

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO – USF PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM
EDUCAÇÃO**

Mariângela Gonçalves Costa Chenta



“Ele não aprende: nem a escrever e nem matemática”

**Reflexões sobre o silenciamento produzido pela Instituição Escolar nas
práticas discursivas de numeramento-letramento.**

**Itatiba
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIÂNGELA GONÇALVES COSTA CHENTA



“Ele não aprende: nem a escrever e nem matemática”

**Reflexões sobre o silenciamento produzido pela Instituição Escolar nas
práticas discursivas de numeramento-letramento.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade São Francisco, Unidade de Itatiba, como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação, linha de pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Jackeline Rodrigues Mendes.

**Itatiba
2008**

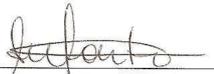
37.015.321 C447e	<p>Chenta, Mariângela Gonçalves Costa. Ele não aprende: nem a escrever e nem matemática: reflexões sobre o silenciamento produzido pela instituição escolar nas práticas discursivas de numeramento-letramento / Mariângela Gonçalves Costa. -- Itatiba, 2008. 144 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes.</p> <p>1. Letramento. 2. Matemática. 3. Fracasso escolar. 4. Instituição escolar. 5. Alfabetização. I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.</p>
---------------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

CHENTA, Mariângela Gonçalves Costa. “**Ele Não Aprende: nem a escrever e nem matemática’. Reflexões sobre o silenciamento produzido pela Instituição Escolar nas práticas discursivas de numeramento-letramento**”. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em vinte e sete de fevereiro de 2008 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes.
Orientadora e Presidente.



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro.
Examinadora.



Profa. Dra. Adriana César de Mattos Marafon.
Examinadora.

DEDICATÓRIA

Estudar sempre será um prazer para mim. Gostaria de dizer que esta pesquisa enriqueceu muito o meu trabalho pedagógico. Depois da realização desta pesquisa, tenho certeza que a minha visão em relação ao trabalho junto a alunos com problemas de aprendizagem nunca mais será a mesma. Portanto, quero dedicar este trabalho aos meus queridos alunos, sujeitos desta pesquisa, pois foi pela convivência com eles que eu cresci em conhecimento. O meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, por ter me dado saúde para realização deste sonho. Em meio a tantos contratempos foi ele quem me levantou para continuar e terminar mais esta jornada da minha vida.

Gostaria de agradecer ao meu querido esposo João Paulo pelo apoio incondicional, sempre acreditando e me apoiando de todas as formas, para que eu possa realizar os meus sonhos. Muito obrigada mesmo e desculpe pelas horas de ausência, sei que não preciso dizer isso, mas quero que saiba, você é e sempre será a pessoa mais importante da minha vida.

Quero agradecer as minhas filhas Vanessa e Carolina, pelo apoio e por todas as vezes que necessitei de uma ajuda. Espero ser o espelho bom para que vocês possam também realizar os seus sonhos. Obrigada.

À minha mãe Neusa, que sempre me apoiou e ajudou nas minhas ausências de casa.

Ao meu futuro genro José Marcos M. Junior, pelo carinho e pela ajuda especial nas horas em que precisei das traduções.

À Diretoria da Instituição (ong) pelo apoio em ceder o espaço para a minha pesquisa. Em especial a Dona Loudes, Izabel Cristina, Mara Rubia, Rita, Gisele, Angela e Cristina, sem vocês seria impossível realizar este trabalho. Muito obrigada.

Às amigas de Mestrado Maria Aguiar, Elaine Botelho, Claudinéia, Maria Elena e ao amigo Marco Antonio.

Agradeço também o carinho especial da colega Adriana Maimoni Aguillar, por ter gentilmente cedido o seu trabalho para que eu pudesse estudá-lo e com isso, torná-lo parte da minha referência bibliográfica.

Em especial a minha orientadora Jackeline R. Mendes pela amizade e pelo apoio nas orientações que muito contribuíram para o meu crescimento como profissional da área da educação.

Às professoras: Adair, Regina Célia, Elizabete, Maria Ângela e Alexandrina pelo carinho e apoio nos momentos que tanto precisei, e pelas aulas que me abriram o olhar para a realização desta pesquisa.

Às professoras da banca Alexandrina e Marafon, por acreditarem no meu trabalho.

E não poderia de deixar de agradecer a Marcela e toda equipe do apoio ao Mestrado.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” FREIRE, 1996.

CHENTA, Mariângela Gonçalves Costa. “ELE NÃO APRENDE: NEM A ESCREVER E NEM MATEMÁTICA”. Reflexões sobre o silenciamento produzido pela Instituição Escolar nas práticas discursivas de numeramento-letramento. 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba – SP.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as práticas discursivas de numeramento-letramento escolarizadas e seu efeito silenciador em crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo a teoria de Lüdke e André (1986) juntamente com Erickson (1989), fazendo uso de estudo de casos tendo como principal material o diário de campo. Este trabalho foi fundamentado em abordagem teórica a respeito de: Letramento, Alfabetização e Numeramento; O Estigma do Fracasso Escolar; A Instituição Escolar e as relações de poder; além do processo avaliativo e as suas modalidades. A pesquisa foi feita em uma Instituição não governamental, do interior de São Paulo, na cidade de Itatiba, onde os sujeitos foram escolhidos tendo em comum o histórico de fracasso escolar e de silenciamento. Assim esta pesquisa teve como intenção levar o leitor a fazer reflexões sobre: de que forma as práticas escolarizadas promovem o silenciamento em alunos com histórico de fracasso escolar? Além disso procurou observar de que forma essas práticas permeiam a atuação da Pedagoga na Instituição (ong) onde esses alunos foram atendidos? Dentro destes dois eixos foram discutidas as práticas escolarizadas dos sujeitos da pesquisa, observando em que momentos eles são silenciados, e se este silenciamento ocorre também nas práticas fora da escola. A pesquisa também vai mostrar o resultado de uma prática diferenciada da escolarizada onde o aluno recebe um atendimento face-a-face, e o como ele interage neste atendimento. Dentre as formas de silenciamento, uma delas destacada é Avaliação Escolar, cuja discussão neste trabalho procura problematizar como os processos avaliativos, aplicados pela Instituição Escolar, corroboram na produção do silenciamento em alunos com histórico de fracasso escolar.

Palavras-chave: NUMERAMENTO-LETRAMENTO, SILENCIAMENTO, ESTIGMATIZAÇÃO, INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO.

CHENTA, Mariângela Gonçalves Costa. “HE DOESNT LEARN: EVEN WRITING, EVEN MATH”. Reflections about the silencing produced by the Scholar Institution in the discursive practices of numeracy-literacy. 2008. Tese de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba – SP.

ABSTRACT

This work had the objective of identify and analyze the speech practices in numeracy-literacy and their silencer effect in children / teenagers with description of scholar failure. For this, a research of qualitative matrix was realized, following the theory of Lüdke and André (1986) in association with Erickson (1989), using studies of cases being the main material, the field daily. This work was based in theoretical approach about: Literacy, Alphabetization and Numeracy; The stigma of scholar failure; The scholar institution and its relations of power, beyond the evaluative process and its modalities. The research was realized in non-governmental institution of the interior of São Paulo in Itatiba city, where the citizen was chosen having the criteria of scholar failure and silencing. So, this research had the intention of taking the reader to make reflections about: in which way the scholar practices promote the silencing in pupils with description of scholar failure? Besides, look for observing which way these practices involves the acting of the educator in the institution (ong), where these pupils were attended? Inside these two axles was argued the scholar practices of the citizens in the research, observing in which moment they are silenced, and if this silence occurs also in the practices out of school. The research will also show the result of a differentiated practice of the scholar where the pupil receives a face-to-face attendance, and how he interacts in this attendance. Among the ways of silencing, one highlighted is the Scholar Evaluation, and the arguing of this work intends to question how the evaluative process, applied by the scholar institution, influence in the occurrence of silencing in pupils with description of scholar failure.

Key-words: NUMERACY-LITERACY, SILENCING, STIGMATIZING, SCHOLAR INSTITUTION AND EVALUATION.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Motivação e escolha do tema	12
CAPÍTULO 1.....	15
Letramento, Alfabetização e Numeramento: conceitos e práticas.....	15
1.1. Alfabetização um processo de aquisição da leitura e escrita no âmbito escolar.	15
1.2. Alfabetização e escolarização como objeto de estudo e a sua relação com o letramento.	16
1.3. Letramento e oralidade: relações com a escolarização.....	18
1.4 Numeramento como Entender a Luz da Alfabetização e do Letramento.....	23
1.4.1. Práticas, eventos e as práticas escolarizadas de numeramento- letramento.	27
CAPÍTULO 2.....	30
O Estigma do fracasso escolar	30
2.1. Alguns conceitos	30
2.2 Problematizando o fracasso escolar.....	32
2.3 Fracasso escolar e a relação com o não aprender	34
2.3.1. Esse aluno não tem “dom” ou “vocalção” para o estudo?.....	36
2.3.2. Esse aluno tem um déficit cultural?.....	40
2.3.3. Ou ele seria diferente culturalmente falando?	42
2.4. Erro e fracasso escolar na aprendizagem.....	44
2.5 O papel da linguagem	47
CAPÍTULO 3.....	51
A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O FRACASSO: Formas de Silenciamento	51
3.1 A Instituição Escolar: espaço de disciplina, vigilância e silenciamento	51
3.2. A avaliação na Instituição Escolar.....	54
3.2.1. A avaliação como geradora do silenciamento	56
3.2.2. Práticas avaliativas mais utilizadas nos processos de avaliação Formal e Informal.	56
3.2.3. Progressão continuada ou recuperação de ciclo em relação à avaliação.	59
CAPÍTULO 4.....	61
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	61
4.1. Contexto de Pesquisa.....	61
4.1.1. Caracterização da Instituição (Ong) e atendimento desenvolvido.	61
4.1.2. Minha história de trabalho com a Instituição	64
4.2. Metodologia cerceada pela teoria.	65
4.2.1. Quais as características comuns deste grupo de crianças/adolescentes?	69
4.3. Participantes da pesquisa.....	70
4.4 Proposta para a pesquisa.....	80
4.4.1 O caminho é difícil.	80
4.4.2 Principais eixos de discussão da pesquisa.	82
4.4.3 Descrição do ritual e do local de atendimento.....	82

CAPÍTULO 5	85
A VIDA DOS SUJEITOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO DO SILENCIAMENTO	85
5.1. A vida escolar de Ana e o seu atendimento na Instituição (ONG).....	85
5.2. Reprodução das práticas escolarizadas no atendimento de Fernando na Ong. 92	
5.2.1. Entrevistando Fernando através de desenhos.	102
5.2.2. O processo de avaliação escolar de Fernando	105
5.3 A vida escolar de Catarina nas aulas de Matemática.....	108
5.3.1. O processo de Avaliação através das práticas escolarizadas em sala de aula da aluna Catarina.....	110
5.4. Carlos, um caso de enfrentamento diante da Instituição Escolar.	114
5.5. O estigma do fracasso escolar na vida de Hélio.	116
CAPÍTULO 6	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	126
ANEXO I	130
Fichas avaliativas	130
ANEXO II	133
Entrevista com Fernando através do desenho	133
ANEXO III	134
Provas avaliativas da aluna Catarina	134
ANEXO IV	139
Outras atividades realizadas pela Pedagoga	139

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi organizado com bases em estudos teóricos, que vieram dar fundamentação às observações e práticas aqui realizadas, para que uma pesquisa de cunho qualitativo pudesse ser feita. Abrangendo contextos voltados à alunos que se silenciam diante de situações que envolvem práticas escolarizadas em relação à alfabetização e à matemática. Alunos estes estigmatizados, vistos como alunos que “não aprendem”, nem a ler e nem a escrever.

Motivação e escolha do tema

Quando mais jovem cursei a Universidade Metodista na área de Letras, mas devido a outros interesses não atuei na área da educação. Após 20 anos, em 2002, ingressei na Universidade São Francisco para ter uma graduação em Pedagogia, porque questões relacionadas à escola e à aprendizagem sempre me envolveram. Durante a graduação aprendi muito sobre Jean Piaget e a teoria do Construtivismo, além de outras teorias como a de Vygotsky e a Construção do Sujeito pelo outro. Para a conclusão da graduação apresentei um trabalho de pesquisa versando sobre a “Dificuldade de Aprendizagem e a Satisfação Escolar”, tendo um olhar voltado para o sujeito que “não aprende” e suas limitações geradas dentro da escola.

Com relação ao trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (TCC), em uma perspectiva ainda muito positivista, focalizei a criança e a dificuldade na aprendizagem, termo este muito usado na época da graduação, e nos meios escolares. A dificuldade na aprendizagem é um tema que vem sendo discutido e analisado por vários estudiosos, não só no Brasil como internacionalmente, na tentativa de buscar soluções para essa problemática que, apesar de esforços e muitas tentativas realizadas, ainda continua sendo um problema que preocupa os pesquisadores das áreas pedagógica e psicológica.

