faz atividade?</p> <p>A108: Não</p> <p>A109: Porque eu não deixo</p> <p>A112: Porque eu brigo</p> <p>P114: Porque você não gosta que te atrapalhem?</p> <p>A114: Porque eu não presto atenção</p> <p>P138: O Jeverton, você gosta que as pessoas conversem ou não com você?</p> <p>A139: Gosto</p> <p>A140: Porque tem vez que esfria a cabeça</p>
<p>5. Sentidos do aluno sobre a aula de Língua Portuguesa</p> <p>a) a aula é boa porque a professora ensina</p> <p>5.1 Sentidos do aluno sobre a Professora de Língua Portuguesa</p> <p>a) a aula é boa</p> <p>b) a professora ensina</p> <p>5.2 Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz na aula de Língua</p> <p>a) bom aluno</p>	<p>P76: E como que é a aula de Língua Portuguesa, o Jeverton?</p> <p>A76: É bom</p> <p>P77: Por que ela é boa?</p> <p>A77: Porque ela ensina</p> <p>P79: O que você acha da professora?</p> <p>A79: Boa</p> <p>P81: Porque ela é boa</p> <p>A81: Porque ela é boa</p> <p>P82: O que você acha que a professora pensa de você?</p> <p>A82: Um bom aluno</p> <p>A83: Porque eu me esforço, às vezes</p>

<p>6. Sentidos do aluno sobre si mesmo como aprendiz em outras aulas a) ele é um bom aluno b) os professores gostam dele porque às vezes ele faz a lição</p>	<p>P84: E os outros professores, o que você acha que eles pensam de você? A84: Um bom aluno</p> <p>A133: Porque os professores gostam de mim A134: Tem vez que eu faço a lição e tem vez que não</p>
<p>7. Sentido do aluno sobre si mesmo como aprendiz a) aprende porque se esforça</p>	<p>P164: Comparando o Jeverton do ano passado você acha que você aprendeu alguma coisa? A164: (O aluno acena que sim com a cabeça) P165: Porque você aprendeu? A165: Porque eu fiquei me esforçando</p>
<p>8. Sentidos do aluno sobre a entrevista a) achou legal responder os questionários pois o auxiliou a aprender a escrever, “juntando as palavras”</p>	<p>P206: O Jeverton o que você sente quando eu estou fazendo essas perguntas? A206: Bom P207: Você acha bom?Por quê? A207: É por meu incentivo P208: É por seu incentivo? É pro seu incentivo pra que? A208: Pra mim aprender P209: Você acha que você esta aprendendo respondendo essas questões? A209: (acena com a cabeça que sim) P210: Você está aprendendo o que? A210: A escrever P211: Respondendo essas questões você está aprendendo a escrever, como? A211: A juntar as palavras, ai vai juntando P212: Ah, quando você respondeu esse questionário, te ajudou a aprender escrever? A212: (acena que sim com cabeça) P213: Foi isso A213: Foi</p>

ANEXO 6

Transcrição da entrevista e questionários respondidos pelo aluno Renato

Data: 27/12/06

P1: Oi, Renato... Eu dei aula pra você há uns três anos, quando você estava na quinta série, né? Você está com quantos anos agora?

A1: Eu tinha...

P2: Não, com quantos anos você está agora ?

A2: Agora eu tô com dezessete

P3: Com dezessete

A3: Eu ia falar dezesseis, mas é dezessete

P4: Já fez, vai fazer?

A4: Já fiz, já

P5: Já?

A5: Já

P6: O Renato, você mora onde onde?

A6: Hã?

P7: Você mora onde?

A7: Mora aqui no Mikail aqui em baixo

P8: No Mikail II, né ?

A8: Isso

P9: A Priscila me falou que é perto do Campo da Paz

A9: Isso, ali no escadão ali em baixo

P10: Eu não conheço nada por ali, eu conheço só até minha casa. A Priscila falou que descendo aqui é pertinho.

A10: Eu não sei explicar lá em baixo

P11: Éh...como que chama ali em baixo, o bairro é Mikail II?

A11: Deixa eu vê, mano. É rua Paulo Canarinho

P12: Rua Paulo Canarinho?

A12: Isso

P13: Que bairro que é? Você sabe ?

A13: Não sei não. Sei que é Campo da Paz, só sei isso

P14: Éh, o Renato, quantas pessoas moram na sua casa?

A14: Três, quatro

P:15 Quatro. Você...

A15: Minha irmã

P16: A Priscila,

A16: Isso, uma irmã grandona

P17: Você tem outra irmã?

A17: Tenho. Meu pai, minha mãe

P18: Então são cinco

A18: Isso

P19: E a sua outra irmã estuda onde?

A19: Minha irmã? Ela não estuda não, está trabalhando também

P:20 A maior não estuda, só trabalha. Ela faz o que Renato?

A20: Ela trabalha de ajudante de fazer sofá, trabalha com a minha mãe
P21: Ah, legal... com a sua mãe?
A21: Isso, lá em São Paulo
P22: Na mesma firma?
A22: Isso, ela que arrumou pra ela.
P23: Que legal. O Renato, a Pri só estuda, né? Esse ano ela não trabalha ainda
A23: Isso
P24: E a sua mãe?
A24: Faz sofá
P25: E o seu pai?
A25: Ele coloca piso, mexe com pedreiro
P26: Ele é azulejador?
A26: É isso, mexe só com piso só
P27: Piso, assenta piso
A27: Isso, que legal
P28: O Renato, e você, o que você mais gosta de fazer?
A28: Eu não sei dizer. Gosto de mexer só com som só
P29: Gosta de música, som?
A29: Isso, isso
P30: Que tipo de música você gosta?
A30: Eu não gosto de música, eu tipo monto, entendeu? Eu monto, eu gosto de mexer com o som
P:31 Ah, você gosta de montar
A31: Chego a ficar meio aliviado
P32: Ah?
A32: Éh que eu gosto de mexer com o som, que eu fico meio aliviado
P33: Sério? Você descarrega toda a tensão ali
A33: Isso
P34: Você monta, desmonta
A34: Eu gosto
P35: Você já pensou em fazer algum curso técnico assim?
A35: Não
P36: Seria legal
A36: Eu gosto de mexer com isso. Eu gosto de som pra caramba
P37: Técnico de som
A37: Isso
P38: Você poderia fazer isso, Renato, que legal
A38: Eu sempre gostei de mexer com isso
P39: O, Renato, e assim, você gosta de vir pra escola?
A39: Hum...
P40: Pode ser sincero Renato
A40: As vez sim, as vez não, aquela coisa assim. Um dia você está com vontade de vir, tem dia que não
P41: E quando você está com vontade de vir, assim, o que você sente, quando você quer vir pra escola?
A41: Ah, eu fico normal, fico normal
P42: Mas o que você sente assim, no dia que você quer vir
A42: Eu não sei dizer
P43: Porque tem dias que você está com vontade?
A43: Ué, com vontade de vim, né
P44: Pra quê ?
A44: Eu não sei dizer não
P45: O que é mais legal quando você está aqui na escola?
A45: Eu não sei explicar. Ce sente vontade de vir. Tem dias que você sente, tem dias que não.
P46: E o que você acha legal quando você está aqui na escola, quando você está aqui na escola?
A46: Ah, eu gosto de vim, né?
P47: Por causa de quê?
A47: Eu não sei explicar não

P48: Por que você acha legal, assim, quando você pensa na escola, você fala nossa isso é legal? Sei lá, os amigos, comida

A48: Eh, tipo assim,

P49: O quê ? Os amigo?

A49: Eh, eu não sei explicar muito bem

P50: Porque você conversa, se distrai

A50: Isso

P51: Você acha isso legal?

A51: Acho

P52: O, Renato, quando você está na escola, o que você sente, você se sente como?

A52: Eu me sinto normal

P53: Nem alegre, nem triste

A53: É, normal

P54: Normal. E quando você fica alegre na escola

A54: Ah, é difícil enh

P55: É difícil ficar alegre? Não tem nenhum momento em que você fica alegre?

A55: Não

P56 Não. Então se você não está alegre você está triste?

A56: Não, nem é, eu fico normal

P57: Normal.

A57: Éh

P58: O que é normal?

A58: Ficar normal(incompreensível), não sei explica. É que eu não sei explicar, é normal mesmo.

P59: Você não fica nem alegre nem triste?

A59: Éh

P60: Você fica normal?

A60: É, fico do meu jeito memo, do jeito que eu sou.

P61: Entendi. O, Renato, e quando você fica triste?

A61: Ah, eu nunca fiquei

P62: Como assim? Me explica, eu não estou entendendo. Você não sente nada?

A62: É não sinto nada

P63: Como? Como você não sente nada? (risos)

A63: Eu fico normal na escola, não dá pra explicar (risos)

P64: Não sente nada, nem alegre, nem triste, nem feliz

A64: Nada, nada, fico normal

P65: E quando você vem pra escola, você vem pra escola pra que?

A65: Eh, eu venho pra aprender, né, aprender

P66: Você acha que é importante aprender?

A66: É

P67: Por quê?

A67: Ah, você quer fazer uma coisa e não pode, né, por causa disso

P68: Quer fazer o quê, por exemplo?

A68: Assim oh, quando eu quiser tirar uma carta pra anda, eu não vou poder

P69: Carta de...