Ao terminar a graduação em 2005, logo ingressei no mestrado, pois queria prosseguir com os meus estudos e discutir ainda mais sobre o aluno que tem “dificuldade de aprendizagem”. Neste mesmo ano, fui convidada para trabalhar como voluntária em uma Instituição não Governamental, do município de Itatiba, orientando sujeitos encaminhados para a Instituição nas questões pedagógicas, ligadas as dificuldades escolares encontradas a princípio pela equipe de atendimento da Ong.

Interessante ressaltar que antes de iniciar o mestrado apresentei uma outra proposta de trabalho para o processo seletivo. Uma proposta que versava sobre: “A escolha do livro didático de matemática pelas professoras de 4ª série do Ensino Fundamental”. Mas com o decorrer das disciplinas, uma nova proposta de pesquisa veio à tona, buscar evidenciar dentro das questões da dificuldade de aprendizagem, as razões pela quais passam estes sujeitos, que são encaminhados para a Ong em relação ao seu histórico escolar.

Durante as disciplinas fui conhecendo novos conceitos e novas teorias sobre o sujeito que apresenta dificuldades na sua fase escolar. Novas relações começaram a fazer parte da busca para este trabalho de pesquisa, tais como: fracasso escolar, competência, ideologia, alfabetização, fracasso na matemática, aluno estigmatizado e tantas outras que serão ressaltadas ao longo deste trabalho de pesquisa.

Ao ter contato com outras teorias essa visão da dificuldade de aprendizagem centrada no aluno passou a não fazer mais sentido, tive a oportunidade de ler autores que ressaltam que a culpa do fracasso não está na criança, ou em sua dificuldade de aprender. Tal fracasso pode ser visualizado a partir de um processo histórico-cultural, além de questões de poder institucional e ideológico que serão apontados e discutidos ao longo do trabalho.

Um dos fatores principais que mudaram os conceitos que anteriormente faziam parte do meu conhecimento foi o de perceber que a dificuldade de aprendizagem nem sempre deve ser definida como sendo um problema apresentado pelo aluno, mas que, reflete todo um processo que provém do meio escolarizado e das práticas sociais deste aluno. A dificuldade não é gerada unicamente pela escola, mas é uma consequência de uma série de elementos que perpassam as práticas escolarizadas. Porque é dentro da escola que este aluno ou sujeito vai ser avaliado, pelo que aprende e pelo que a escola determina que ele não aprende. Ou melhor dizendo, a avaliação escolar assume outros parâmetros que poderão desqualificar tais sujeitos com históricos de fracasso escolar.

Schliemann et all (2006) aponta que Poppovic¹ (1981), apresentou uma análise bastante detalhada da questão do fracasso escolar. Ela fez uma referência à explicação do fracasso escolar em termos de privação cultural, assinalando que: “*Temos, então, para determinar o fracasso escolar, uma explicação de fundo social, muito mais ampla e verídica do que as deficiências individuais*”. Porém, se bem examinada, essa teoria

¹ Poppovic, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, 1981, vol.1, n.2. p. 17-21.

continua apontando para um só culpado: o aluno que vem de uma família pobre e, portanto, despreparado para os padrões exigidos pela escola.

Este trabalho de pesquisa buscou conceitos que ajudassem a entender: Por que alguns alunos não conseguem aprender. Qual a relação com as suas práticas sociais? A escola valoriza essas práticas ou não? Entender também, os processos que estabelecem a formação desse sujeito que é identificado na escola como o aluno que “não aprende”, e como tal, acaba sendo excluído e taxado como fracassado, e até sendo estigmatizado pela mesma.

Durante o processo de pesquisa tive algumas dificuldades, pois todos os sujeitos escolhidos para fazer parte deste trabalho de pesquisa são crianças/adolescentes sofridos e carregam consigo uma dificuldade grande de comunicação, não se expressam facilmente. Trazem uma bagagem escolar envolvida com dificuldades tanto de ler e escrever como de falar também.

Tive que esforçar para conseguir uma aproximação desses sujeitos, para conseguir deles a credibilidade. Notei que eles buscavam uma pessoa que os ajudaria, mas uma desconfiança sempre pairava no ar. E todo esse ritual demonstrado por todos nos atendimentos me incomodava bastante. Esperava que eles viessem falantes, afinal eu estava ali para ajudá-los a fazer a lição de casa ou exercício não compreendido em sala de aula. Colocava-me como a pessoa amiga diante deles. E foram precisos vários encontros para conseguir fazer com que eles confiassem e trouxessem seus problemas escolares.

Desse modo, o objetivo deste trabalho de pesquisa foi mudando, e como este silêncio foi me incomodando comecei a pensar em como entender qual é esta relação do silenciamento tão marcado em alunos com problemas de fracasso escolar.

Dessa forma este trabalho contemplará capítulos que versarão sobre Letramento, Alfabetização e Numeramento; O Estigma do Fracasso Escolar; A Instituição Escolar e o Fracasso: formas de silenciamento; além do desenvolvimento da pesquisa e análise dos sujeitos escolhidos para pesquisa, relacionando-os com sua vida nas práticas escolares, o processo de avaliação, focando especialmente a disciplina de Matemática.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO e NUMERAMENTO: conceitos e práticas.

1.1. Alfabetização um processo de aquisição da leitura e escrita no âmbito escolar.

Uma das teorias que se tem por alfabetização entende que ela seja direcionada ao processo de escolarização, onde se promove uma aprendizagem de forma planejada e sistematizada. Para Leite (2001, p. 28) o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização, através da mediação do adulto, aonde a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita. O autor diz também que, este processo depende do ritmo e da qualidade das interações do sujeito com a escrita e o seu meio, ou seja, as qualidades das mediações interativas vão determinar as concepções que uma criança apresenta sobre a escrita, e vão marcá-las também, pois podemos supor que, dependendo da quantidade e da qualidade é que a criança diante da escola irá demonstrar a sua agilidade ou não, quando estiver sobre o jugo da alfabetização escolarizada.

Entre outras palavras, se uma criança faz parte de um meio social totalmente marcado pela leitura e escrita, principalmente se for semelhante à escolarizada, então esta criança terá uma maior competência de utilização da escrita e da leitura nas práticas escolares, enquanto que a criança que convive em um meio social que não utiliza da alfabetização escolarizada, notadamente, esta criança demonstrará certa dificuldade em acompanhar a alfabetização escolarizada, podendo ser taxada de “fracassada”.

Nesse sentido, uma das críticas ao modelo tradicional escolar, é que ele representa uma ruptura nesse processo, a escola passa a representar para a criança a escrita, e esta escrita é proveniente de contextos que não fazem parte da vida da criança, ou seja, é totalmente descontextualizada, porque enfatiza somente o código, em detrimento do significado. Neste modelo, a escola desconhece o contexto da criança e suas experiências anteriores com a escrita.

Para dar conta deste questionamento e procurar outras formas de entender a questão da alfabetização, será preciso buscar em outros autores como Soares (2004), Rojo (2006), Mendes (1995, 2001, 2004), dentre outros que abordam a questão da

alfabetização em um novo momento, o momento de olhar a alfabetização em relação ao letramento, e principalmente com relação as práticas sociais escolarizadas em detrimento as práticas sociais não escolarizadas, assunto este que será abordado no próximo item.

1. 2. Alfabetização e escolarização como objeto de estudo e a sua relação com o letramento.

Segundo Mendes (2001) e Soares (2004) o termo letramento não se refere apenas à alfabetização, inclui os reflexos que a escrita promove na vida social de uma comunidade. O letramento também pode ser entendido, de acordo com Soares (2004) e Kleiman (apud Mendes, 2001), como práticas e eventos sociais permeados pela escrita, a alfabetização pode ser entendida como o processo pelo qual se adquire o código da escrita.

Saber ler e escrever no sentido da alfabetização é saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano, e que hoje em dia são necessidades tidas como inquestionáveis, tanto para o exercício da cidadania no plano individual, quanto no plano maior, o da sociedade que exige do sujeito enquanto alfabetizado o uso e domínio da leitura e escrita em vários setores, desde um preenchimento de um documento referente a qualquer compra, a um preenchimento de uma vaga no setor trabalhista até à comprovação de sua existência através de um documento de identificação. (MORTATTI, 2004)

Ser alfabetizado aos olhos da sociedade é ser competente na habilidade de lidar com a leitura e a escrita. E neste caso a educação tem uma função importante que é a de ser mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que segundo Mortatti (2004, p.29) é por meio dos processos educativos que se constroem determinadas maneiras e relações dos indivíduos entre si, com a sociedade e a cultura.

Para Tfouni (1995, p.14) existem duas formas de entender a alfabetização, uma como um processo de aquisição individual, ou seja, referindo-se a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura e escrita, e outra como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. Sugerindo ainda, que a alfabetização tem uma característica de *incompletude*, porque, de fato a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, sendo difícil lidar com essas variáveis separadamente, completa ainda a autora.

Ficando claro que do ponto de vista sóciointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, segundo Tfouni (1995, p.15) não se completa nunca, porque a sociedade exige uma contínua mudança, e uma atualização individual para acompanhar essas mudanças se faz necessária. Haja vista, o processo da tecnologia, que hoje faz parte da escola e da aprendizagem, mas que infelizmente deixa muitos do lado de fora, pois é sabido que nas classes menos favorecidas não há condições de obter estes equipamentos que fazem parte desta tecnologia.

Giroux apud Tfouni (1995, p. 17) argumenta acerca das relações entre alfabetização e escolarização dizendo que: *“A relação entre a alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através da sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consuma”*. Hoje outros estudos vieram compor esta afirmação e muitas questões foram levantadas, principalmente sobre a questão de uma criança viver em uma sociedade letrada desde o seu nascimento, fazendo parte de uma família onde no seu cotidiano a leitura e a escrita ocorre a todo instante. Este contato direto da criança no convívio familiar, com práticas escolarizadas trará respostas positivas e valorosas para o ingresso na vida escolar da mesma.

Segundo Tfouni (1995, p.20) enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema por uma sociedade. A autora faz algumas indagações a respeito dos estudiosos que procuram responder as seguintes questões:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedade “iletradas”?
- Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

Neste contexto, o letramento não está vinculado somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, ou seja, os alfabetizados. Buscam também investigar as conseqüências da ausência da escrita, sempre fazendo uma relação com a estrutura social. Neste mesmo patamar, a autora argumenta que o termo “iletrado”, não pode ser usado como antítese de “letrado”, ou seja, para ela não existe “grau zero”, que equivaleria a “iletramento”, o que existe são diferentes práticas, conceito que será discutido a seguir.

1.3. Letramento e oralidade: relações com a escolarização

Em meados dos anos 80, se dá simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, (Soares, 2004)², do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. A autora expõe ainda que nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra “*Literacy*” já estivesse dicionarizada desde o final do séc. XIX, ela se tornou o foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidenciou no grande número de artigos e publicações.

Em seu artigo Soares (2004) relata que:

No Brasil, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas do domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento -.

Segundo a autora, no Brasil o conceito de alfabetização e letramento ainda se mesclam e se superpõem, e frequentemente se confundem. E esse enraizamento de conceito de letramento no conceito de alfabetização está detectado em análises de fontes como censos demográficos, mídia e produções acadêmicas.

O interessante a observar é que na produção acadêmica brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Segundo Soares (ibid), uma das primeiras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados: avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), onde ela aproxima alfabetização e letramento. Além dela, uma outra autora Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998) que apresenta uma diferenciação entre os dois fenômenos, diferente de Tfouni. Já Ângela Kleiman, em *Os significados do letramento* (1995), discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, alternando estes dois conceitos ao longo do seu texto de coletânea.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), Soares procura conceituar, confrontando os dois processos – alfabetização e letramento.

² Revista brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 n° 25

A autora chama a atenção sobre a confusão desses fenômenos e a questão de alguns acharem que estes até se fundem. Embora a relação existente entre eles seja inegável, porém a autora argumenta que há especificidades para cada um dos dois fenômenos.

Com relação à alfabetização sendo ela proveniente da escolarização, Soares (2004) diz que a questão do fracasso vem de encontro com os registros de avaliações externas a escola, como SARESP, SIMAVE, SAEB, e ENEM. A hipótese que a autora levanta é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre muitos dos variados fatores, que podem explicar esta atual modalidade de fracasso escolar em alfabetização, ou seja, a sua responsabilidade se dá justamente pela excessiva especificidade. O que a autora coloca é muito importante para tentar entender essa questão de alto índice de reprovados na fase inicial do ensino fundamental, porque há uma alta exclusividade atribuída apenas a uma das facetas da aprendizagem, a língua escrita, deixando de lado o processo de alfabetização.

Esta questão é percebida em meu trabalho de pesquisa, os alunos que já passaram pelo meu atendimento são cobrados pela *não alfabetização*, ou seja, por não terem a competência da leitura e escrita, vale aqui fazer uma indagação: onde fica o processo de alfabetização no caso desses alunos? Afinal, é na escola que se inicia a aprendizagem, não levando em consideração a norma padrão, mas o conceito de ensinar, parece que ele ficou parado no tempo, ou foi confundido por outros conceitos, é o que se percebe neste alunos, que são valorizados pela arte de *copiar*, seria então este um novo conceito? Acredito que a escola precisa rever o conceito de alfabetização.

Em síntese, segundo Soares (2004, p.16), o que se propõe primeiramente é a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita (alfabético e ortográfico), e em segundo lugar, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, entendido este como participação das práticas envolvendo a leitura e a escrita. Em terceiro, que ambas sejam entendidas sob formas de aprendizagem inicial da língua escrita, que exigem múltiplas metodologias, podendo ser diretas em particular, a alfabetização e indiretas subordinados as motivações das crianças enquanto letramento.

E por último a revisão da formação do professor das séries iniciais, além de outros tipos de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o EJA³, de modo a enfrentar a

³ Educação de Jovens e Adultos.

grave situação do fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras, a fim de mostrar que o estigma do fracasso escolar não está no aluno.

Para falar sobre o letramento como função da escrita na vida escolar, quero trazer para esta discussão o autor Leite (2001), afirmando que a nossa sociedade é grafocêntrica, sendo assim, é difícil considerar um indivíduo absolutamente iletrado, porque isto implicaria que tal indivíduo nunca tivesse tido contato com a escrita. O que realmente seria impossível, pois esbarramos a todo momento em cartazes, panfletos e folhetins. Mesmo o indivíduo não alfabetizado, recebe informações visuais fornecidas por estes folhetos, além das informações orais que irão permear o seu caminho através de algumas práticas sociais. Tais práticas sociais serão entendidas aqui como práticas de letramento, tanto no caso da criança no período anterior a alfabetização ou até o analfabeto (sem o domínio do código escrito).

Segundo Leite (ibid, p.31) resta ainda, clarear as relações entre os conceitos de letramento e alfabetização. O autor cita Soares (1998) onde ela diz que é possível identificar no letramento às dimensões individual e social. A dimensão individual relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo desde o, domínio do código até a construção do significado de um texto. Já a dimensão social, relaciona-se com as práticas sociais, isto é, o que as pessoas fazem com as habilidades e os conhecimentos relacionados com a leitura e a escrita. Leite (2001) observa que os autores tendem a situar a alfabetização como parte desse processo geral de letramento, só que caracterizada pelo domínio da tecnologia da escrita, o que implica aqui o domínio do código escrito.

Ao fazer uma relação entre o contexto aqui apresentado e o meu trabalho de pesquisa é possível afirmar que, alguns dos sujeitos que freqüentam a Ong não apresentam um domínio do código na escrita e na leitura, mas possuem de certa forma, um letramento que vem do seu próprio meio cultural e que está ligado diretamente a sua prática social. Estes alunos não dominam o código, mas possuem uma oralidade. Oralidade esta que os faz participantes da sociedade. Eles não podem ser considerados totalmente isolados, iletrados, porque o seu próprio meio cultural e social os faz participantes, com conhecimentos adquiridos desde pequenos provindos da própria convivência familiar.

Soares (2004) faz uma inferência sobre o contexto de letramento, onde ela diz que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado ao letramento). Ou seja, ele

trás consigo práticas, como por exemplo, quando ele precisa receber o troco de alguma mercadoria que comprou, ele sabe que existe uma operação por trás desta situação, mas que de certa forma ele busca através da sua vivência em seu meio, resolver a situação para receber o troco certo. Usando para isso da sua prática de letramento, da sua vivência enquanto indivíduo pertencente a um grupo social de pouca escolarização.

Essa prática escolarizada que se faz presente de maneira constitutiva na vida do indivíduo, em situações como a citada acima não se faz presente dentro de uma sala de aula, porque infelizmente o aluno com um histórico de insucesso escolar, acaba ficando alheio dentro das práticas existentes em sala de aula, e são colocados meio que de “canto”, sendo esse “canto” taxado como o da dificuldade de aprendizagem.

Para este, o estar em corpo presente dentro da sala de aula, não faz dele um aluno alfabetizado e talvez na concepção de alguns nem letrado. Mas este aluno está integrado na sociedade, apesar de seus limites, ele está fora da escola esbarrando em formas de alfabetização que o fazem letrado, ou melhor, dizendo, que o faz ter certas práticas sociais advindas do seu meio familiar e social.

A escola para este aluno que percorre todos os dias a dura forma de encarar um professor que vê nele esculpida a imagem de aluno diferenciado, ou melhor, dizendo estigmatizado, não o posicionando como o aluno que adquire a competência da escrita, será ele considerado pelo processo escolar “iletrado”?

Pois bem, a visão que procuro buscar aqui, é a de que cada aluno tem o seu limite e o seu tempo de aprendizagem, com relação ao domínio da escrita e da leitura, mas que isso não o deixa de fora da visão de mundo letrado, fora da escola. Essa participação em práticas sociais fora da escola, no caso dos sujeitos dessa pesquisa estão muito marcadas pela oralidade.

Marcuschi (2006, p. 23) expõe sobre as práticas comunicativas do uso da língua que se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Esta visão distancia-se da posição dicotômica comum nas décadas de 50 a 80, que defendia a grande divisão entre oralidade e letramento. O autor defende a idéia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como prática social situada.

Tal autor (ibid, p. 28) propõe um modelo o qual ele sugere como sendo o adequado para tratar dos problemas de letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social. O autor enfatiza que, fala e escrita

mantém relações muito mais próximas do que se admitia em estudos anteriores. Para ele a fala e a escrita, detém mais relações de semelhanças do que de diferenças, numa certa mistura de gêneros e estilos. Um outro autor Grillo vai chamar de “*práticas comunicativas*”, que incluem as atividades sociais através das qual a linguagem ou comunicação são produzidas.

Todos estes conceitos são interessantes, principalmente porque todos relacionam a prática escrita com a prática oral, então podemos dizer que uma prática escrita pode levar a uma prática oral? E essa prática oral pode estar ancorada em uma prática escolarizada? Talvez a resposta mais coerente esteja sobre a afirmação de Marcuschi (2006, p43) onde diz:

Muitas vezes um gênero é uma prática mais abrangente de forma a envolver letramento e oralidade simultaneamente. Veja-se o caso de um evento acadêmico como a conhecida “*mesa redonda*”. Enquanto gênero textual, a mesa-redonda é um gênero oral, mas não deixa de ser uma prática de letramento, já que a escrita está ali crucialmente envolvida. Nós lemos textos, os ouvintes escrevem notas em seus cadernos ou folhas avulsas. Nós lemos livros para preparar aquela comunicação oral ali feita.....Fazemos tudo isso com base na oralidade.

Se levarmos em consideração o excerto acima, podemos considerar que a prática escrita escolarizada, praticada pelo professor ao iniciar a sua aula, ou seja, um texto, ou uma problematização, também vem de uma prática oralizada, ou fará parte de uma prática oralizada.

Em meu trabalho de pesquisa percebi a dificuldade de alguns alunos com relação a escrita, eles sofrem certo pré-conceito durante as aulas, porque, uma vez que a prática escrita é bem marcada pela prática oralizada, muitos deles escrevem do mesmo jeito que falam. Ou seja, pela falta de competência na escrita, em momentos de avaliação eles acabavam sendo taxados como alunos que não “aprendem” o código da língua formal como ela se apresenta.

Ora, se eles vivem dentro de uma comunidade que os entende, fala e escreve como eles, quando diante da prática escolarizada acabam sendo tidos como fracassados na prática escrita. Tomo aqui o que Soares (1998, p. 18), considera a palavra letramento, sobretudo, como “*(...) o estado ou a condição, que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita*”.

A autora ainda relata que a partir desse ponto de vista, o sujeito, mesmo sendo “analfabeto”, pode, em alguns casos, ser considerado, letrado, na medida em que o mais importante, no conceito, são os usos da escrita feitos pelos sujeitos. Então podemos supor que esses alunos com histórico de fracasso escolar, também são *letrados*, pois

carregam consigo os efeitos de sua comunidade social, vivenciam práticas orais que podemos dizer que são marcadas por determinadas práticas escritas. Estes se fazem entender e são entendidos no seu meio sociocultural. Fica aqui uma indagação: por que a escola deixa de lado a oralidade desses alunos? Por que eles não têm voz dentro da escola? O que impede a escola de partir da prática oralizada, para a apresentação da prática escrita, observando as suas diferenças e relações de complementaridade?

1.4 Numeramento como Entender a Luz da Alfabetização e do Letramento

A discussão sobre o numeramento iniciou em 1995, com uma pesquisa sobre Descompassos na interação professor–aluno na aula de Matemática em contexto indígena, e em 2001, Mendes apresentou em sua dissertação de Doutorado a relação entre as idéias de letramento e numeramento. São vários os autores que vêm discutindo a relação entre matemática e sociedade, procurando abordar diversas questões a respeito de como saberes matemáticos permeiam, são produzidos, constituídos, legitimados e validados em diversas práticas sociais. MENDES (2007).

Tal autora ressalta que muitos estudos sobre letramento tem se ocupado em discutir a complexidade que envolve o fenômeno da escrita, e alguns deles chegam a citar que o domínio de um sistema de numeração faz parte do letramento, mas no entanto a maioria centra-se no estudo da escrita e da leitura.

Mendes (2007, p. 11) expõe que:

Do mesmo modo que a escrita e a leitura, existe uma série de conhecimentos e competências necessárias para a compreensão de situações numéricas, as quais não representam apenas a mera decodificação dos números, mas, além disso, envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes. Além disso, podemos pensar em competências que envolvem não apenas a idéia de quantificação, mas a medição, ordenação, classificação, tomadas de decisão, etc., que podem apresentar diversos tipos de representações: escrita numérica e alfabética, representações visuais (geometria e gráfica, por exemplo), representação simbólica, etc.

O objetivo deste trabalho de pesquisa é evidenciar a questão de numeramento referida por Mendes (2007), sabe-se que a reflexão para “*numeracy*”, termo usado inicialmente quando da tradução para o Brasil, ficou compreendido como alfabetização matemática, ligado diretamente ao processo de escolarização.

Segundo Mendes (2007), Danyluk (2002, p.20), chega a definir “alfabetização matemática” como referente *aos atos de aprender a ler e escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries de escolarização*. Segundo tal autora, essa visão restringe-se a uma aquisição individual, feita pela criança, de códigos do conhecimento matemático escolarizado. Mendes ao apresentar o numeramento pretende ir além da proposta esboçada por Danyluk, estabelecendo as relações com o numeramento e o letramento.

Mendes (op.cit) faz uma observação do termo proposto por Giroux (1989), apresentando uma visão da alfabetização matemática diferenciada daquela que enfoca apenas as aquisições individuais de códigos, ele segundo a autora aproxima de uma discussão que revela o impacto social da escrita matemática na sociedade.

Tal autora decidiu chamar de numeramento para fazer uma analogia com o termo letramento, pretendendo traçar uma posição do ponto de vista da pluralidade de práticas sociais existente em torno da escrita. Bem como, discutir e apontar as diversas práticas sociais relacionadas à presença de saberes e práticas matemáticas em diversos contextos, sob diversas formas de representação.

Mendes (2007) seguindo a teoria de Street, apresenta o estudo sobre a escrita tendo dois modelos o autônomo e o ideológico. Segundo Rojo (2000), o modelo autônomo, segue a idéia de pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filo ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivo) ou social (tecnológico) e neste caso a escrita. Neste modelo, Street (1984 apud Mendes 2007) aponta que apesar de outros autores se referirem às diferenças entre tecnologias, segundo ele toda a versão de uma prática de letramento é construído a partir de condições sociais relacionada às estruturas políticas e econômicas específicas.

Em contraposição ao modelo autônomo citado, Street (1984 apud Mendes 2007), propõe o modelo ideológico para o estudo do letramento, o autor apregoa a necessidade da compreensão dos significados sociais que envolvem a escrita. Segundo Rojo (2000), baseada também em Street (1984), afirma que as práticas de letramento (literacies) são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar.

Kleiman (1995 apud Rojo 2000) assume que o modelo ideológico “não pressupõe”, uma relação causal entre letramento, progresso, civilização, ou modernidade, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele

pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Com base nas discussões sobre os modelos autônomo e ideológico, Mendes (2001, p. 71) remete ao que ela denomina numeramento, tecendo relações com a discussão sobre o letramento, e afirma que:

Primeiramente, se na visão de letramento calcada na dicotomia oral/letrado é dada ênfase às qualidades intrínsecas da escrita, estando entre elas o desenvolvimento do raciocínio e da abstração, no caso da matemática poderíamos pressupor que esse status seria ainda maior.