A69: Motorista, faz muito falta isso aí

P70: Faz falta, né? No dia a dia

A70: Ce vê

P71: O, Renato, e você quer aprender?

A71: Eu aprendo, mas eu não consigo, não adianta. Eu sei assim, mas pra escrever eu não consigo. Eu leio muita coisa agora pra escrever

P72: Você tem mais dificuldade na escrita?

A72: Isso, isso

P73: O, Renato, e por que você acha que você tem mais dificuldade na escrita?

A73: Porque eu escrevo de um jeito e sai de outro. Agora pra achar eu acho quando tô escrevendo. A hora que eu vou escrever fica faltando letra.

P74: Entendi
A74: Não tem jeito
P75: Por que você acha que fica faltando letra?
A75: É que eu escrevo de um jeito, aí fica faltando uma, né. Fica faltando
P76: Por que fica faltando?
A76: Ai pra ler, agora eu sei. A hora que eu escrevo fica faltando as letras
P77: E por que, Renato, fica faltando?
A77: Não sei. Sempre falta, né. Escreve um nome e aí fica errado, fica faltando. E você acha do seu jeito, pensa que ficou certo.
P78: Você acha que está certo?
A78: É. E depois que os outro vai lê tá faltando
P79: E quando você vê que está faltando letra?
A79: Ah, os outro descobre, né
P80: Quando os outros falam, Renato, tá faltando letrinha aqui
A80: Isso
P81: Ah entendi
A81: Entendeu?
P82: O, Renato, e você acha que você aprende assim na escola?
A82: Ah eu já aprendi muita coisa, já
P83: Você já aprendeu ?
A83: Já
P84: Você acha que você continua aprendendo?
A84: Acho, mas eu vô vê
P85: O Renato na sala de aula quando você fica feliz?
A85: Ah eu já falei (risos)
P86: Você não fica nem feliz, nem triste
A86 Ah, eu fico normal
P87: Você fica normal. O, Renato, o que você mais gosta de fazer quando você está na sala de aula?
A87 Ah, eu não sei explicar
P88: Pensa um pouquinho
A88 Eu não sei explicar
P89: Assim, você está na sala, durante a aula , o que você acha legal de fazer, o que você gosta de fazer?
A89: É muito complicado
P90: Não tem nada que você gosta de fazer? Nada, nada?
A90: Nem penso
P91: O que você acha de ser aluno, Renato?
A91: De ser aluno?
P92: É de ser aluno, o que você acha?
A92: Ah, eu acho normal
P93: O que é normal pra você?
A93: Ah, não sei explicar
P94: Olha, você fica a vontade, eu não estou sendo chata, eu estou te perguntando apenas pra eu poder te entender, né? Cada um pensa uma coisa, só pra eu poder entender. Tenta me explicar com suas palavras, não se preocupa, tá? O que é normal, assim? O que você acha de ser aluno?
A94: Eu não sei explicar, é uma coisa
P95: Você acha que é legal, você acha que é ruim?
A95: Ah, é bom
P96: É bom? Por que é bom a gente ser aluno, vir pra escola?
A96: Não dá pra explicar
P97: Hã?
A97: Num dá, meu, ser aluno
P98: Ah, ser aluno, vir aqui, sentar na carteira, ter aula ...Por que é bom isso pra gente?
A98: Ah, pra gente aprender, né?
P99: Isso... pra gente aprender, né?. E assim, você como você é como aluno?

A99: Ah eu não sei explicar não (risos)
P100: Oh, se você tivesse que te avaliar. Se você fosse um professor e você fosse avaliar o aluno Renato. O que você ia falar desse aluno Renato?
A100: Ah, fala que é bagunceiro
P101: Bagunceiro. Você é bagunceiro, Renato?
A101: Ah, as professoras fala, eu acho que sou, né ?
P102: As professoras falam que você é, e por que elas falam que você é bagunceiro?
A102: Tem dia que eu sou bagunceiro, tem dia que não. Elas fala isso
P103: O que você acha que elas pensam de você, Renato?
A103: Não sei não enh
P104: Hã?
A104: Não sei não o que elas pensam de mim (incompreensível)
P105: Não dá pra saber? Elas não falam nada pra você ?
A105: Não
P106: O, Renato, se você tivesse que se dá uma nota assim, que nota você se daria?
A106: A que merece, né
P107: Que nota você merece Renato?
A107: Não sei não, professora
P108: Hã?
A108: Não sei não
P109: Nenhuma nota, nenhum chute, nada?
A109: Eu não sei
P110: Você acha que você é um bom aluno, um aluno regular?
A110: É sou meio aluno, né? Tem dia que eu fico ruim, éh, tem dia que tá bom, tem dia que não
P111: Tem dia que você bagunça, tem dia que não.
A111: É
P112: E por que tem dias que você bagunça? Porque você bagunça tem dias?
A112: Ah, se fica meio atacado assim, né
P113: Se fica meio atacado?
A113: É se fica meio não sei explicar, fica meio não dá pra entender. Fico meio atrapalhado
P114: Como assim, atrapalhado?
A114: Ah, não sei explicar não, fico meio assim
P115: Assim como?
A115: Tem dias que ce fica assim, tem dias que não
P116: E quando você bagunça você está como?
A116: Eu fico mais aliviado
P117: Você fica mais aliviado quando você bagunça?
A117: É
P118: Renato, você lembra da professora de Português? O que você acha que ela pensa assim de você?
A118: Ali só sabe
P119: Hã?
A119: Aquela ali só Deus pra saber
P120: Só Deus (risos)
A120: Aquela ali, Ave Maria.
P121: Por que, Renato?
A121: Não podia nem falar nada que ela já gritava, nossa senhora. O dia que eu pedi pra ela deixar eu ir no banheiro, eu fui no banheiro daqui a pouco ela já pegou, por que você, eu mandei você sair? Eu num pedi pro ce deixa eu ir no banheiro? Ai depois vai senta lá vai, desse jeito. Eu pedi pra ela deixar eu sair depois, ela dá aquela coisa nela
P122: Ela não lembra?
A122: É, ela não lembra. Os outros começa a dar risada dela, ela começa a ficar doida mas deixava ela nervosa, mesmo, era o Marcos
P123: O Marcos, né?

A123: Ele deixava ela atacada mesmo
P124: E o que você acha que ela pensa de você?
A124: Ah, num sei não. Ninguém sabe o que tá passando na cabeça dela
P125: Ninguém sabe, né
A125: Ninguém sabe
P126: Oh, o ano passado, você teve aulas com bastante professores, né? O que você acha que eles pensam de você?
A126: ah, não sei não, eu não sei
P127: E os seu, amigos, Renato, o que você acha que os seus amigos pensam de você?
A127: Nem eu sei, né? Como eu vou saber?
P128: Ah, pelo o que eles falam, pela forma com que eles agem, pela forma com que eles tratam você
A128: Eu não sei explicar não
P129: O que você acha que eles pensam de você? Que você é uma pessoa o quê?
A129: Ah, não dá pra saber. Eu nem percebo muito assim
P130: Você não percebe?
A130: Não
P131: Não assim, oh, agente sempre tem alguma idéias das pessoas, né Algumas eu acho legais, outras eu não tenho tanta afinidade. O que você acha dos seus amigos, o que eles pensam de você?
A131: Não dá pra explicar
P132: Renato, você presta atenção durante a aula?
A132: Hã?
P133: Você presta atenção durante a aula?
A133: Presto
P134: Por quê?
A134: Ah, porque sim, né. Porque sim
P135: Como assim porque sim?
A135: Prestar atenção pra aprender, né ?
P136: Pra aprender. Você acha que você aprende na escola?
A136: Aprendo
P137: O que você mais aprende?
A137: Só lê mesmo, só um pouquinho lê só. Conhece mais as letras, só
P138: Conhecer mais as letras. O Renato, você atrapalha os seus amigos enquanto eles estão fazendo as atividade?
A138: Eles que me atrapalham, né, eles puxam assunto comigo, tem uns que não
P139: E o que você faz quando eles puxam assunto com você?
A139: Eu começo a conversar também, né. Eles vêm conversar comigo, daqui a pouco vem a renca toda
P140: E por que você conversa com eles?
A140: Eles começam a falar besteira, né
P141: E aí?
A141: (incompreensível)
P142: E você chama alguém pra conversar durante as aulas?
A142: Não, eles vêm mais é falar comigo
P143: E você ?
A143: Ah, eu vou lá falar também, né
P144: Por que que você vai lá falar com eles?
A144: É eles que vêm falar comigo. Tem vez que eu vou , tem vez que é eles
P145: Algumas vezes você vai lá falar com eles?
A145: Vou
P146: Por que você vai?
A146: Ah, porque sim, né, vou lá ficar quieto, parado, sem fazer nada, dá aquela coisa assim. Agora ce fica conversando o tempo passa mais rápido
P147: Então você falou que vai conversar para não ficar quieto lá, parado, sem fazer nada, mas não tem atividade pra fazer?