A autora expõe que se nessa visão de letramento a letra recebe lugar de destaque, o número estaria num patamar ainda mais elevado. E a dicotomia não-saber Matemática poderia levar os indivíduos a serem classificados como “analfabetos matemáticos”. Esta afirmação segundo a autora, está sendo apresentada no sentido de reforçar a existência de um mito em torno da matemática, de que a grande maioria de pessoas “não sabe matemática”. Esse mito pode ser atribuído ao insucesso escolar, prossegue a autora, na disciplina de matemática, o que faz com que muitos procurem outras áreas do conhecimento em suas escolhas profissionais.

Esses sujeitos considerados “analfabetos matemáticos”, poderíamos dizer que, acabariam usando de expressões como “não sabem matemática”, ou “não são chegados a matemática, e mais ainda “não gosto de matemática”, por justamente não dominarem o código e as regras de leitura e escrita da matemática escolarizada. Porém o numeramento tem o sentido de buscar elementos que vão dar uma idéia de pluralidade que gira em torno da escrita, entre as diferentes formas de apresentar as diferentes matemáticas, entre as quais existem aquelas que diferem das práticas escolarizadas.

Segundo Mendes (2007) a autora Lave (1988) apresenta uma discussão sob a perspectiva das diferentes práticas matemáticas em diversos contextos, a autora afirma que existem diversas crenças e valores associados à matemática, uma visão de disciplina da escola, como um corpo de conhecimentos expressos pela exatidão, racionalidade e pela lógica. Tal autora usa o termo como sendo um objeto usado para medir mentalidades brilhantes. A autora ainda enfatiza a questão da sistematização padronizada das relações de quantidades, caracterizadas para medir objetivos específicos. Ao que parece segundo o exemplo da autora de que: “os números de uma pesquisa confirmam a intenção de voto do eleitor”, parece-nos que a matemática dá uma maior credibilidade e uma maior exatidão com relação a supostos valores numéricos,

deixando claro que esta visão está concentrada no modelo autônomo, que está mais próxima se comparada a uma matemática escolarizada.

Mendes (2006, 2007) expõe sobre o modelo ideológico propondo a visão de Street (1984) onde ele diz que é necessário não pensar em dicotomias: letrado/oral, não letrado/iletrado, numerado/inumerado, saber/não saber matemática, porque elas vão acabar levando as referências escolarizadas, ou seja, no caso da escrita, o texto será considerado ensaio-acadêmico, e com relação a matemática acabará recaindo sobre a matemática formal. O mais relevante é discutir numeramento levando em consideração os vários contextos sociais em que tais práticas se fazem presentes.

Um exemplo sobre este modelo ideológico foi apresentado por Carraher et al (1982 apud Mendes 2006, 2007) que analisaram o desempenho de meninos vendedores de cocos em Recife. Observando essa questão do oral e do escrito, os autores verificaram que os meninos apresentavam um bom desempenho na resolução de problemas na forma oral, porém tinham grande dificuldade em resolver os mesmos problemas quando expressos na forma escrita. Segundo os autores, para resolver os problemas orais, eles podiam usar o seu modo próprio de trabalhar as quantidades e preços dos cocos, dentro de uma prática de numeramento. Mas esses mesmos problemas apresentados do modo proposto pela prática escolar, passavam a ser algo totalmente novo, desvinculado do contexto.

Terezinha Nunes e seus colegas no Brasil (Nunes, Schliemann e Carraher, 1993) executaram um programa extenso de pesquisa sobre a relação entre o contexto da aprendizagem e a forma de matemática aprendida. Elas partiram de um enigma o qual se referia às taxas de reprovação de crianças brasileiras da classe operária em matemática.

Tais autoras observaram que as crianças da classe operária desempenhavam bastante mal em matemática na escola, chegando a mais de 30% a taxa de reprovação na segunda série. Essas crianças pesquisadas pelas autoras Nunes, Schliemann e Carraher, formaram um grupo de crianças que participaram do setor da economia doméstica, onde assumiam papéis de vendedoras de rua, sozinhas ou ajudando seus familiares.

As autoras lançaram questões do tipo: *como podiam estas mesmas crianças que falhavam na matemática na escola primária ter êxito como vendedoras? Elas mesmas não realizavam as transações? Ou as crianças que são vendedoras de rua são as que têm êxito na escola?* (NUNES, 1993, p.109).

O resultado deste trabalho foi impressionante, as respostas às perguntas foi que, essas crianças foram bem sucedidas no que eles chamam de “*Matemática de rua*”⁴, e falharam na escola. As taxas de sucesso foram significativamente diferentes. Essa matemática de rua tem como base principal uma matemática oralizada. E o mais interessante é a facilidade com que as crianças resolveram a conta de soma e subtração, usando dessa oralidade.

Segundo Mendes (2007) essa questão da oralidade na matemática, não reforçando a dicotomia oral/escrito, a qual vem sendo discutida neste trabalho, uma questão foi levantada, apesar de as estratégias de resolução se realizar através de recursos orais, elas estão relacionadas às práticas específicas em torno do sistema escrito numérico decimal no contexto sociocultural dos meninos pesquisados.

Outras formas de exemplificar a questão de numeramento-letramento serão abordadas dentro do capítulo 5, onde será discutida uma situação envolvendo a aluna Catarina em uma aula de matemática.

1.4.1. Práticas, eventos e as práticas escolarizadas de numeramento-letramento.

Mendes (2007) apresenta uma discussão ressaltando que do mesmo modo que o letramento, que tem seu foco nas práticas sociais em torno da leitura e da escrita, o numeramento está vinculado à relação entre matemática e práticas sociais, incluindo as diversas práticas, saberes e formas de representação presentes na sociedade. A autora apresenta, com base em Street (1993, 1995) e Barton, 1991, 1994) a noção de práticas e eventos de numeramento-letramento.

Barton (1994, apud Mendes, 2007, p.23) tem uma visão de letramento como um sistema simbólico e, ao mesmo tempo, um fenômeno psicológico, que pode ter um cunho de representação do mundo para nós mesmos, e um fenômeno social de representação do mundo para os outros. Segundo o autor o letramento pode ser entendido como uma atividade social, na qual está envolvida uma série de atividades particulares que seriam os eventos de letramento, isto é, a palavra escrita assume um papel, de forma direta e indireta, não sendo necessária a presença física da escrita no momento da interação.

⁴ Alexandrina Monteiro (1998,2006) e D’Ambrosio (1993,2005) entre outros autores, vão falar sobre esta matemática do ponto de vista da Etnomatemática.

Já Street (1995, apud Mendes, 2007, p.24) afirma que “nós temos modelos de eventos culturalmente construídos em nossas mentes”. Assim a idéia de evento reporta-se as cenas particulares em que o letramento tem um papel, e para que esses eventos ocorram, eles estão inseridos em práticas de letramento, que representam um conceito mais amplo, elas não só incorporam os eventos de letramento, mas também, os modelos populares e as pré-concepções ideológicas subjacentes relativas aos usos e sentidos produzidos para a escrita, os quais definem papéis, identidades e relações de poder.

Mendes (2007) ressalta que tais práticas sociais relacionadas à escrita são constituídas por padrões socioculturais que determinam valores, crenças, formas de uso, objetivos, papéis e atitudes relacionadas ao uso da escrita num contexto específico.

Da mesma forma, em relação ao numeramento a autora propõe que as práticas de numeramento podem ser entendidas a partir de padrões relacionados também a objetivos, valores, crenças, concepções, papéis e atitudes, que constituem os eventos e são por eles constituídos, numa relação de complementaridade. Para isso Mendes apresenta o trabalho de Lave (1988) sobre adultos participando das atividades realizadas pelos Vigilantes do Peso e fazendo compras no supermercado. Nesse estudo, segundo Mendes (ibid), o evento de fazer compras no supermercado é regido por práticas relacionadas a objetivos, valores e crenças que definem os processos de decisão do que comprar e em que quantidade, segundo critérios que são distintos daqueles usados pela prática escolar.

A autora aponta que existem, também, eventos de numeramento-letramento que são regidos por práticas sociais escolarizadas, as quais apresentam características próprias que são marcadas por concepções, papéis, atitudes e objetivos específicos dessas práticas. Portanto, segundo Mendes (2007), podemos supor que essas práticas de numeramento-letramento que são condicionadas pela Instituição Escolar, podem ocorrer também em espaços físicos fora da escola, tal qual o que será analisado neste trabalho de pesquisa. O atendimento realizado pela Pedagoga dentro da Instituição que oferece assistência a alunos com histórico de fracasso escolar apresenta em vários momentos uma prática condicionada pela Instituição Escolar.

Essa questão será bastante observada neste trabalho de pesquisa, onde as práticas da Pedagoga, embora realizadas em um tipo de interação face a face, apresentam momentos regidos por práticas escolarizadas e em outros, em função do tipo de interação, existe uma aproximação das práticas sociais de seus atendidos, momentos esses em que se procura dar mais espaço à oralidade dos atendidos.

E sob este mesmo aspecto também poderão ser observados eventos em torno da leitura e escrita, através de interações que são construídas entre alunos e professores que mostrarão sujeitos estigmatizados e silenciados, através das práticas escolares. Sendo taxados como aquele que não aprende, por estar justamente sendo avaliado através das práticas de eventos escolarizados, para tanto o capítulo 2 trará algumas observações sobre as questões que marcam o aluno com histórico de fracasso escolar.

CAPÍTULO 2

O ESTIGMA DO FRACASSO ESCOLAR

2.1. Alguns conceitos

Muitos autores como Aquino (1997), Soares (1986), Carvalho (1997), Abramowicz (1997) dentre outros abordam conceitos sobre o fracasso escolar e a relação com o “não aprender”, contudo a maioria deles vai delinear essa questão do fracasso escolar sob o ponto de vista sociológico.

A teoria da psicanalista Cordié (1996), também escolhida para fazer parte deste trabalho de pesquisa, vai conceituar o aluno do ponto de vista individual. Fator este também considerado de suma importância, pois ao longo deste trabalho de pesquisa também foram constadas questões de valores pessoais, ou seja, como o aluno internaliza essa questão de ser considerado pela escola um aluno que “não aprende”, ou seja, estigmatizado pela sociedade escolar.

Segundo a definição de Cordié (1996, p.11): *“a criança que está em situação de fracasso escolar é aquela que não “acompanha”, pois na escola, é preciso acompanhar, primeiro o programa que diz o que é necessário aprender, em que ordem, em quanto tempo, depois acompanhar sua turma, não se distanciar do rebanho”*. O fracasso escolar é uma questão complexa e transformadora na vida do sujeito em formação, a autora relata que o aluno com história de fracasso escolar sofre, ao mesmo tempo, da *desestima* na qual está preso por não estar à altura de suas aspirações, ele está a mercê da depreciação.

Para Cordié nunca há uma causa única para o fracasso escolar, o que somos obrigados a concordar, pois há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras interferem na aprendizagem do aluno, que levado pelas dificuldades encontradas ao longo do período escolar vão se tornando um processo de fracasso ao findar o ano letivo.

Encontrar um culpado, mas quem? ...é culpa do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais? O que é preciso fazer, rever a pedagogia, aumentar as verbas, refazer o plano de ensino, habilitar os professores? São perguntas difíceis de serem respondidas, porque todas as perguntas tem respostas com parcelas na questão do fracasso, talvez fazer estudos mais complexos buscando uma relação entre todos as

questões, e movimentar todos os casos de fracasso escolar, estudando caso a caso, dentro da sua individualidade, garimpendo as dificuldades e reconstruindo as teorias para posteriores resultados satisfatórios.

Segundo Cordié (1996, p. 17), “o fracasso escolar é uma patologia recente”, surgindo no fim do séc. XIX, com a escolaridade obrigatória, tomando um lugar considerável nas preocupações da sociedade, levando as mudanças radicais na educação, onde os sujeitos que expressam este “distúrbio” expressam também seu mal-estar em uma época onde o dinheiro e o sucesso social são valores predominantes, vamos provocar a sociedade para que pesquisas sejam feitas, para direcionar o ensino e capacitar professores para desmistificar e estudar mais os seus alunos com dificuldade escolar, para que o fracasso escolar não os tornem falidos diante de uma sociedade.

Atualmente, essa mudança da sociedade dentro de um espaço e um tempo, de uma ou duas gerações, transformou profundamente a visão do escolarizado e do futuro trabalhador. O agricultor de hoje, se quiser sobreviver, deve tornar rentável sua produção com métodos modernos. Até os artesãos são obrigados a entender de administração para melhorar os seus negócios. E por que não falar dos subempregos que necessitam de no mínimo uma leitura e conhecimento matemático para ingresso em pequenas empresas. Como ficam os estigmatizados nesse curso de vida? Terão oportunidades?

Segundo Cordié (ibid), este sujeito guardará vestígios desse insucesso durante sua vida, desgostos e vergonha, questionamentos sobre a sua identidade. Além de ser um fracasso na escola, estará fadado ao fracasso na sua vida. O fracasso pressupõe a renúncia a tudo, a renúncia ao gozo, diz ainda a autora. E neste caso falo dos sujeitos que a presente pesquisa envolveu, não só os escolhidos para a análise, mas também todos os atendidos pela parte pedagógica da Ong., que na verdade são os meus exemplos de trajetória dentro da instituição.