A147: Às veze tem, as vez não, né. Tem dia que ce tá com preguiça, tem dia que não, essas coisas
P148: Tem dia que não tem atividade?
A148: Tem.
P149: E aí?
A149: Tem dia, a hora que acaba eles não passa mais
P150: Aí quando não tem mais atividade o que você faz?
A150: Aí eu vou lá conversar com eles, zuo eles, eles fica zuando
P:151 E o que vocês fazem quando vocês estão zoando?
A151: Não sei
P152: Como não sabe?
A152: Eu não posso falar, não
P153: Se você faz? Não, assim dá só um exemplo de alguma coisa que você faz.
A153: Ah, a gente fica zoando com as meninas
P154: Com as meninas, ficam enchendo o saco das meninas
A154: Isso
P155: E o que você acha disso?
A155: É bom né, zoar
P156: Você acha bom? Por quê ?
A156: Porque sim, né, elas zua com nós, eu gosto de ver elas nervosa
P157: Você gosta de ver elas nervosas? E o que você sente?
A157:(incompreensível)
P158: Quando você vê elas nervosas?
A158: Ah, eu fico dando risada, né, fico dando risada
P159: Renato, quando você está fazendo atividade alguém te atrapalha?
A159: Não
P160: Você não deixa que te atrapalhem?
A160: Não
P161: Por quê?
A161: Ah, porque não, né, quando a coisa me interessa eu tenho que fazer, né, agora as coisa que são assim eu nem
P162: Quando o quê?
A162: Quando tem as coisas que não me interessa, eu nem faço
P163: O que te interessa mais?
A163: O que me interessa ?
P164: Que tipo de assunto
A164: Mais é desenhar, né, eu gosto de desenhar pra caramba
P165: Então que assunto que mais te interessa assim?
A165: É só desenhar memo
P166: Só desenhar, então qual é a sua matéria preferida?
A166: Só isso aí mesmo, desenhar arte, fazer desenho
P167: Que legal, e que aula você acha mais legal, Renato?
A167: Ciência
P168: De ciência? Por quê?
A168: Ah, porque sim, né, conta história, né. O resto só copia só
P169: Por quê?
A169: Só fica copiando, copia só
P170: A de ciências?
A170: Acho que é a de história, só copia só e dá a resposta, essas coisas, copia tudo certinho
P171: Só copia?
A171: Só
P172: E você acha legal só copiar?
A172: Acho
P173: Por que, Renato?
A173: Ah fica respondendo as coisas que você não sabe
P174: Hã?

A174: Ah, fica respondendo as coisa que você não sabe
P175: O que não entendi?
A175: Ah, a professora de matemática põe as continha lá. As continhas eu só conheço só a de mais, só, as outras
P176: As outras você não conhece?
A176: Não
P177: E você acha que você aprende quando você só copia?
A177: Não, não
P178: Por que que você não aprende quando você só copia?
A178: Porque só coloca só pra copiar. Coloca na lousa eu só copio e pronto
P179: O Renato, e o que você tem que fazer pra você continuar aprendendo? O que você deveria fazer, então, pra você aprender?
A179: Conhecer mais as letras, né. Aprender a ler mais, conhecer mais
P180: E o que você faz pra conhecer mais as letras?
A180: Éh, eles vai falando e eu vou entendendo
P181: Como que você estuda pra conhecer mais as letras?
A181: Como que é esse estudo?
P182: Assim, você falou que tem que conhecer mais as letrinhas. O que que você faz pra conhecer as letras?
A182: Vou memorizando, ele vai falando aí eu vou entendendo, aí na hora de escrever eu já sei, ai eu já entendi já
P183: O, Renato, que aula você acha mais chata ?
A183 de inglês
P184: A de inglês? Por que Renato ?
A184: (incompreensível) aqueles outro fica lá zaza falando, falando sem entende nada, não sabe nem o português direito, vai sabe inglês
P185: Mas você acha que é importante aprender inglês?
A185: Acho que não
P186: Por quê?
A186: Eu não viajo, não fico viajando por aí. Isso é mais pra quem viaja, essa escolas particula, só
P187: Você acha que conhecer uma outra língua, uma outra cultura não é importante?
A187: Eu acho que não, pra mim não, eu não fico viajando
P188: Mas hoje em dia, você sabe que muitas empresas, muitas firmas exigem que o candidato saiba inglês, tenha um conhecimento de inglês, o que você acha disso?
A188: Isso é mais pra empresa, Ciretran essas coisas, isso aí não é pra mim, não
P189: Você não gostaria de trabalhar em uma empresa?
A189: Não gostaria
P190: Por que, Renato?
A190: Não tenho interesse nessas coisas não
P191: O, Renato, então qual é a sua matéria preferida?
A191: Fazer desenho
P192: Renato, você lembra de suas aulas de língua portuguesa? Como eram as aulas de língua portuguesa?
A192: Não me lembro
P193: Da professora Cida, como eram as aulas?
A193: Ah, dela, ixi ninguém deixava ela fazer nada, ela ficava só tentando da educação pro outro, ficava parando a aula, não dava nem lição
P194: Como assim dá educação?
A194: Éh ensina os outro, um xingava lá ela ia lá e ficava mais de uma hora lá conversando com o outro, aí daqui a pouco vinha outro e xingava ela já ia lá, ela ficava pra lá e pra cá e os outro só olhando e dando risada, zuando nossa , ela não fazia nada direito não, ficava lá só olhando, olhando, falando, já chegava gritando no seu ouvido já, nossa , aquela ali
P195: O Renato e quando os alunos gritavam o que você acha que ela deveria fazer, então?
A195: Hã? Como assim?
P196: Você falou que os alunos gritavam e ela ia lá e tentava dar educação, né?

A196: É
P197: O que você acha que ela deveria fazer, então?
A197: Cada vez que ela falava eles zuavam memo, na cara dela, né, e ela passando quietinha(incompreensível)
P198: O que você acha que ela deveria fazer então?
A198: Ah, não sei não, viu
P199: Você acha que ela deveria ficar quietinha passando a lição na lousa?
A199: É
P200: Porque
A200: Cada vez que ela vai dando aquele loucura dela eles vai gostando memo, fica zuando
P201: Você acha que você aprendeu alguma coisa de língua portuguesa?
A201: Não, eu nem via na lousa
P202Hã?
A202: Eu nem via na lousa
P203:Você nem via na lousa?
A203: Tem dia que ela chegava a passar, tem dia que não, tem dia que ela chegava já revoltada já, e começava a xingar, nossa
P204: Ela xingava? Ela xingava o que assim?
A204: Hã?
P205: Ela xingava quem?
A205: Ah, os outro que começava xingar ela, assim, que começava a zuar e ela ficava meio nervosa
P206 O que ela falava?
A206: Eu não sei não
P207: E o que você acha que ela deveria fazer, Renato ?
A207: Não sei não
P208: Como você acha que ela deveria agir na sala de aula?
A208: Ah, normal né, deixar falar sozinho, fazer a lição dela e pronto, deixa eles pra lá, agora fala, fala, vai adiantar? Não adianta, não
P209: Mesmo que uma aluno xingou ela, o que ela deveria fazer?
A209: Ixi, dá aula normal, fica quieto na minha, eu não dava nem atenção, ficava quieto na minha, o que eu posso fazer, eu não to nem aí
P210: Renato então língua portuguesa você acha que você não aprendeu, por quê?
A210: Por isso né, eles só ficavam só bagunçando, só zuando
P211: Quem?
A211: Eles ficam só bagunçando, atentando, zuando atrás, só sentava e pronto
P212: Mas você prestava atenção nas aulas
A212: Era difícil
P213: Por quê?
A213: Ela não passava muita lição não, tem dias que ela passava, tem dia que não, ela não passava muito não, eu nem vinha muito pra aula dela
P214: Você faltava?
A214: Éh era difícil
P215: Por que você faltava?
A215: Ah, eu faltava porque tem dia que eu to ruim
P216: Você está ruim?
A216: Éh tem dia que dá aquela preguiça, não dá aquela vontade de ir, aquela coisa assim
P217: O que você sente quando você não quer vir pra escola?
A217: Aquela preguiça, não sei explica, não dá vontade de fazer lição, se vai todo dia e é a mesma coisa
P218: Como assim todo dia a mesma coisa?
A218: Você entra e começa a fazer as coisas de novo
P219: Mas você aprende todo dia a mesma matéria?
A219: Não, tem dia que é outra, tem dia que é outra
P220: Então como assim todo dia a mesma coisa
A220: Ah, a mesma coisa, né, da sala, vai enjoando, tem dias que você tá com preguiça

P221E o que que você sentia quando você não queria vir pra escola?
A221: Ah, ficava normal
P222: Que você estava com preguiça, que você não estava muito animado pra vir, o que você sentia?
A222: Tava meio ruim
P223: Ruim assim em que sentido?
A223: De voltar pra escola e pra casa (incompreensível) fica meio inseguro
P224: Inseguro?
A224: É
P225: Inseguro do quê?
A225: Não sei, inseguro só
P226: Inseguro como assim? Se você vinha ou não? Você ficava em dúvida se você vinha ou não?
A226: É
P227: E o que te fazia decidir a ficar em casa, a não vir?
A227: Tem dia que você quer vir, tem dia que não, eu nem venho, tem dia que eu tô a fim de ajudar meu pai lá
P228: Por que você preferia ficar ajudando o seu pai?
A228: Ah, porque sim, né, não adianta nada vir pra escola
P229: Não adianta nada? Você acha que você não ia aprender na escola? Mas porque?
A229: Eu não sei, eu tenho um negócio que eu não aprendo, não, é uma coisa, eu não memorizo, entendeu?
P230: Você não memoriza?
A230: Isso eu aprendo assim, daqui a pouco eu esqueço, de repente, eu esqueço, não sei explicar
P231: Você acha que você não memoriza, por que, Renato?
A231: Não sei, você aprende e depois desaprende
P232: Você aprende e esquece?
A232: Isso
P233: Mas você não acha que aquilo que a gente realmente aprende, uma hora a gente lembra?
A233: Éh coisa de escola assim eu aprendo, quando eu aprendo eu esqueço agora assim de rua, não
P234: Coisa de rua não. O que você não esquece? O que é coisa de rua?
A234: Ah, quando os outro manda eu fazer alguma coisa ai eu não esqueço, agora pra ler as coisa assim, tem vez que eu esqueço
P235: Dá um exemplo de alguma coisa que você não esquece
A235: Os outro me manda eu buscar as coisa, eu vou lá busco, não esqueço, manda busca amanhã, eu não esqueço
P236: Então você lembra, então sua memória é boa
A236 Isso, agora coisa assim de estudo, assim, não entra na cabeça, não entra
P237: Mas você não acha que você tem uma memória boa, que as coisas de rua que pedem pra você fazer você lembra?
A237: Isso que não dá pra entender
P238: Você não acha que você tem só alguma dificuldade assim, na escrita?
A238: Não sei
P239: Por que você acha que você tem alguma dificuldade de memorizar as coisas?
A239: Porque não grava, né ?
P240: Hã?
A240: Porque não grava, né, você boa ta cabeça, de repente se esquece
P241: E como você sabe que você não gravou?
A241: Eu entendo, ai depois eu não entendo, de novo, eu não entendo
P242: Como assim, você entende e depois
A242: Eu entendo as coisa e depois eu esqueço, não dá pra explicar, é uma coisa assim embaçado
P243: Mas você me falou que aprende? Como que você esquece?
A243:Essa ai eu não esqueço não, essas daí eu esqueço pra escrever, entendeu? Eu esqueço as letras
P244: Você esquece as letras?
A244: Isso eu fico esquecendo, me atrapalha
P245: Então não é tudo que você esquece? Você só esquece as letras?
A245: Pra escrever

P246: Só as letras ?
A246: Eu coloco uma, aí eu coloco outra
P247: Quando você está escrevendo o que você pensa?
A247 Eu escrevo vou ver se tá certo, né mas tá errado, aí eu já fico desanimado, já
P248: Quando você escreve e alguém te fala que não está correto, o que você sente?
A248: Eu fico desanimado, né ?
P249: O que você sente?
A249: É ruim assim
P250: E quando você escreve correto? E quando você lembra da letrinha que estava faltando, o que você sente?
A250: Ah, fica alegre né
P251: Você fica contente
A251: (O aluno acena que sim com a cabeça)
P252: O, Renato, que nota você se daria como aluno?
A252: Ah, depende né, depende das coisas, né, se merece se as coisas bem feita outra não
P253: Que nota você acha que você merece?
A253: Nem sei, nem sei
P254: Você é um bom aluno?
A254: (Aluno acena com a cabeça que não)
P255: Não? Por que não, Renato?
A255: Ah, não sei explicar. Tem dia que você fica meio bagunceiro, tem dia que não, essas coisas...
P256: Você acha que quem é bagunceiro não é um bom aluno? Como seria um bom aluno?
A256: Uma pessoa quietinha, fazendo a lição dela
P257: Você foi continua indo ao psicólogo?
A257: Parei já
P258: Quanto tempo você foi?
A258: Faz tempo já
P259: O ano passado? Quando você foi ?
A259: Acho que em 2005
P260: Por que você foi?
A260: Ah, sobre esse negócio, né, de aprender. Aí tinha um monte de gente que era que nem eu
P261: Quem falou pra você ir ao psicólogo?
A261: Quem falou? Não lembro não, acho que foi na escola
P262: A escola indicou, falou que era bom você ir ao psicólogo
A262: Acho que foi na escola
P263A escola te encaminhou e aí?
A263: Aí eu não me lembro, que eu era bem pequeno, ainda tinha uns 10, por aí, uns 13 acho, faz tempo, vixi, nem me lembro direito
P264: E aí, Renato?
A264: Eu nem me lembro direito, eu nem estudava aqui, não
P265: E o que a psicóloga falou?
A265: Ela não falava muito, não, eu fui só uma vez só, depois ela me encaminhou para outro lugar, aí tá vendo, eu era muito quieto, eu não falava as coisas pra ela
P266: Você não falava?
A266: Não
P267: Por que você não falava?
A267: Falava o quê? No meio dos outros?
P268: Hã
A268: Falo o quê no meio dos outro, eu ficava com vergonha
P269: Ah, como que era? Você entrava numa sala...
A269: Éh, ela conversava comigo e eu não falava muito com ela
P270: Mas tinha mais pessoas junto?
A270: Tinha. Era que nem eu os outro
P271: Hã?

A271: Era que nem eu os outro
P272: Que nem você como?
A272: Que não sabia lê coisas também
P273: Você não sabe lê?
A273: Sei um pouquinho, mas não sei lê correto
P274: Então você lê, algumas coisas
A274: Éh, sei lê algumas coisas que eu entendo
P275: O, Renato, você entrava numa sala e tinha várias pessoas. E como que era assim ?
A275: Nem me lembro. Tinha hora que ela conversava com os outros lá, depois ela chamava eu, aí eu ficava meio quieto. No primeiro dia era ruim, no primeiro dia ficava meio embaçado. Mas quando eles começava a falar da vida dele eu ficava só olhando na cara. Tem uns lá que já começava a falar da vida
P276: Hã
A276: Eu ficava só olhando pra cara assim, depois ela chamava eu e eu ficava quieto, eu nem falava muito com ela
P277: E o que você sentiu quando você estava lá?
A277: Ah, eu ficava olhando o zoutro lá...
P278: O que você sentiu?
A278: Os outro meio abestalhado lá, faz as coisas, os moleques meio abestalhados lá, não sei explicar, meio bobão, falava as coisas
P279: E o que você sentiu?
A279: Ah, que eu olhava assim, parecia que eu estava na sala de louco, eles ficam meio olhando assim pro outro, se é doido, eu nem fui mais
P280: E o que ela falou pra você ?
A280: Hã?
P281: O que ela falou pra você ?
A281: Nem me lembro muito, não me lembro muito, não
P282: Ela falou alguma coisa da sua dificuldade?
A282: Falou sobre lê as coisas
P283: O que ela falou sobre a leitura?
A283: Da leitura? Nem me lembro faz tempo já, vixi, essa época eu morava lá no Bela Vista, acho que eu morava no Bela Vista
P284: O, Renato, pra gente encerrar, você acha que você aprende na escola?
A284: Éh, esse ano não deu pra aprender não, porque eles começava você viu como era? Eles começavam, bagunçavam, agora se fosse uma sala quietinha, aí sim, dava pra aprender, não dava pra aprender ali, se viu, todo dia era a mesma coisa, só bagunçando, bagunçando, não deixava ninguém fazer, só zuando, zuando
P285: Então porque você acha que você não aprendeu esse ano?
A285: Ah por causa desses moleques, que ficava zuando demais
P286: Você acha que a sala te atrapalhou?
A286: Isso, muita gente bagunçando. Se fosse lá uma sala quietinha, ninguém bagunçava, ninguém ia querer bagunçar. Lá bagunçava lá e começava a agitar todo mundo ei pronto, todo dia era assim, todo dia a mesma coisa. Não dava pra aprender lá era assim, todo dia
P287: E o que você acha que você precisa fazer pra aprender?
A287: Se eu fosse assim pra, pra fosse a série, né que vê primeiro a séire quem vai ensinar as letras, vai ensinar tudo aí eu ia aprender mais ainda, é tipo reforço só palavra de letra, só essas coisas só
P288: Você acha que se você fosse para o reforço você ia aprender? O Renato, mas quando eu trabalhava com o reforço, eu lembro que você foi convocado e você, você não veio acho que nem um dia?
A288: Foi, eu lembro
P289: Por quê?
A289: Ah, uma preguiça de vir a tarde assim, era cedo não era?
P290: Era de manhã
A290: Isso era cedo, vim cedo já cansado, depois ir pra escola de novo
P291 Por que vir cedo já cansado?

A291: Ah, era aquela preguiça assim, você vem depois já vai pra sala de novo, ficava muito cansado assim, era meio embaçado

P292: Então você não veio no reforço por preguiça?

A292 Foi isso

P293: Mas você não queria aprender?

A293: Ah, era aquela preguiça né, aquela preguiça

P294: Como que você queria aprender?

A294: Agora se fosse no mesmo horário da escola, aí sim, você vem mais cedo e depois sai

P295: O Renato, mas como você vai ter reforço no mesmo horário da escola se você está na sala de aula?

A295: Éh, na época era assim, né, na época era assim. Eu lembro que a professora botava eu o Marcos, o Paulo, ela colocava do lado de cá, do lado de lá ela dava aula normal

P296: A Cida?

A296: Era ela, era ela e a outra era a

P297: A Andréia

A297: Faz tempo

P298: E o seu pai e a sua mãe, o que eles falam pra você?