Observei neste trabalho de pesquisa um caso de uma mãe, que preocupada com seu filho, que no ano anterior, em uma outra escola, teve que freqüentar uma sala de recuperação de ciclo, e agora devido a questões de mudança de domicílio foi transferido para uma outra escola, sendo quase que rejeitado por ter freqüentado uma sala de reforço. Este mesmo aluno, mesmo tendo conseguido na alfabetização vencer suas dificuldades e agora, que consegue acompanhar a turma na qual foi matriculado, carrega consigo o estigma de fracassado perante a outra escola.

Este caso vem de encontro com as palavras de Cordié (1996, p. 21) que relata:

... Por que o sucesso escolar ocupa um lugar tão importante na vida de nossos contemporâneos, crianças, pais, ensinantes e governantes? Que projetos, que fantasmas estão por trás dessa aspiração ao sucesso? Ser bem sucedido na escola é ter a perspectiva do ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto ao consumo de bens. Significa também “ser alguém”, isto é, possuir o falo imaginário, ser considerado respeitado. O dinheiro e o poder não são eles a felicidade? O próprio Estado alimenta essa aspiração. Para ser grande, uma nação não deve sempre aumentar suas riquezas e suas competências.

Por estas razões é que devemos chegar mais perto da grande demanda de alunos com histórias de fracasso escolar, e tentar verificar na sua individualidade o que dificulta a sua competência, e como este aluno deve ser visto pela sociedade, tanto escolar como na sociedade como um todo, administrando assim pesquisas que nos levem à respostas mais próximas dessa difícil caminhada sobre o entendimento de sujeitos fadados a ter “insucessos”.

2.2 Problematizando o fracasso escolar

O modelo tradicional da educação trata o conhecimento como um conteúdo, com informações, e fatos a serem transmitidos ao aluno. O aluno, seguindo esta visão, vai para a escola para receber uma educação, para poder dizer que ele foi “ensinado”. Segundo este modelo, o ensino é a transmissão de informações. A aprendizagem é a recepção de informações e seu armazenamento na memória. A professora está em sala de aula para fornecer ao aluno um conhecimento pronto e organizado para que o aluno possa armazenar sem fazer nenhuma restrição.

Suponho que o aluno que tenha um ritmo mais lento acabe se perdendo no conjunto de conteúdos, os quais estão prontos para serem dados naquele dia de aula, mas o aluno que não acompanha, ou que não tenha o mesmo desempenho da sala por certo acabará se desinteressando da aula, por medo, ou por vergonha podendo se tornar um aluno indisciplinado ou, um aluno deslocado dos demais. Ficando acomodado no seu “canto”, o que para a professora poderá transparecer uma possível dificuldade de acompanhamento, ou ainda que este aluno possa ser *estigmatizado*, passando por um aluno que não consegue acompanhar os demais podendo ser considerado como preguiçoso aquele que não se esforça. Será que algum professor já esteve nesta situação? O que fazer quando tais acontecimentos invadem a sala de aula?

Percebendo-se que não houve uma aprendizagem, o educador pode e deve mudar a sua estratégia de ensino-aprendizagem. Sua responsabilidade não consiste só

em transmitir informações ou apresentar explicações do texto, mas principalmente em buscar novas formas de apresentar conteúdos que não estão sendo assimilados.

O aluno que aprendeu a ler e escrever é um ser que busca compreender o sentido do que está lendo ou escrevendo, é preciso conhecer bem este aluno para saber se ele tem condições de assimilação do conteúdo do texto, se ele consegue fazer uma interpretação do texto. Será que este aluno tem no seu meio social, condições de usar as mesmas palavras encontradas nas leituras concebidas em sala de aula? Teria este aluno meios de comunicação oral e escrita com o mesmo teor do que lhe é apresentado pelos livros escolares?

No dia-a-dia escolar, o aluno certamente se depara com enunciados de problemas matemáticos que utilizam palavras que ele desconhece, ou cujo sentido ele ainda não entende completamente. Estes problemas passam então a ser algo sem sentido e a solução, ao invés de ser procurada através do uso da lógica, torna-se uma questão de adivinhação e até do “chute”.

Um outro ponto importante a ser discutido, a representação concreta, que deve ser necessária para o aluno ter noção do que está problematizando, como por exemplo, quando se pede quantidade, por muitas vezes a questão de quantidade acaba não sendo entendida pelo aluno, que sofre ao ser questionado por valores acima do que ele sabe contar. Alguns alunos lançam mão de estratégias como “risquinhos” no papel para representar a quantidade que está sendo pedida pelo enunciado do problema, será que estes alunos têm noção de quantidade, com números acima de cem ou de mil?

Neste trabalho de pesquisa pude observar que alguns alunos não conseguem ter a noção do que é ter mil palitos em cima da mesa. Ou mesmo, quando o enunciado de uma problematização que exige que ele saiba quanto é mil litros de água dentro de uma caixa d’água, e o resultado, eles deixam de resolver o exercício proposto esperando que no dia seguinte o professor coloque a resposta no quadro, e assim, eles poderão copiar a resposta certa. Será que os valores representados pela escola estão longe do contexto cultural e social destes alunos?

Segundo Cordié (1996) esta situação de incompetência acaba se transformando num sofrimento para o aluno, que pode se transformar num “*mau aluno*” e daí pra frente se identificar com isso. Ele acaba se colocando em uma posição passiva de aceitação de “incompetência”, o que, segundo a autora, será rotulado como débil, e essa “debilidade”, será então um mau engajamento desde o início de sua escolaridade.

São essas crianças que “ficam jogadas” na reeducação em classes de recuperação num estado de indiferença e de imobilismo. Este estado de passividade que perdura se torna uma segunda natureza, a criança se habitua a ele, depois se satisfaz com ele e, por fim, lhe será difícil sair dele, completa ainda a autora.

E como consequência dessa incapacidade de escrever, e de contextualizar, o aluno acaba se distanciando da escrita, passando a ser visto como um aluno que apresenta um histórico de fracasso escolar.

2.3 Fracasso escolar e a relação com o não aprender

No Brasil, segundo Soares (1986), o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. A autora aponta que Rui Barbosa em 1882 já anunciava a precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino. De lá para cá, este discurso sobre a educação sempre esteve presente nos atos políticos, cobertos de ideais democrático-liberais, com o objetivo da igualdade social, e da democratização do ensino.

Soares destaca que, ao longo do tempo, esse discurso ora tomava uma direção quantitativa, no sentido de ampliar as ofertas educacionais, com o aumento do número de escolas para as classes populares, ora se voltava para a melhoria qualitativa, através das reformas educacionais, reformulações da organização escolar, introdução de novas metodologias e aperfeiçoamento de professores.

Tal discurso social procurava responder a demanda popular por educação (qualitativa e quantitativa), lembrando sempre que a intenção maior era, e é ainda hoje, para uma democratização da escola. O interessante na apresentação da autora é que, apesar de transcorridos 20 anos, ainda nos deparamos com problemas semelhantes. Encontramos crianças e jovens sem escola, alguns por não encontrarem vaga perto da sua casa, e por não receberem ajuda de custo para estudar em outra escola, acabam se evadindo do meio social escolar.

Há também casos de alunos que ficam à margem da escola e em função de problemas sociais, como pequenos delitos, acabam sendo rejeitados pela própria escola, não conseguindo vaga em outra, ficando a mercê dos grandes problemas encontrados em crianças que não frequentam escolas e ficam nas ruas.

Considerando a abrangência do assunto com relação a frequência, reprovação e evasão da escola, Silva et all (in Abramowicz ,1997) propõem fazer um recorte dos aspectos psicossociais, no sentido de buscar analisar dados referentes a algumas variáveis que nos levariam a compreender as formas como a escola participa frente a questão do fracasso escolar.

A pesquisa realizada pelos autores aponta que em 1994 o índice de evasão na região de Pelotas (RS), onde elas fizeram um recorte para a pesquisa, no 1º grau, na rede pública foi de 7,3%, enquanto que na rede particular foi de 1,5%. E com relação a reprovação, o índice foi de 25% na rede pública, e 9,2% na rede particular. Considerando que o assim chamado de fracasso escolar abrange tanto a reprovação como a evasão, elas constataram uma diferença gritante entre as escolas, sendo os índices de 32,3% de fracasso na rede pública e 10,7% na rede particular.

Daí a pergunta que as autoras lançam durante a pesquisa, por que o fracasso escolar é maior na escola pública? Ou invertendo o ponto de vista: por que a escola particular tem mais sucesso? Em termos de Brasil Silva et all (1997, p. 29) relatam que os índices de fracasso escolar atingem patamares impressionantes: “da amostra de 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 3%, irá se graduar sem nenhuma repetência em sua trajetória escolar” (Ribeiro, 1993).

Diferentes discursos ao longo das ultimas décadas podem tentar explicar esse fenômeno. Silva et all (apud Abramowicz 1997, p.29) expõem que:

Nas décadas de 1940 e 1950 dominava a idéia de que as pessoas eram portadoras de dons ou aptidões inatas, dentre as quais a inteligência, que as faziam ter maior ou menor sucesso na escola e na vida. A psicologia diferencial, de grande significação na época, explicava as diferenças pela raça e pelo sexo [...]

Segundo Silva et all (ibid, 1997), a partir de 1960, o foco dessas explicações vão deslocar-se para os aspectos culturais, surgindo assim, a teoria da “privação” ou “carência”: carência alimentar, carência cultural, carência afetiva. Mais tarde vai ser compreendida por “déficit”, que poderá ser: cultural, social, de linguagem, e mais tarde ainda, podendo ser explicadas pelas “dis”: disfunção cerebral mínima, dislexia, disgrafia, dislalia, discalculia, disortografia (Collares e Moysés 1992). O que acabou sendo compreendido pela chamada “educação compensatória” das décadas de 1970 e 1980, ou seja, que pretendia “compensar as faltas” que as crianças carregavam. Daí a criação das classes especiais ou de reforço.

Ao longo desse meu estudo busquei também em Soares (1986) explicações sobre a questão do fracasso escolar, a repetência e a evasão escolar, e percebi que a autora também constrói a sua pesquisa baseada em dados que sugerem um progressivo afunilamento, onde a autora chama de “*pirâmide educacional brasileira*”. Ao que ela explica que esta construção se dá através da rejeição, pela escola, das camadas populares, onde as pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso escolar.

Soares (1986) faz uma explanação dizendo que “*todos tem seu lugar na escola e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida*”. Qual será o ponto de chegada – o sucesso ou o fracasso? Isso dependerá de cada um. Com isso a autora expõe que aí está definida a ideologia do dom, segundo a qual, as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos. Ela relata ainda que, nessa visão, a escola oferece “igualdade de oportunidades”, o bom aproveitamento dependeria do dom, da vocação, da aptidão, ou da inteligência e talento de cada um.

2.3.1. Esse aluno não tem “dom” ou “vocação” para o estudo?

Com relação a pergunta deste subtítulo vamos encontrar o discurso de uma *ideologia do dom*, a qual, segundo Soares (1986), faz acreditar que a escola não seria a responsável pelo fracasso do aluno e nem tão pouco, relacionado com a não aprendizagem desse aluno, a causa estaria na ausência, isto é, a falta de condições básicas para a aprendizagem. Condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece.

O mais interessante é que na ausência da ideologia do dom, pressupõe-se que a mesma seria a responsável pelo “*atendimento às diferenças individuais, tratando igualmente os desiguais*”. Que segundo Soares (ibid), neste caso, a escola consideraria como justo selecionar os seus alunos como: “mais capazes”, ou hierarquicamente como os que pertencem a turma dos mais “fortes” ou mais “fracos”, identificando os “bem-dotados” e os “superdotados” Portanto, o aluno com uma história de dificuldade escolar estaria fadado a sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se sendo levado ao fracasso escolar.

Soares (1986, p.11) deixa clara a sua crítica com relação a escola, onde ela expõe que o conceito, da ideologia do dom, está presente na escola e o que é pior está

internalizado nos indivíduos, que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, sem fazer questionamentos com relação a reprova ou a rejeição. Então, a função da escola segundo a ideologia do dom, seria, de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido.

Bourdieu (1998, p.73) apresenta que a escola tem uma relação de investimento escolar dizendo que: “*o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, é a transmissão doméstica do capital cultural*”.

Para tal autor, (apud Nogueira 2006, pg. 40/41), a ideologia é utilizada para legitimar o poder de determinada classe social, ou seja, passa a ser uma dominação ideológica. Para se referir a esse poder Bourdieu faz uma analogia ao *capital econômico* e o termo *capital cultural* enfatizando que:

O poder advindo da produção, da posse, de apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, capital econômico > capital cultural. O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua - aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas.

O autor revela no excerto acima a questão da dominação da Instituição Escolar, vista como um investimento de capital, sendo referida como a que tem o saber e domínio diante do aluno. Portanto, no caso do aluno com histórico de dificuldade na aprendizagem, estando às margens do fracasso escolar, e não tendo o domínio da língua padrão, e nem dos conhecimentos passados pela escola, acaba ficando excluído desta relação de investimento em relação aos demais alunos, sendo alvo da ideologia e do pré-conceito social.

Soares (1986, p. 11), diz ainda que “... *assim, para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas.*” Este sujeito não reage positivamente ao que ele alcançou, esse, praticamente, se mostra incapacitado, sente que não consegue aprender.

Bourdieu apud Nogueira (2006) expõe a sua crítica à ideologia enfatizando que os indivíduos sendo capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais, esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem sucedidos no sistema escolar, isso dependeria em grande parte do capital cultural possuído pelos indivíduos.

Segundo Bourdieu essa forma específica de capital, se define e torna inicialmente válida apenas no âmbito restrito de determinado campo, como por exemplo, um indivíduo com grande capital acumulado no campo musical, pode reinvesti-lo em obter mais benefícios na sociedade em geral, mesmo que ele tenha dificuldades em outras áreas, como por exemplo, a área escolar.

Ao relacionar com o campo escolar, Bourdieu diz que o sistema escolar cobraria dos estudantes explícita e implicitamente, uma série de habilidades lingüísticas e conhecimentos que por certo, como vimos até agora, somente as classes dominantes poderiam ser mais contemplados que as classes dominadas.

O que chama à atenção nesta ideologia é a crítica que envolve a questão hierárquica social, comentada por Bourdieu, onde o indivíduo que tende a acreditar que sua localização social mais elevada, não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores, ou seja, ele já se encontra entre os que serão bem sucedidos, ao passo que os indivíduos que aceitam sua posição social baseada na percepção de que são incultos, mal informados ou menos, pouco inteligentes, são classificados como o autor mesmo expõe de “deficientes de inteligência.”

Tal questão pode ser identificada nas crianças e adolescentes que fazem parte do meu trabalho de pesquisa. É como se eles se fechassem dentro de si, bloqueados por alguma coisa que não é visível. Percebo em suas falas como se estivessem vestidos com uma roupagem, que nada mais é do que a roupagem da incapacidade.

Marafon (2001) em sua Tese de Doutorado⁵, apresenta uma discussão que pode ser relacionada a crítica apresentada pela a ideologia do dom. A autora problematiza o discurso sobre a vocação, afirmando que a idéia de “vocação” foi apresentada primeiramente pela Sagrada Escritura, uma visão de vocação ligada à eleição, uma vocação divina.

Tal autora também problematiza o discurso relacionado à idéia de talento em que, segundo Platão, acreditava-se que os homens possuíssem naturezas diferentes no que condiz aos talentos e que esses talentos eram possíveis de serem reconhecidos desde cedo (fase criança), podendo assim serem encaminhados através da educação ao nível adequado, para que cada um exercesse a função que lhe coubesse.

⁵ Marafon, Adriana C. de M. Tese de Dourado: A Vocação Matemática como conhecimento acadêmico, 2001, Unicamp.

No mesmo caminho apresenta o discurso da aptidão expondo que (Marafon 2001, p. 12), segundo São Tomas, “as aptidões vêm de Deus, dessa forma cada criatura recebe de Deus a aptidão para alguma coisa na qual, se ela corresponder, poderá ser o melhor, pois é naquele aspecto que ela deverá ser o espelho da bondade de Deus”.

Marafon aponta que esses discursos, tomando por base Platão, Aristóteles e Santo Agostinho como representantes da Idade Antiga e São Tomás, da Idade Média, sempre se referiam à diferença entre os homens a partir dos talentos, da inteligência e das vocações.

Em Max Weber (1981, apud Marafon, 2001, p.145) a vocação adquiriu para ele o significado de valorização da força de trabalho cotidiano secular, “a adesão para ‘vontade’ de trabalhar, exercer o trabalho como uma vocação, estar atendendo à graça, através do trabalho secular, foi obra da Reforma Protestante. O capitalismo, segundo esse autor, não alcançou o resultado que conhecemos hoje sem luta, prevalecendo assim a mercadoria força de trabalho.”

Segundo Marafon (2001, p.145) aqui aparece a vigilância no trabalho, o sistema de seleção passa a existir, e a escolha com base na função exercida. Sob este ponto de vista, Weber (1981, apud Marafon, 2001, p. 145), cita que “o fato de o trabalho ter sido identificado à possibilidade de atender a graça, ou seja, a vocação, ocasionou um conduto que influenciou significativamente a produtividade.” E nesta perspectiva, encontraremos questões ligadas à qualificação e à desqualificação do sujeito, enquanto bom ou mau produtor do mercado de trabalho, frutos de uma geração capitalista, onde o que vale, e o que ainda continua valendo até os dias de hoje é a força de trabalho, o que produz mais, uma vocação ligada à classificação das aptidões supostas, e esperadas.

Marafon (2001, p 137) trás o termo de “veridicção”, ou seja, segundo seus estudos tudo não passa de uma verificação, que é feita através de “exames”, que podem qualificar ou desqualificar uma pessoa que se diz ter vocação a alguma “coisa”.

A vocação se constitui através de um efeito retroativo, que torna possível defini-la, justamente, naquilo em que pretendia se distanciar, o pesado fardo de não ser nada além da execução de um julgamento, cuja assinatura final dá-lhe o estatuto, o gozo do prestígio que a posição estabelece. De algum modo, tudo não passa de uma verificação (veridicção), exercida por titulados - os que são reconhecidos perante a lei, cujo resultado é denominado com muita propriedade de parecer.

Poderíamos dizer que as questões avaliativas, no fundo também teriam os mesmos processos de verificação da questão “vocação para” e que também serviram

para qualificar e desqualificar sujeitos. Dando aos processos avaliativos o direito de exercer um estado de “poder” no sentido de verificar a competência ou não dos alunos.

Tais discussões sobre as diferenças de poder passam a ser percebidas como diz Nogueira (2006) apenas como diferenças de conhecimento, de inteligências, de competências, de estilo, ou simplesmente de cultura. Soares (1986, p.11), indaga que:

Embora a ideologia do dom esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou que as “diferenças naturais” não ocorriam, na verdade, apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos: entre os grupos sociais e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as classes dominantes e as classes dominadas. Por que o fracasso das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas? Serão esses alunos menos aptos, menos inteligentes que os alunos provenientes das classes dominantes, socioeconomicamente favorecidas? A busca de respostas para essas questões levou ao surgimento de uma outra ideologia: *a ideologia da deficiência cultural*.

2.3.2. Esse aluno tem um déficit cultural?

Soares (1986, p.12) expõe sobre as diferenças de classes sociais entre dominantes e dominados, ou seja, entre os mais favorecidos socioeconomicamente e os menos favorecidos socioeconomicamente. Porém esta hipótese não foi confirmada, segundo os seus estudos, se assim fosse, o fracasso escolar deveria ser apenas das classes dominadas, mas há proporções grandes de fracasso escolar em classes dominantes. Portanto, as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, que nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, vocação, aptidão ou inteligência.

Uma questão permeia a pesquisa da autora: Por que o fracasso escolar atinge predominantemente os alunos provenientes das classes dominadas? Se a ideologia do dom fosse à explicação, fracassariam também, e em igual proporção, alunos provenientes das classes dominantes. Diante desta questão Soares abre para uma nova discussão, a questão das desigualdades sociais, seriam elas as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola?

O que se tem observado segundo Soares (1986), é a relação de características como hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades interesses, que vão nortear uma possibilidade de sucesso na escola aos mais favorecidos. Para Bourdieu “habitus”, é entendido como *sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos, e que seriam predispostas a funcionar como estruturas*

estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. (1983, p.61 apud Nogueira, 2006).

O argumento aqui levantado por Bourdieu e apresentado por Nogueira (*ibid*), é o de que, a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Portanto estas práticas seriam manifestadas por quem as produz, apresentando assim uma propriedade típica da sua posição social.

O autor insiste que o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem do próprio sujeito. E essa estrutura podemos observar ao estudar mais de perto o sujeito. E este sujeito é aquele que vai estar na escola, demonstrando e passando o seu *habitus*, o que vai fazer deste sujeito diferente perante todos os outros membros da mesma sala escolar. Ou seja, é pelo *habitus* que vamos saber diferenciar e aceitar a sua cultura. Vamos encontrar crianças que aprendem com maior facilidade porque estão enquadradas dentro do mesmo *habitus* escolarizado, e outras que estão relacionadas com *habitus* não escolarizado, e infelizmente estas serão vistas como diferentes perante o contexto escolar.

Soares (1986) pressupõe a seguir que a questão do fracasso escolar, e a relação do não aprenderem, se seguirmos esta mesma linha de pensamento do *habitus* adquirido socialmente, poderia se dizer que está mais próximo das classes dominadas, porque não são favorecidas pelas características acima, o que nos leva a pensar que este aluno tem certa dificuldade escolar, e desta forma, estariam em desvantagens, podendo supostamente serem interpretados por alguns educadores ou especialistas como portadores de algum tipo de “déficits”, que poderia levar há um possível problema de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou privação “cultural”. E como consequência a criança proveniente desse meio cultural escasso, apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar, completa ainda a autora.

Smolka e Nogueira (2002, p.78) dizem que as ações das crianças podem ser concebidas e explicadas como espontâneas, naturais e originadas nas próprias crianças, baseadas em funções inerentes e mecanismos reguladores intrínsecos ao organismo, ou podem ser consideradas como resultantes da interação do seu próprio meio social. Então o fracasso escolar seria proveniente do contexto cultural do qual o aluno provém, do seu meio social e familiar que fariam dele um “carente”, um “deficiente”? Pois bem, tal como a ideologia do dom, aqui também o “erro”, diz Soares (1986, p.13), como

responsável pelo fracasso, estaria no aluno: segundo a ideologia do dom, ele seria portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência); e segundo a ideologia da deficiência cultural, ele seria portador de déficits socioculturais.

Soares (ibid, p. 19), analisou a situação da não aprendizagem num contexto social e economicamente situado, elucidando a sua pesquisa pelo lado da patologização da pobreza, dizendo que na área da educação:

...Buscou-se, inicialmente analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. [...] Como estes estudos partiam sempre de um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada – o comportamento da classe dominante, social e economicamente privilegiada-, os resultados, apresentaram a criança como portadora de “carências” e “deficiências”: carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural, déficit lingüístico. Surgiu assim, uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” e uma “psicologia da pobreza”, que “patologizavam” a pobreza.... Obviamente essa “teoria da deficiência cultural”, ao assim explicar, “cientificamente”, a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola – culpando disso a própria criança, e seu contexto cultural -, confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade.

2.3.3. Ou ele seria diferente culturalmente falando?

Segundo Soares (1986, p14), os termos aqui usados como deficiência, privação, carência, nos leva a falar sobre o aspecto da falta ou da ausência de cultura.

Com relação a isso a autora expõe que:

Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, ou “privados de cultura”, ou “carentes de cultura”, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. “Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta.”

E é exatamente o que Setton (2002) nos aponta, quando escreve que há uma grande variedade de público que se apresentam nas escolas. Seguindo este pensamento vamos encontrar a definição dada pela autora Gusmão (2003, p.125) onde ela diz exatamente como interpretar esta variedade de público, falando em “Multiculturalismo”.

Um termo ambíguo e polissêmico. De um lado, significa o reconhecimento de culturas diferentes, e do impacto dessas culturas na educação e na produção do conhecimento social, que se caracteriza como monocultural. De outro lado, o multiculturalismo pode ser nefasto quando levado às últimas conseqüências a celebração da diferença, podendo resultar em segregacionismos culturais, uma vez que se baseia no direito à diferença e não na consideração das diferenças.

E observando mais de perto alguns trabalhos pedagógicos que já tive oportunidade de acompanhar dentro de uma instituição escolar; é por aí mesmo que, verificamos o falso ou a difícil compreensão do que é trabalhar com o multiculturalismo dentro de uma sala de aula. Algumas vezes o projeto acaba indo pela contra mão, quando deveria fazer um trabalho de integração, acaba fazendo um trabalho de desvinculação da criança no todo. Sim, porque, ao em vez de se trabalhar a cultura como sendo algo que atinge à todos, faz de uma criança o foco da atenção quando se fala do cultura diferenciada.

É interessante pensar nesta questão da monoculturalidade que caracteriza a prática escolar, e analisar que dentro de uma sala de aula existem vários tipos, ou melhor, dizendo, várias pessoas com culturas variadas advindas de sua convivência familiar. Como pensar em uma sala de aula onde exista somente um tipo de cultura para tantos alunos?