A298: O que eles falam? Como assim falam do quê?

P299: Em relação à escola?

A299 Ah eles falam pra mim ir, eles falam pra mim ir

P300: Hã?

A300: Aí tem dia que eu vou

P301: E o que você acha de vir pra escola?

A301: Ah, eu venho pra aprender as coisas

P302 E o que você acha de aprender?

A302 Ah, aprender as coisas, né, pra ser alguém na vida

P303: Por que é importante a gente aprender?

A303: Pra arrumar um serviço, né. essas coisas

P304: Renato, você está matriculado aqui na escola

A304: Minha mãe vai vir me tira

P305: Sua mãe vai vir te tirar, por que. Renato?

A305: Ah, vai pôr de noite, né

P306: Ah, você vai pro noturno

A306: Éh vai vir fazer minha matrícula pra de noite, eles não tá fazendo chamada aí mesmo

P307: E você está trabalhando?

A307: Enquanto eles não está fazendo, eu tô trabalhando

P308: Você está gostando de trabalhar?

A308: Pelo menos é uma coisa que eu gosto de mexer

P309: Éh? O que você está fazendo?

A309: Lavando carro, olhando agência, meu tio sai e eu fico lá dentro olhando, tem tudo lá tipo lavador de carro, lavo os carros lá, empoeirados, quando eu termino fico só sentado, ixi, é bom demais

P310: Éh, e o que você sente quando você está lá?

A310: Ah, eu gosto né, eles ficam zuando, nós zoa também, ah eu gosto de lá

P311: Você gosta?

A311 É a única coisa que eu gosto de mexer, eu sempre gosto de mexer com carro

P312: O que você sente quando você está lavando carro?

A312: È alegre mesmo, fico (Incompreensível)

P313: Entendi, e você pretende continuar estudando à noite?

A313 Estudar a noite?

P314: É

A314: Ah, pra ver se eu aprendo mais, né, aprendo os negócio ai, aprendo mais

P315: Você quer aprender ?

A315: Quero

P316: Por quê?

A316: Ah, só aprender a escrever, né, pra lê um pouco assim, eu preciso, porque tem muitas coisas, eu conheço muitas coisas de óleo, assim, eu leio tudo

P317: E porque você quer aprender a escrever?

A317: Aprender a escrever? É pra mandar escrever cartas, essas coisas

P318: E você acha que se você aprender mais, como que isso vai te ajudar no seu serviço? Aprender a escrever melhor?

A318: Não, eles nem ligo pra isso não

P319: Hã?

A319: Eles nem liga muito pra isso não

P320: Como assim?

A320: Manda escrever as coisas lá pra eles, o negócio lá é só isso só, só lavar

P321: Só lavar. Então se você aprender lá no seu serviço você não precisa escrever muito?

A321: Não, eles sabem que eu não sou muito bom na leitura

P322: o que você acha? Você não acha que se você aprender a escrever melhor isso vai te ajudar no seu serviço?

A322: Eu nunca precisei assim de escrever as coisas lá

P323: Você acha que vai te ajudar ou não?

A323: Vai é aprender né, mas nunca precisei disso ai não

P324: Mas você acha que um dia você vai precisar?

A324: Vou

P325: Quando?

A325: Ah... um dia que eles mandá eu escrever alguma coisa, mas escrever meu nome completo eu sei, essas coisas (incompreensível)

P326: E se um dia chegar um funcionário lá com carro com algum defeito e falar pra você fazer uma lista assim, das peças que estão com defeito?

A326: Ah, isso aí não é comigo não, tem dois caras lá e é só com eles, é só eles que mexem lá, o meu negócio é só lavar e pronto, e atender os telefones, eles saem e manda eu atender, só

P327: Você está gostando do seu serviço?

A327: Ah, eu gosto

P328: Você pretende continuar lá?

A328: Ah, de lá eu não saio mais não, eles gostam de mim pra caramba, lá. Se eu sair de lá tem outra agência que me quer lá, o cara acabou de me contratar pra ele, eu trabalho pra caramba nas duas lá

P329: É que você é uma pessoa educada, né, Renato, uma pessoa esforçada, inteligente

A329 Eles falam isso pra mim

P330: Tudo isso. E você pretende arrumar um emprego melhor assim, um outro emprego?

A330: Não, eu gosto de mexer com aquilo memo, ainda bem que eu gosto de mexer com aquilo, agora essas coisas de mercado eu não gosto não

P331: De mercado?

A331: É, da recado (incompreensível)

P332: Não

A332: A única coisa que eu gosto mesmo é mexer com carro. A única coisa que eu gosto pra trabalhar memo é de mecânico e lavar carro

P333 Você tem mais habilidade manual?

A333 Isso é pra aprender. Se fosse pagar um curso pra aprender a mexer com motor de carro eu aprendo rapidinho, eu mexo com bicicleta, eu monto, desmonto

P334: E você não pensou em fazer um curso de mecânica?

A334: (O aluno acena que não com a cabeça)

P335: Por que Renato?

A335: É complicado aprender mexer no motor de carro

P336: não é uma coisa que você gosta?

A336: Eu gosto, mas depois que eu olhei assim, é muito complicado, o cara tava me ensinando aí eu não gostei não, é muito complicado nossa, é muita enrolação de fio, pra aprender é bom, mas é complicado demais, tem gente que desmonta o motor meu, depois pra montar de novo é ruim, ixi

P337: Mas não é uma coisa que você gosta?

A337: Eu gosto mais é muito complicado, hora que olhei assim, pensei que era fácil, mas não é não

P338: Você não acha que porque é o começo e o começo é um pouco mais difícil, mas depois vai ficando mais fácil?

A338: Até o cara aprender aquilo ali vai demorar é muita coisa

P339: E você não gostaria de aprender?

A339: Não, não gostei muito, não

P340: Por quê?

A340: Eu achava que era facinho mexer com motor, mas depois que eu vi, agora mexer, poli carro eu aprendi já, aprendi lá na loja, poli carro, dá brilho ai eu aprendi, o monitor lá me ensinou, aprendi rapidinho

P341: E poli você gosta?

A341: Gosto, eu aprendi

P342: E assim como você aprendeu a polir, você não acha que você aprenderia a mexer no motor, a fazer outras coisas?

A342: Ah, o motor é muito complicado, é entrada pra todo canto, é muito complicado. Pra aprender aquilo ali demora muito, até o cara gravar na cabeça as coisas que tem que fazer,

P343: E você tem pressa pra aprender?

A343: Eu pensei que era fácil aprendê, mas não é não, agora eu vi

P344: O que você gostaria de aprender?

A344: Aprender? (incompreensível)

P345: Tem alguma outra coisa que você gostaria de aprender?

A345: É só aprender lê, só

P346: Por que, Renato?

A346: Por causa dessas coisas, né, que eu já falei

P347: E em que que vai te ajudar aprender a ler?

A347: A ser alguém na vida né

P348: E o que é ser alguém na vida

A348: E saber tudo (incompreensível)

P349: Saber o que, por exemplo ?

A349: É fazer as coisas que os outro fala, né, manda...

P350: O, Renato, e você já passou por alguma dificuldade por não conseguir ler tão bem assim?

A350: Não

P351: Eu espero que você continue estudando, eu fiquei feliz em saber que você arrumou esse emprego e você arrumou esse emprego por quê?

A351: A esse tio foi falar com a minha mãe, o irmão da minha mãe falou que eu tava trabalhando aí eles me chamaram, aí eu fui pegando as manhas de lá e aí pronto

P352: Você foi convidado

A352: Foi

P353: E aí você aceitou.

A353: Foi

P354: E por que você aceitou o convite?

A354: Ah porque, sim ,né, minha mãe falou pra mim e eu gosto de mexer mesmo com carro e eu fui trabalhando e gostei, aí eu aprendi, aí eles me chamaram e perguntaram se eu estava trabalhando, ai me registraram e tudo , aí eu comprei uma motinha pra mim esses dias, minha mãe tirou pra mim

P355: Que legal, você tem dezessete anos e já tem sua moto

A355: Ah assim que vai se ajeitando né. Eu nem posso andar na rua né porque vou fazer dezoito

P356: E o que você sentiu quando comprou sua moto?

A356: Ah, eu fiquei alegre, né. Depois eu vou levar ela pra agência, pego o carro, da uma volta, eu não peguei o carro porque não dá pra por lá, é muito complicado lá, tem muita criança lá e ai meu pai falo nem, nem compensa, não tem garagem, tava baratinho os carro lá, os carros é barato lá, na outra loja lá, na outra loja do meu tio lá só mexe com carrão, só carrão lá, zerado, eu comprei lá, tinha a motinha lé e eu peguei

P357: O Renato, eu espero que você continue. Fiquei feliz ao saber que você estava trabalhando, você é um aluno que não faz bagunça, você é um aluno mais tranquilo, sossegado, você é uma pessoa inteligente, uma pessoa esforçada, espero que você continue

A357: É isso que eles falam pra mim

P358: Que você continue sendo esforçado, é difícil, às vezes , num primeiro momento as coisas parecem ser difíceis, mas depois você vai aprendendo, com o tempo tudo vai se tornando mais fácil. No começo todo aprendizado é mais difícil, né? O que eu queria te falar também em relação àquela fita, lembra que eu gravei? A professora passou aquela música: Boa tarde amigo, boa tarde irmão...Renato, na fita, diversas vezes você cantava um pedacinho, esse pedacinho porque Renato?

A358: (risos) nós cantava pra zoar mesmo, né (incompreensível) essas coisa lá, que isso,canta aquelas música, parece primeira série

P359: O que você achou dessa aula?

A359: Eu achei engraçado, né ?

P360 E por que você ficou cantando aquela música?

A360: Ah eu tava zuando lá, normal

P361: Mas você não queria aprender?

A361: (Acena que não com a cabeça)

P362: Não queria aprender? Por quê ? Como assim não queria aprender?

A362: Aprender uma música daquela

P363: Você não queria aprender aquele música, por quê?

A363: Poque não, não gostei daquelas músicas, aquilo lá é mais pra criancinha

P364: O que você achou da música?

A364: Hã?

P365: O que você achou da música?

A365: Achei engraçado, né, eu dava risada quando eles começavam a cantar ela

P366: Você lembra da letra da música?

A366: Não

P367: Então você não queria aprender?

A367: Não

P368: E quando você não quer aprender você começa a zoar?

A368: Hã?

P369: O que você faz quando você não quer aprender?

A369: Ah, eu fico (incompreensível) que isso, olha o que que ela vai passar por outro, tem gente que gostava, né, tem gente que gostava, eu não gostei

P370: E quando você não gostou o que você fez?

A370: Ah, fiquei lá, gritando lá também

P371 O Renato, você eu li aqui que você repetiu de ano

A371: Hã?

P372 Eu li aqui que você repetiu de ano

A372: Repeti

P373: Que série?

A373: Ah, 6º, eu estou na 6º de novo

P374: A 5º você repetiu?

A374: A 5º? Não

P375: É a primeira vez que você repete?

A375: Não

P376: Qual série você repetiu?

A376: Eu nem me lembro mais

P377: O que você sentiu quando você repetiu?

A377: Ah, eu fiquei normal

P378: Normal ? E por que você acha que você repetiu?

A378: Porque sim, né

P379: Por quê?

A379: Ah, por causa das provas, né ?

P380: Por causa das provas

A380: É por causa das provas que eles coloca, saiu errado

P381: E o que você deveria ter feito para não repetir ?

A381: Ter estudado mais

P382: Ter estudado mais...e esse ano o que você pretende fazer para ir bem?

A382: Pra ir bem, ah se esforçar mais, né
P383: Como se esforçar mais?
A383: Aprender a ler mais
P384: Como que você vai se esforçar mais
A384: Aprender a ler
P385: Hã?
A385: Ah, se esforçar, né
P386: E o que é se esforçar?
A386: Ah, conseguir as coisas, né
P387: Conseguir o quê? Que coisas?
A387: Conseguir as coisas que você quer, né, aprender as coisas
P388: Aprender o quê?
A388: Aprender o que você quer, aprender a ler, essas coisas

- Questionário respondido pelo aluno

Questionário

1) Qual é o seu nome e a sua idade?

17

2) Onde você mora? Quantas pessoas moram na sua casa?

patricio sanara 5

3) O que você mais gosta de fazer?

meda caracole e bem

4) Você gosta de vir à escola? Por quê?

para aprender

5) Quando você está na escola o que você sente? Por quê?

A lição de sim

6) Você quer aprender? Por quê?

Eu quero porque sim para ser a melhor na vida

7) Você acha que você aprende na escola? Por quê?

apde porque sim

8) Na sala de aula, quando você fica feliz? Dê um exemplo.

quando a um a coisa quando da se de

9) Na sala de aula, quando você fica triste? Dê um exemplo.

Eu Lucas e Julia

10) O que você mais gosta de fazer quando está na classe?

deser

11) O que você acha de ser aluno? Por quê?

loma

12) Como você é como aluno? Por quê?

paciente

13) O que você acha que a professora de Língua Portuguesa pensa de você?

muda lerava

ANEXO 7

Quadro 3 – Sentidos do aluno Renato como aprendiz e sobre as razões de suas ações em sala de aula

<p>1. Sentidos do aluno sobre a escola a) lugar em que já aprendeu b) aprende pouco</p>	<p>P39: O, Renato, e assim, você gosta de vir pra escola? A39: Hum... P40: Pode ser sincero, Renato A40: As vezes sim, as vezes não, aquela coisa assim. Um dia você está com vontade de vir, tem dia que não P41: E quando você está com vontade de vir, assim, o que você sente, quando você quer vir pra escola? A41: Ah, eu fico normal, fico normal P42: Mas o que você sente assim, no dia que você quer vir ? A42: Eu não sei dizer</p> <p>P54: Normal. E quando você fica alegre na escola ? A54: Ah, é difícil</p> <p>P56: Não. Então se você não esta alegre você está triste? A56: Não, nem é, eu fico normal P59: Você não fica alegre nem triste? A59: Éh P60: Você fica normal A60: Éh, do meu jeito memo, do jeito que eu sou</p> <p>P82: O Renato e você acha que você aprende na escola? A82: Ah eu já aprendi muita coisa, já P84: Você acha que você continua aprendendo? A84: Acho, mas eu vô vê</p>
<p>2. Razões do aluno para ir à escola a) para aprender b) para tirar carta de motorista c) para escrever cartas</p>	<p>P136: Pra aprender. Você acha que você aprende na escola? A136: Aprendo P137: O que você mais aprende? A137: Só lê mesmo, só um pouquinho lê só. Conhece mais as letra, só P228: Porque você prefere ficar ajudando seu pai? A228: Ah, porque sim, né não adianta nada vir pra escola</p>

<p>3. Sentidos do aluno como aprendiz</p> <p>a) com problemas de aprendizagem</p> <p>b) como um aluno bagunciro</p> <p>c) mau aluno em Língua Portuguesa</p>	<p>P229: Não adianta nada? Você acha que você não ia aprender na escola? Mas por quê?</p> <p>A229: Eu não sei, eu tenho um negócio que eu não aprendo, não, é uma coisa, eu não memorizo, entende?</p> <p>P65: E quando você vem pra escola, você vem pra escola pra quê?</p> <p>A65: Eu venho pra aprender, né</p> <p>P66: Você acha que é importante aprender?</p> <p>A66: È</p> <p>P67: Por que?</p> <p>A67: Ah, você quer fazer uma coisa e não pode, né, por causa disso</p> <p>A68: Assim, quando eu quiser tirar uma carta para andar eu não vou poder</p> <p>P71: O Renato e você quer aprender?</p> <p>A71: Eu aprendo, mas eu não consigo, não adianta. Eu sei assim, mas pra escrever eu não consigo. Eu leio muita coisa agora para escrever</p> <p>P72: Você tem mais dificuldade na escrita?</p> <p>A72: Isso, isso</p> <p>A73: Porque eu escrevo de um jeito e sai de outro. Agora pra achar eu acho quando tô escrevendo. A hora que eu vou escrever fica faltando letra.</p> <p>P77: E por que fica faltando?</p> <p>A77: Não sei, sempre falta né. Escreve um nome e ai fica errado, fica faltando. E você acha do seu jeito, pensa que ficou certo</p> <p>P78: Você acha que está certo?</p> <p>A78: É, e depois que os outros vai lê ta faltando</p> <p>P91: O que você acha de ser aluno Renato?</p> <p>A91: De ser aluno?</p> <p>P92: É de ser aluno, o que você acha?</p> <p>A92: Ah, eu acho normal</p> <p>P93: O que é normal pra você?</p> <p>A93: Ah, não sei explicar</p> <p>A94: Ah, eu não sei explicar, é uma coisa</p> <p>P95: Você acha que é legal, você acha que é ruim?</p> <p>A95: É bom? Porque é bom a gente ser aluno , vir pra escola?</p> <p>A96: Não da pra explicar</p> <p>P99: Isso pra gente aprender, né? E assim, como você é como aluno?A99: Ah, eu não sei explicar não (risos)</p>
---	---

<p>4. Razões que o levam a agir em sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a) bagunça para sentir-se aliviado b) presta atenção para aprender c) conversa porque outros alunos o atrapalham c) conversa porque não há nada para fazer d) quando o assunto lhe interessa o aluno não deixa que o atrapalhem 	<p>P100: Oh, se você tivesse que te avaliar. Se você fosse um professor e você fosse avaliar o aluno Renato. O que você ia falar desse aluno Renato?</p> <p>A100: Ah, fala que é bagunceiro</p> <p>P101: Bagunceiro. Você é bagunceiro, Renato?</p> <p>A101: Ah, as professoras fala, eu acho que sou né</p> <p>P112: E porque tem dias que você bagunça? Porque você bagunça tem dias?</p> <p>A112: Ah, se fica meio atacado, né</p> <p>A113: Éh, se fica meio não sei explicar, fica meio não dá pra entender. Fico meio atrapalhado</p> <p>P116: E quando você bagunça você está como?</p> <p>A116: Eu fico mais aliviado</p> <p>P132: Renato, você presta atenção durante a aula?</p> <p>A133: Presto</p> <p>A135: Presto atenção pra aprender, né</p> <p>P138: O Renato, você atrapalha os seus amigos enquanto eles estão fazendo as atividade?</p> <p>A138: Eles que me atrapalham né, eles puxam assunto comigo, tem uns que não</p> <p>P139: E o que você faz quando eles puxam assunto?</p> <p>A139: Eu começo a conversar também, né. Ele vêm conversar comigo, daqui a pouco vem a renca toda</p> <p>P154: Algumas vezes você vai lá falar com eles?</p> <p>A145: Vou</p> <p>A146: Ah, porque sim, né, vou lá ficar quieto, parado, sem fazer nada, dá aquela coisa assim. Agora ce fica conversando o tempo passa mais rápido</p> <p>P160: Você não deixa que te atrapalhem?</p> <p>A161: Ah, porque não, né, quando a coisa me interessa eu tenho que fazer, né, agora, as coisas que são assim eu nem</p>
--	---