A escola enquanto instituição escolar organiza os processos de compreensão da realidade como universal e única (PCN), Gusmão (2003, p.96) vai debater muito bem sobre este aspecto, reforçando que as escolas ensinam preocupando-se em utilizar o seu tempo para treinar seus alunos para competências específicas como: somar, dividir, contar, ler, escrever. Colocando que todos aprendem igualmente. E a autora critica dizendo que: “além de um engano, tal postura é um equívoco e resulta em uma prática autoritária, constituindo um olhar que não vê o outro que aí está, pois o vê de cima e distante. O desafio que permanece é então compreender a educação como processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes”. (GUSMÃO, 2003, p. 97)

A autora fala também sobre a questão do caráter ideológico das representações sobre a criança, que segundo Quinteiro (2000, apud Gusmão, 2003), influencia e caracteriza a prática pedagógica. Segundo Quinteiro (op.cit), isso exige romper com a cultura oficial, mudar a mentalidade em direção a uma consciência de classe para que a professora/or possa compreender-se como ser social, para que supere o senso comum e concomitantemente altere tanto as suas relações de trabalho quanto as condições objetivas da prática educativa. Entretanto, para isso é preciso saber ouvir e se dispor a ouvir o que seu aluno tem a dizer a respeito de si mesmo e do outro com quem ele partilha a vida. (Quinteiro, 2000 apud Gusmão, 2003).

Em meu trabalho de pesquisa me deparei com a dura trajetória de um dos meus alunos, que completado os seus 18 anos, e necessitando saber assinar o seu nome para

poder cumprir com as necessidades sociais (RG e Carteira de Reservista), sofre com a questão do estigma do fracasso escolar. Sua vida bem que se encaixaria na questão da carência cultural, deficiência lingüística, privação cultural, e proveniente de uma classe dominada, enfim, estigmatizado por não ser considerado escolarizado. O que fazer? Agora ele está no momento crucial da sua vida, recebendo uma cobrança daquilo que veio se alongando durante todos estes anos, como ajudá-lo a sanar as suas dificuldades? O que nos cabe então é fazer uma outra pergunta: onde tudo começou? Será que está relacionado aos erros mal entendidos durante a fase escolar? Vejamos como Carvalho (1997) apresenta esta questão:

2.4. Erro e fracasso escolar na aprendizagem

Para falar sobre o erro e fracasso chamo a atenção para uma pesquisa desenvolvida por Carvalho (apud Aquino, 1997, p.110) onde ele expõe:

...que o erro e o fracasso apresentam-se a nossa mente quase como um substantivo composto ou um binômio, que frequentemente culmina na reprovação do aluno. Ela está entre aqueles pares que podem vir separadamente, mas tantas são às vezes em que aparecem juntos quando pensamos em educação, ensino-aprendizagem, que dão à impressão de serem companheiros necessários, ou quase indispensáveis. Da mesma forma que arroz com feijão ou goiabada com queijo nos parecem pares quase inseparáveis quando falamos de comida.

O autor faz uma comparação significativa entre os pares *erro* e *fracasso*, indagando se o erro seria um indicio do fracasso no conhecimento e na aprendizagem, como se eles tivessem uma sintonia. Destaca ainda outros pares como erro e conhecimento, erro e êxito, e eu diria a ainda mais, erro e meio social. Será que estas comparações teriam mesmo uma correlação?

Pois, o erro quando relacionado à aprendizagem pode levar o sujeito ao fracasso, dependendo é claro de como o professor trabalha esse erro. Em outras palavras, Além de ser um fracasso na escola, estará fadado ao fracasso na sua vida. O fracasso pressupõe a renuncia a tudo, a renúncia ao gozo, diz ainda Cordié (1996) o fracasso é uma das interpretações do erro. E que esse erro frente a uma mesma prova, corrigida por professores diferentes, receberiam avaliações e interpretações diferenciadas.

O conceito de erro é questionável, pois ele tanto pode ser interpretado por alguns professores como um mero descuido, enquanto para outros, o erro pode ser visto como um fracasso perante a aprendizagem. Uma questão que se coloca é se o professor de

matemática ao corrigir o exercício de um aluno que tenha um histórico de bom desempenho na disciplina, o erro pode ser encarado como, por exemplo, uma pequena confusão de sinais que irão alterar o resultado do problema exposto, poderá ser interpretado como sendo uma possível confusão na hora da leitura do enunciado do problema? Porém talvez esse mesmo erro quando feito por um aluno que apresenta um desempenho considerado abaixo da média escolar contribuirá para que ele seja taxado de fracassado? Terá este aluno a oportunidade de rever o problema e uma possível discussão do seu erro? Ou, então, passa-se para o próximo tema, pois a disciplina deve acompanhar o currículo e não há tempo para voltar e explicar tudo de novo?

Carvalho (apud Aquino, 1997, p.13) elucida ainda que: *“uma resposta errada a um problema ou questão pode explicitar dois fatos totalmente distintos: a ignorância, a confusão ou o esquecimento de um lado, ou então a ignorância ou o malogro de uma operação, por meio de uma tentativa frustrada de aplicação de uma regra, na resolução de um problema.”* Podemos nos deparar ainda com o aluno que lê e interpreta o enunciado do problema com dificuldades, podendo assim cometer um erro na resolução matemática do problema. Este aluno pode estabelecer relações entre dados, e apontar a informação que ele acredita estar recebendo do contexto do enunciado, mas ao fazer a resolução do problema, pode cometer um erro, e em vez de soma a sua resposta estará mais evidenciada na subtração.

Portanto fazer uma interpretação de texto também é uma premissa muito importante para ter uma resolução assertiva de problemas. E isso também dependerá do conteúdo do problema, se este está sendo significativo para o aluno. Muitas vezes o aluno não vê dentro do problema uma razão para pensar, pois para ele o conteúdo do problema proposto não faz nenhuma concordância com a sua vida cotidiana.

O autor estabelece uma correlação entre desempenho e capacidade, para explicar melhor uma situação onde o aluno precisa saber sobre, por exemplo, a aplicação de regras ou procedimentos cuja utilidade poderia lhe parecer abstrata, mas que neste caso se revela útil a sua resolução. Então o aluno precisa de certa capacidade de entendimento sobre o que não faz parte da sua vida cotidiana e o que ele precisa saber na vida escolar.

Aliás, há uma série de exigências no desempenho de uma habilidade que nem sequer é passível de formulação explícita em regras, como por exemplo, saber diferenciar o uso de letras com sons diferenciados, para isso o aluno precisa de certa capacidade de entendimento e de obediência a certas regras pelo simples fato da

existência das regras, sem maiores explicações. E mesmo na matemática saber reconhecer um número elevado a potência, sem precisar escrevê-lo tantas vezes se for preciso (p.ex. $2^3 = 2 \times 2 \times 2$). Estas são situações que incluem a capacidade de desempenhar situações de aprendizagem assimiladas e memorizadas.

Portanto capacidades diferentes exigem formas diferenciadas de ensino aprendizagem, e vou mais além, quero ressaltar também a questão do limite na aprendizagem. Cada sujeito tem o seu limite e o seu ritmo de aprendizagem, *os alunos não são iguais*, não aprendem igualmente, alguns exigem trabalhos mais focados em coisas significativas, formas diferenciadas de ensino-aprendizagem. E para estes alunos há a necessidade de um trabalho reforçado diferenciado dos demais.

Carvalho (apud Aquino, op.cit., p.20), coloca também que no contexto escolar o professor não deve existir para decretar fracassos, mas para promover aprendizagens. Será então que os erros são frutos das tentativas de operar com novos conceitos e procedimentos? Apontar um erro segundo o autor, não significa “podar a criatividade”, nem “decretar o fracasso”, significa instrumentalizar os alunos para que adquiram capacidade, o que não podemos é pressupor que eles as tenham.

Ao professor cabe mostrar ao seu aluno o caminho para resolver os problemas que lhes são colocados, e cabe também, mostrar várias estratégias de se chegar a resultados satisfatórios e significativos, evitando que os seus alunos se limitem a copiar os resultados dos problemas apresentados. Só assim o professor terá condições de criar em seus alunos, o discernimento como prática efetiva da capacidade de resolução de uma dificuldade encontrada.

Carvalho (apud Aquino, 1997, p.22) ressalta que:

É verdade que não há aprendizado se aquele a quem ensina não deseja aprender ou é relapso por qualquer motivo. Mas também não deixa de ser verdadeiro que o problema pode residir fundamentalmente naquele que ensina ou ainda naquilo que é ensinado, bem como numa combinação entre diferentes proporções de tais elementos.

O excerto acima não reforça a questão de procurar um culpado para a questão do fracasso, mas sim reconhecer que é preciso levantar os olhos e enfrentar a situação dentro do contexto escolar, pois deixar que os erros passem, e nem sequer buscar a correção e o entendimento por parte do aluno, acredito que este não aprenderá durante o seu percurso de aprendizagem, há a necessidade de se fazer correções.

Voltar e reconstruir um problema se faz necessário, não só na vida escolar como também, em toda a sua prática fora do contexto escolar, para que não se sinta um fracassado diante da adversidade da sua vida cotidiana. Lembrando que a vida não é uma cópia, mas infelizmente percebo na fala dos meus alunos da Ong que, o que mais eles fazem no seu caderno é “copiar e copiar”, relatos estes que serão abordados mais a frente.

No próximo subtítulo trarei alguns pontos importantes com relação ao papel indispensável que a linguagem tem em relação a esses alunos com histórico de fracasso escolar.

2.5 O papel da linguagem

Smolka (1995, p. 12) expõe sobre a visão que entende a língua com um caráter instrumental da linguagem, e como tal, faz uso dela como fabricação e/ou uso de instrumento, no seu aspecto funcional e utilitário. Nessa visão, a linguagem é vista como “meio” para atingir um fim, um veículo de expressão, comunicação e representação.

Segundo a autora o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz), e sob esta visão da autora o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem.

Portanto a linguagem não é só meio e modo de (inter/operação) ação, mas também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem) completa ainda Smolka (ibid, p.14). O que observamos então diante desta relação entre homem e linguagem é que ambos não podem existir sem haver uma inter-relação. Aprendemos com Vygotsky que a “palavra é a manifestação mais direta da natureza histórica da consciência humana”.

A linguagem vai mais além como relata a autora dizendo que:

A linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um instrumento de comunicação, à transmissão de informação; conhecimento e sentidos se produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela. Com isto, admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada, mas indagamos se e como haveria significação (conhecimento, história, sentido) sem linguagem. SMOLKA (1995, p.20)

E é através do uso da linguagem que a professora em sala de aula transmite com responsabilidade o legado histórico cultural de uma sociedade, e dessa relação entre professor-aluno que serão socializadas, uma diversidade de estilos de linguagem, em

que, alguns alunos irão se sobressair pelo uso complexo já constituído pelo seu meio cultural, e outros, conforme veremos nos estudos de Soares, terão certa dificuldade levadas pela deficiência cultural absorvida pelo seu próprio meio social.

Segundo Soares (1986, p.16) a ideologia da deficiência cultural tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de “déficit lingüístico”, o que explicaria a questão do fracasso escolar. Pois segundo a autora, a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. Ainda dando seguimento ao pensamento da autora, o confronto ou comparação entre culturas é em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural, quanto na ideologia das diferenças culturais.

A autora expõe ainda que, é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso. Importando ainda a questão dos preconceitos lingüísticos que os levam à dificuldade na aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

E o que está em discussão aqui é a questão da imposição da língua padrão, que descaracteriza a linguagem enquanto aspecto cultural de cada criança, e onde a escola acaba oprimindo e apagando uma parte tão importante que é a raiz cultural de cada criança. O aspecto lingüístico de cada aluno deve ser valorizado dentro da instituição escolar, e esta variante está mais colocada em evidência, principalmente nas classes desfavorecidas, pois é nestas classes que se encontra uma maior diversidade de culturas, costumes e variedades lingüísticas.

Acho muito interessante quando Soares (1986, p. 21) expõe que a criança das classes favorecidas vive num ambiente rico em tipos de estimulações verbais, que seguem os padrões escolarizados, onde serão incentivadas a perguntar e responder, será ouvida com atenção, seus pais lêem para ela, fazendo com que as interações de ações verbais sejam numerosas, estimulando assim uma forma de pensamento lógico valorizado, facilitando o reconhecimento por parte dessas crianças dos padrões escolares, e por estas e outras razões, estas crianças não sentirão dificuldades na aprendizagem dentro da escola.

São diversos os fatores que observamos dentro de uma escola, mas este fator da diferença lingüística está bem marcada dentro da sala de aula. Eu presumo que, o professor deveria dar maior importância a esta diversidade cultural, e cuidar para não apagá-la ou constranger o seu aluno ao ponto de criar nele uma ausência. Sim, porque

temos muitos alunos que se fecham dentro de si em sala de aula, por medo ou vergonha de usar sua linguagem, que para ele dentro do seu meio cultural é clara e não o impede de se comunicar.

Na instituição tive a oportunidade de receber um aluno (com 09 anos), que a princípio achei que era mudo, depois pensei, será que ele tem vergonha de falar? E quando conseguia que ele falasse, suas palavras eram quase que sussurradas. Somente com o passar do tempo e com a nossa convivência fui percebendo que ele tinha receio de falar, pois o seu jeito de falar estava de acordo com uma variedade do português das regiões do interior, ou seja, o falar considerado “caipira”, ele dizia que falava “meio caipirado” e na escola todos zombavam dele.