<p>5. Sentidos do aluno sobre a professora de Língua Portuguesa a) desconhece o que a professora pensa a seu respeito</p> <p>6. Sentidos do aluno sobre professores de outras disciplinas a) desconhece o que outros professores pensam a seu respeito</p> <p>7. Sentidos do aluno sobre outros alunos a) desconhece o que os alunos pensam a seu respeito b) inexplicável</p> <p>8. Sentidos do aluno sobre outras disciplinas a) gosta de desenho b) gosta da aula de ciências porque a professora conta histórias c) não gosta de outras aulas porque os professores só passam cópia</p>	<p>P118: Renato, você lembra da professora de Português? O que você acha que ela pensa assim de você? A119: Aquela ali só Deus pra saber A122: É, ela não lembra. Os outros começa a dar risada dela, ela começa a ficar doida, mas deixava ela nervosa, mesmo, era o Marcos P124: E o que você acha que ela pensa de você? A124: Ah, num sei não. Ninguém sabe o que ta passando na cabeça dela.</p> <p>P126: Oh, o ano passado, você teve aulas com bastante professores, né? O que você acha que eles pensam de você? A126: Ah, não sei, não sei</p> <p>P131: Não assim, oh a gente sempre tem alguma idéias das pessoas, né, algumas eu acho legais, outras eu não tenho tanta afinidade. O que você acha dos seus colegas, o que eles pensam de você?</p> <p>A131: Ah, não dá pra explicar</p> <p>P163: E o que te interessa mais? A164: Mais é desenhar, né, eu gosto de desenhar pra caramba P167: Que legal, e que aula você acha mais legal Renato? A167: Ciências A168: Ah, porque sim, né, conta história né. O resto só copia só</p>
---	---

ANEXO 8

Transcrição da discussão em grupo com os alunos

Data: 22/08/07

Pe1: Eu queria saber de vocês como que vocês viram essa aula? Como que foi essa aula pra vocês?

M1: Fala

J1: (risos)

M2: Vai, fala, Jeverton

Pe2: Ó nós vamos só conversar sobre o que a gente viu, como que foi essa aula pra vocês? Renato, como que você viu essa aula?

M3: Pra lembrar é difícil, enh, professora?

R1: (incompreensível)

Pe3: O que aconteceu nessa aula aí, o que você viu nessa aula?

M4: Bagunça

R2: A bagunça, eu vi bagunça só, a aula toda eu vi bagunça

P1: Bagunça só, não têm nada pra fazer da vida esses moleques

Pe4: Bagunça, Pedro, você falou que você viu bagunça na aula, por quê ?

M5: (risos)

R3: Vai, Pedro, fala

P2: A professora

M6: Vai, Pedro

P3: eu não estava no dia da aula, professora, pergunta pra eles aí

Pe5: O Paulo não estava nesse dia, e o Pedro ele falou que ele viu bagunça, né, Pedro?

P4: Só isso ,só

Pe6: o Pedro, por que você acha que houve bagunça nessa aula?

M7: Ei Pedro, fala!

P5: Fala...

J2: Vai logo ou cabeçudo

P6: E você, Jeverton, é...?

J3: O quê?

M8: Fala lá aí o professora

Pe7: Vamos lá, pessoal

M9: E você, Jeverton? Enh Jeverton, por quê?

P7: Fala aí, professora

Pe8: Vamos lá pessoal... Eu queria saber o que os alunos fizeram nessa aula

M10: Bagunçaram tudo

J4: Reportagem (risadas)

M11: Reportagem (risadas)

Pe9: Reportagem, bagunçaram, o que mais?

P8: Não respeitaram a câmera

J5: Risadas

Pe10: Não respeitaram a câmera?

P9: É

Pe11: E por que vocês acham que aconteceu isso?

P10: Por causa do Jeverton

As: Risadas

Pe12: Por causa do Jeverton, Paulo?

P11: É
Pe13: E por quê?
M12: Ele é muito bagunceiro
P12: Ele bagunça demais
Pe14: Por causa do Jeverton, Paulo, você acha que ele bagunça demais...e você, Jeverton, o que você acha?
J6: Nada
Pe15: Hã?
J7: Nada
M13: (risos)
J8: (risos)
Pe16: Você acha que você bagunçou ou não, Jeverton?
M14: Eu baguncei
J9: Eu baguncei nada
M15: Eu baguncei
Pe17: Você acha que você bagunçou? O que você fez nessa aula? O que você fez que a gente viu aí na fita?
J10: (incompreensível)
M16: Eu já sei de alguma coisas, já
Pe18: Hã?
M17: Eu já sei de algumas coisas aí pra responder
Pe19: O que os alunos fizeram aí?
M18: colocou um papel estilo microfone, microfone...microfrone...ah sei lá
J11: (risos)
Pe20: Haha por que será? Por que, Jeverton?
M19: Pra fazer gracinha na câmera, pra se amostra, pra se amostra
J12: Ei não fala mal de mim não meu
Pe21: O Marcos, por que você acha que o aluno agiu assim?
M20: Ah, eu não sei, não, professora (risos)
P13: Pra se amostrar só, só isso
Pe22: Você acha que foi pra aparecer assim?
P14: É, é pra aparecer
J13: Para aparecer na Record
Pe23: E você, Renato, o que você acha?
P15: Vai Renato fala ai Renato
R4: Ah eu acho isso aí memo, que ce tá falando aí
P16: Num tem boca pra falar não, meu (risos)
J14: Cala a boca, Paulo
Pe24: E vocês acham que essas atitudes desses alunos nessa aula, vocês acham que esses alunos aprenderam nessa aula?
P17: Não
J15: Não
P18: Não, nada
Pe25: Por que não? nada?
P19: Não fizeram nem lição
M21: (risos)
P20: Só as meninas
M22: É
Pe26: Só as meninas que aprenderam
M23: O resto levou na brincadeira
J16: Eu fiz, o Celso fez
P21: Fez não, não fez, não
J17: Fiz sim
P22: Eu vi ali, ó
M24: Fez bagunça (risos)

J18: Primeiro eu terminei aí eu (incompreensível)
M25: Falando sobre maconha você e o Douglas, né ?
J19: Eu e o Douglas
M26: Douglas
J20: o Douglas zuando até umas horas
Pe27: Então assim, vocês acham que essas atitudes desses alunos aí, essas atitudes ajudaram eles a aprenderem ou não?
R5: Não
Pe28: Por que não, Renato?
R6: Porque não
J21: Ah, porque não (risos)
Pe29: Hã?
R7: Porque eles estavam bagunçando
M27: Tudo tem um porque
R8: Assim mais tarde eles vai saber
Pe30: Tudo tem um porquê, por que será que esses alunos bagunçaram nessa aula?
J22: Pra se amostrar
Pe31: Mas por que assim se mostrar, por que eles quiseram se mostrar?
R9: (Incompreensível)
M28: Não sei de nada
J23: Pra aparecer na Record (risos)
M29: Pra ir na câmera da Record
Pe32: Ó, vamos conversar sério eles sabiam que não iam aparecer na câmera da Record, né...porque será que eles agiram assim, porque que eles se comportaram dessa forma nessa aula?
P23: Para se aparecer mesmo pra câmera, mesmo só isso só
Pe33: Só isso, Paulo ?
P24: Só isso, só
Pe34: E você, Marcos, porque você acha que eles agiram assim?
M30: (risos) É só isso mesmo
J24: Fala logo
Pe35: E o que vocês acham que esses alunos poderiam fazer assim para melhorar? Vocês acham que esses alunos tinham que melhorar alguma coisa, não?
P25: Tinha
Pe36: Tinha que melhorar o que, Paulo?
M31: (risos)
P26: Não levantar da cadeira
M32: (risos)
P27: E fazer a lição
M33: (risos)
J25: (risos)
Pe37: Ó por que os alunos não deveriam levantar?
J26: Pra não atrapalhar a aula
M34: Para não atrapalhar a professora
Pe38: Pra não atrapalhar a aula, pra não atrapalhar a professora...você acha também, Renato, que eles deveriam ficar sentados?
R10: Também
Pe39: Por quê?
R11: Ah, porque, sim né
J27: Porque sim, porque sim (risos)
M35: Porque sim é muito pouco ou... imbecil (risos)
Pe40: E porque que eles tinham que fazer a lição?
R12: Pra aprender né, na escola nós vem pra que, né ?
M36: Na escola nós vem pra que pra fazer a lição, né o
R13: Então
Pe41: E a gente faz a lição na escola pra que?

J28: Pra aprender
R14: Pra aprender
M37: Pra aprender, né?
Pe42: Aprender pra que?
R15: Pra ser alguém na vida
M38: O Jeverton quer aprender pra ser burro mesmo (risos)
R16: Pra ser alguém na vida
Pe43: Pra ser alguém na vida, o Renato, o que é ser alguém na vida?
R17: Ah... não sei
M39: (incompreensível)
R18: Ah, muitas coisas
Pe44: O que é ser alguém na vida?
J29: Trabalhar, ter seus filhos, sua casa
Pe45: Trabalhar, ter seus filhos, sua casa
M40: Trabalhar todos os dias, pros meus filhos nunca...
P28: Passa fome
M41: Passa fome
J30: Nem roubar
M42: (risos) nem roubar
J31: Se roubar eu corto a mão?
M43: Se você rouba, por que ele não pode roubar (risos)?
As: (risos)
R19: Ou para de zoar, o meu
Pe46: Então o Renato falou que as pessoas têm que estudar pra ser alguém na vida e você, Paulo, por que você acha que as pessoas têm que estudar?
P29: Eu acabei de falar professora
M44: Repete?
Pe47: Hã ? E você, Jeverton...você já falou ne ta... e o que vocês acham que esses alunos que estão aí nessa sala deveriam fazer?
As (incompreensível)
Pe47: Como que a professora trabalhou com esses alunos, como que a professora agiu na sala?
M45: (incompreensível)
R20: (incompreensível)
P30: Mais ou menos só
Pe49: Qual foi a atitude da professora, o que ela fez?
J32: Bateu em nós (risos)
M46: Ela é muito chata
Pe50: O Marcos falou que ela é chata...o que é uma pessoa...porque que ela é chata?
J33: Porque nós é chato com ela
M47: É...porque nós é chata com ela mesmo
P51: Não deixava ela falar
Pe52: Você concorda com o Jeverton? Por que vocês são chatos com ela?
P31: Não deixava ela falar, quando ela queria falar ninguém deixava
M48: Também ela gritava mesmo que nem uma louca, memo (risos)
Pe53: Então a professora é chata porque vocês são chatos? Meninos, é isso?
P32: É
Pe54: O Marcos, por que será que ela gritava?
M49: Por causa do Jeverton que fazia muita bagunça, né
P33: Se ela não gritasse ninguém ia ouvir
Pe55: E você Renato, porque, você acha que ela gritava?
R21: É porque ela gosta mesmo
Pe56: Porque ela gosta de gritar
M50: De provocar os outros (risos)
R22: Ela gosta de gritar, se fosse eu não tava nem aí não...fica se acabando
Pe57: O Jeverton, e você por que você acha que a professora gritava?

J34: Pro outros ouvi ela né, que se não ninguém ouvia ela
M51: (risos) todo...
Pe58: Ó porque que essa professora tinha que falar alto na sala, porque esses alunos não conseguiram ouvir?
P34: Ninguém deixava ela falar, se ela falasse baixo ninguém ia ouvir
Pe59: O que que esses alunos faziam então?
P35: Bagunça
R23: Bagunça
Pe60: Só faziam bagunça esses alunos?
J35: Hã...ra
M52: Saía pra fora sem avisar
J36: Batia nas carteiras, né?
R24: Beliscava
J37: Quem era que pichava a parede?
M53: Jeverton Nascimento dos Santos
Pe61: Pichava a parede...e o que vocês acham do comportamento desses alunos?
P36: Mau
J38: Mau tem que levar preso
M54 : (risos)
Pe62: Por que mau, Paulo?
P37: Porque não respeita a professora
Pe63: Não respeita
M55: (risos)
J39: (risos)
Pe64: E você, Renato, o que você acha do comportamento
M56: (incompreensível) só fala sim
R25: (incompreensível)
M57: Ala num falei?
J40: (risos)
M58: (risos)
R26: Eu não tava, eu não vi como era a coisa lá
J41: Num vi como que era a coisa, é foda
Pe65: Você não viu nas filmagens?
R27: Eu não lembro, professora
Pe66: E você, Marcos?
M59: Eu também não lembro não, professora
J42: Ae Marcos (incompreensível)
Pe67: Vocês falaram que esses alunos bagunçavam, o que vocês acham que esses alunos tinham que fazer?
J43: Ir pra casa dormir
M60: (risos)
Pe68: Ir pra casa porque Jeverton, conversa direito, você acha que esse alunos tinham que sair da escola e ir para casa?
M61: Vai zarioio
J44: É
Pe69: Por quê?
J45: Não quer estuda
Pe70: Então o aluno que não quer estudar deveria ficar em casa?
J46: È
M62: (risos)
P38: È lógico, porque vai na escola, então, fazer bagunça?
M63: Eu tava quieto, professora, lá na sala?
Pe71: E esses alunos que estavam bagunçando como vocês acham que eles deveriam agir na sala de aula?
P39: Não gritar na sala, fazer a lição toda

J47: Ficar sentado
Pe72: E você, Marcos, como que você acha que esses alunos tinham que se comportar na sala?
M64: Nem tirar o traseiro da cadeira
Pe73: Por que ficar sentado?
M65: Pergunta pra ele professora, eu não sei não
J48: Haaaa
M66: (risos)
J49: Falo o Paulo Vidal
Pe74: Marcos, porque eles deveriam ficar sentados?
M67: E aí, Paulo
P40: Fala
Pe75: E aí, Jeverton, por que eles deveriam ficar sentados?
J50: Sei lá, com um comportamento bom
Pe76: O que é ter um comportamento bom ? quem me explica?
P41: Respeitar a professora
Pe77: Respeitar a professora, o que mais?
P42: Não fazer bagunça
R28: Não fazer bagunça
Pe78: O que mais?
P43: Copiar a lição toda
J51: Não xingar a diretora, né (risos)
Pe79: Não xingar a diretora
J52: Quando ela chegar dentro da sala
M68: Acho que foi nesse dia que o bola pichou o banheiro, não foi?
J53: Foi
Pe80: E o que vocês acharam desse aluno que pichou o banheiro?
M69: Não tinha nada pra fazer
J54: Tinha que ir preso
Pe44: Mas olha o que o Marcos me falou que esse aluno pichou o banheiro porque não tinha nada para fazer, ele não tinha nada pra fazer na sala de aula?
M70: Tinha lição
J55: Lição
Pe81: E por que ele não fez a lição?
J56: Porque é um marginal
Pe82: Hã?
J57: É um marginal que fica pinchando a escola, que é própria dele
Pe83: O que é um marginal? O que é ser marginal ?
M71: É pichar o muro
Pe84: O Jeverton porque que uma pessoa é marginal
As: (incompreensível)
Pe85: O Jeverton, o que é ser marginal pra você?
J58: Marginal é gente que mata
M72: Rouba
J59: Vândalos
Pe86: Marginal é quem rouba, mata
M73: Pincha
Pe87: Picha
Pe88: E que vocês acham de pichar?
M74: (risos)
P45: Não presta isto daí
Pe89: Por que não presta Paulo?
J60: Paulo, você pincha Paulo, para de falar isso daí
Pe90: Paulo, por que não é legal pichar?
J61: Fica pichando o muro ai
M75: Vai, Paulo, começa a falar

Pe91: E você, Renato, o que você acha da pichação?
M76: Nem pergunta mais pra ele que ele tá quase dormindo (risos)
J62: (risos) tá dormindo
R29: É né... é professora é isso ai memo, pode não pode já era
Pe92: Mas porque...
R30: Se a polícia pegar já era, pichação não leva ninguém a nada
Pe93: Não leva ninguém a nada
R31: Só apanha na rua
As: (incompreensível)
Pe94: Vocês gostaram de assistir a esse filme?
M77: Gostamos
J63: Gostamos
M78: Muito
Pe95: Por que você gostou Marcos?
M79: ii (risos)
P46: Vai fala agora...ele lembrou tudo o que ele fazia
M80: (risos)
P47: Ele viu as coisas erradas que ele fez
Pe96: Por que você gostou Marcos?
P48: Ele viu as coisas de errado que ele fez
As: (incompreensível)
M81: Ah meu, não sei não, professora
Pe97: Você não gostou de ver o filme?
M82: Gostei
Pe98: Por que, o que você achou?
R32: Porque ele gostou de ver ele zuando e pronto
Pe99: E você, Renato, o que você achou?
R33: Eu achei bom , é isso aí memo
Pe100: Por quê?
R34: Ah, porque, sim, né
M83: Porque sim não é resposta, imbecil
Pe101: Por que vocês gostaram?
J64: Porque...não sei
Pe102: Jeverton, o que você achou do filme?
J65: Achei bom
Pe103: Por que bom, Jeverton?
J66: Pra ver as coisas erradas que eu fazia
Pe104: Olha que legal o que o Jeverton falou
P49: Porque você imita tudo o que eu falo?
J67: Porque você falou isso?
M84: Falou sim
Pe105: O Jeverton, você falou que a partir do filme você via as coisas erradas que você fazia
J68: È
Pe106: E por isso você achou legal e você Paulo?
P50: Acabei de falar professora, a mesma coisa que ele falou agora
M85: Eu acho também
R35: Fui eu quem falei isso ai
Pe107: Ó e a partir disso, o que você pensam a partir disso que vocês viram no filme?
As: (incompreensível)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)