Para a teoria da carência cultural conforme Soares (1986, p. 21/22), crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentariam um “déficit lingüístico”, resultado da “privação lingüística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem (comunidade social e família). Esse “déficit lingüístico” de que decorreria um “déficit cognitivo”, é considerado o principal responsável pelas dificuldades na aprendizagem dessa criança no âmbito escolar.

Entretanto, percebo dentro e fora da escola que a ideologia da carência cultural, ou do que se chama de “déficit lingüístico, cognitivo cultural, acaba sendo um transmissor de informações que não levam em consideração o contexto histórico de cada criança”. Esta ideologia só considera o padrão escolar regido pelas classes dominantes, rejeitando o histórico cultural do aluno proveniente de outras classes sociais. E então pergunto: o que a escola pode fazer para mudar esta visão etnocêntrica?

A diversidade já faz parte dos estudos escolares, mas não pode ficar só na cor de pele, no tipo de cabelo ou na diferença dos olhos. A escola precisa olhar mais de perto para este aluno que tem uma linguagem proveniente do seu meio sociocultural e, fazê-lo sentir-se parte da grande diversidade escolar. Dar voz ao aluno é algo difícil para a escola que necessita de um tempo curto para aplicação de todo um contexto pré-estabelecido pelo currículo. Principalmente ao aluno que se mantém em silêncio no espaço escolar, levado talvez pela sua introversão, e dificuldade de expressar-se, mas que espera da fala do professor, para conseguir e acompanhar o momento escolar, sendo isso observado também na linguagem matemática.

É interessante frisar que quando as crianças chegam à escola elas carregam uma série de hipóteses acerca da linguagem. E essas hipóteses se assim posso dizer, estão amplamente baseadas nos padrões orais de interação familiar, porque é assim que estão

acostumadas a fazer uso dessa linguagem, e quando vão para escola descobrem a linguagem escrita, e é esta linguagem que vai ter maior importância dentro da escola, desde a sua apresentação através dos livros e cadernos.

Através do meu trabalho de pesquisa observei nas falas dos meus alunos, tanto os sujeitos selecionados para a pesquisa, quanto os outros atendidos, quando propunha que falassem com o professor sobre as suas dificuldades, eles respondiam que falavam, mas o professor não escutava ou então, o professor não gostava que falasse em sala de aula.

Desta forma percebemos como a oralidade está mais restringida dentro da escola. Então como falar? Como se expressar em sala quando a linguagem é sobre matemática? E novamente a mudez se faz presente nestes alunos com história de fracasso escolar. O aluno apresenta uma experiência de linguagem em suas práticas socioculturais, entretanto ao chegar à escola lhe é apresentada uma forma de linguagem que se impõe como única e verdadeira, a linguagem escolarizada.

E nesta linguagem escolarizada vamos encontrar certa prática escolarizada que valoriza uma forma lingüística, legitimada na sociedade, isto é, a norma padrão. O aluno fracassa e a culpa é dele. Então como o aluno dá conta da linguagem matemática, uma vez que ele nem consegue dominar a forma escrita? E como a Instituição Escolar e suas práticas formam este sujeito?

No próximo capítulo observaremos a relação de poder que a escola exerce em relação ao seu sujeito/aluno. E dentre estas formas de poder como a avaliação é sentida pelo aluno? Como o professor usa desta prática avaliativa de maneira “formal” ou “informal”?

CAPÍTULO 3

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O FRACASSO: Formas de Silenciamento

3.1 A Instituição Escolar: espaço de disciplina, vigilância e silenciamento

Neste capítulo trago algumas observações que foram abordadas nos capítulos anteriores com relação aos meios transformadores do sujeito, provocados pela Instituição Escolar. Isso se dá não apenas com os sujeitos com histórico de fracasso escolar, mas principalmente em relação à eles. Foucault (1987) vai chamar de mecanismos disciplinadores punitivos, mecanismos estes que, também, vamos encontrar nas Instituições Escolares, de maneiras variadas, com o uso do poder para disciplinar ou causar nestes sujeitos comportamentos desejáveis pela Instituição os quais são discutíveis como causadores do fracasso escolar e do silenciamento.

No século XVIII, presenciamos o gradual desaparecimento dos severos castigos corporais, prática constante de outrora, nos sistemas judiciários tanto na Idade Média como no Renascimento, os suplícios eram freqüentes. Na escola, por sua vez, se processa, no lugar dos castigos corporais, segundo Aguillar (2002)⁶, formas mais organizadas e sutis de disciplinamento por meio da vigilância dos alunos em sala de aula, sobre os quais Foucault desenvolve uma análise profunda, especialmente em Vigiar e Punir.

Foucault (1987, p.177) expõe que:

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou casas de correção do séc. XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder.

Parece que esta forma de Vigiar e Punir não está mesmo muito distante, quem se lembra de ter ouvido os seus avós falarem que apanharam na escola de uma espécie

⁶ Aguillar, Adriana M. Tese de Mestrado defendida na Universidade de São Carlos, em 2002. Com o Título de “O Silêncio da Escola”.

de instrumento de tortura chamado de “palmatória” (por volta de 1920), ou então que teve que ajoelhar sobre um punhado de grãos de milho esparramados no chão por algumas horas.

Estas formas de disciplinamento dentro das escolas mudaram, pois no meu tempo escolar (década de sessenta), lembro-me bem de outras formas de torturas, como ficar atrás da porta, em pé durante horas sofrendo todo tipo de constrangimento. O que pretendia o professor fazendo isso? Uma forma de disciplinar ou torturar?

E uma das piores recordações, lembro-me da minha primeira professora de primário, quando ela lançou-se sobre um aluno, o qual não me recordo agora o motivo, porque o que ficou em minha mente foi a forma como ela procedeu. Pegou uma folha do caderno do aluno, confeccionou uma orelha de burro, e pegando um grampo do seu penteado alto, colocou junto à cabeça do aluno fixando a orelha de burro, e dizendo que ele permaneceria com ela por toda aula. Guardo esta passagem da minha vida escolar como um momento em que eu senti muito medo, da professora e até de ir para a escola, uma sombra de medo e silêncio tomou conta da sala de aula naquele dia.

Não devemos apenas perguntar o que o abuso de poder significou em diversos momentos históricos, mas que ele gerou além do medo, também o silêncio. E de que maneira os sujeitos se constituíram diante desta forma Institucional aceita e aprovada pelos professores da época.

Quem não se lembra de ter ouvido falar da “sala escura”, do “porão da escola”, do “caderno negro”, e de todas estas formas que eram utilizadas pelo professor para fazer uso do seu “poder supremo” dentro da sala de aula. E hoje será que tudo mudou mesmo? Vejamos talvez o professor de hoje escolha um aluno para lhe passar por alguns momentos o “bastão do poder”, quando ele é nomeado para “marcar no canto da lousa” os nomes dos alunos que não permanecem quietos, ou “calados” enquanto ele em sua postura de professor chefe precisa sair da sala de aula.

Mesmo em tempos distintos e usando recursos e estratégias diferenciadas de manutenção dos lugares de poder, a Instituição Escolar é dotada de mecanismos de controle, os quais geram o disciplinamento, a docilização dos corpos e o silenciamento dos sujeitos (FOCAULT, 1987).

Aguillar (2002, p.10) relata uma passagem interessante do tempo da Idade Média, onde os alunos eram misturados em diferentes idades, se reportando a um número pequeno de clérigos, que tinham um “espírito de liberdade”. Este espírito de liberdade, segundo a autora, evidenciava a ausência de rigorosa disciplina, por parte do

professor, para a maneira pela qual os alunos deveriam se comportar. Isto é, explica ela, o professor ensinava um aluno em um canto da sala, os outros conversavam, faziam outras coisas, sem que isso tivesse maior importância.

Segundo Aguillar (2002, p. 11), no final da Idade Média, houve uma grande proliferação de mosteiros, o que implicou na rigurosidade de métodos disciplinares mais sofisticados. Antes, as leituras eram feitas em voz alta e coletivamente, a partir deste momento, completa a autora, as leituras passam a ser uma prática silenciosa e individual. Devendo os alunos ficar em sala de aula em completo silêncio.

Se na Idade Antiga o momento da leitura era realizado cenicamente em locais públicos e vinculados a algum acontecimento político ou a algum espetáculo de entretenimento, diz ainda Aguillar (ibid), no final da Idade Média o caráter da leitura muda, vira trabalho, passa a ser uma prática privada e individual do olho. Nos mosteiros, as palavras e conversas entre os alunos eram combatidas a favor de um silêncio meditativo e disciplinar.

No Renascimento e na Modernidade, segundo os estudos de Aguillar (2002, p.17) as práticas de ensino continuam enfatizando o silêncio, a obediência e o disciplinamento ferrenho dos alunos. Apenas no início do século XX, eclode a Escola Nova, transferindo o lugar de silêncio dos alunos para um lugar de fala, expressão e espontaneidade, combatendo o silêncio de anteriormente.

Não é minha intenção trabalhar as várias situações que a questão do discurso sobre o silêncio provoca, mas tentar trazer estudos que abordem como a Instituição Escolar se utilizou não só do silenciamento dos alunos, mas também das questões do uso do poder em salas de aula. Verificados hoje em dia pelo uso das avaliações escolares, e pelos modos como a Instituição desqualifica e rotula o aluno.

Podemos falar aqui sobre uma política de silenciamento, Aguillar (2002, p27) relata que essa política é o silenciamento de certas palavras em certas ações no intuito de evitar certos sentidos não desejados, é o obrigar a dizer certas palavras com a finalidade de esconder outras, também não desejadas. De acordo com De Certeau (1980, citado por Orlandi, 1992 apud Aguillar, 2002): *“Já é bem conhecido o fato de que o poder se exerce acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão.”*

Poderíamos dizer que muitas vezes essa opressão acaba sendo constituída pelo próprio sujeito em função das ações que o envolvem em sala de aula, como o aluno que recebe a sua avaliação, o que será que o impede de falar e pedir ajuda quando o resultado é negativo? Será que neste momento ele pensa primeiro no que vão pensar

dele? Além desse pensamento, pude observar que o aluno também se incomoda com o que o professor vai pensar sobre ele, não somente os seus colegas. E de um modo geral como ele vai se enquadrar na Instituição Escolar como um todo, será que ele vai passar de ano? O que pensarão os seus pais? E neste momento solitário, lhe resta tão somente o silêncio e a aceitação de que ele não consegue ser igual aos demais.

Aguillar (2002, p.34) expõe um excerto de Coracini (1995, p.74):

Entretanto, se os alunos são silenciados pelo professor, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos pelo sistema social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógicas internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e outros a livre elaboração do sentido e tudo o que os rodeia.

O texto nos chama atenção para o fato de ressaltar a presença da escola numa determinada sociedade, a qual silencia os indivíduos como função constituinte da sua integridade enquanto tal, ou melhor, não apenas um indivíduo é capaz de silenciar o outro, mas também as instituições, o sistema, o livro didático, e eu diria ainda mais, as avaliações também, agem como um sistema silenciador no caso desses alunos com histórico de fracasso escolar.

3.2. A avaliação na Instituição Escolar

Entendendo as relações entre fracasso escolar e avaliação, e a decorrente percepção da avaliação como responsável pelo resultado do aluno (a), a autora Esteban (2004), em seu livro “A avaliação no cotidiano escolar”, faz uma indagação: a escola poderia existir sem avaliação? Ao que ela responde do ponto de vista dos alunos, responderiam que sim. A inexistência da avaliação permitiria que elas e eles não tivessem que deixar de brincar ou sair com os amigos e amigas para passar um bom tempo do dia “estudando”, o que evitaria brigas e broncas decorrentes das notas baixas.

Esteban (2004,) completa que, se pensarmos nos alunos que se esforçam, que esperam sempre por uma recompensa ou um reconhecimento, será que todos concordariam? Olhando por este prisma, alguns sorrisos ficariam amarelados, como compensar os seus esforços? E talvez, pensando do lado do professor, completa a autora, esses seriam compensados, também, se pensarmos nas pilhas de provas para serem corrigidas e na dificuldade de fazer classificações entre os alunos, e no tempo organizado para produzir as questões, por este lado, melhor seria então não avaliar.

Ainda sobre esta mesma premissa, sem instrumentos de avaliação, como garantir que os conteúdos mínimos estão sendo aprendidos? Como identificar quem sabe e quem não sabe, atendendo a função da escola? Neste caso, completa a autora, a avaliação talvez seja um “mal necessário”.

Apesar de ser quase unânime a idéia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação, a forma como ela é aplicada, e ainda a forma como o seu resultado conduz a aprendizagem, o que a avaliação provoca? Além da qualificação e desqualificação, também o silenciamento tanto do aluno que se cala ao saber que foi mal, e o professor que também se cala, ao entregar uma avaliação com notas abaixo do rendimento esperado pela escola e por ele, que acredita ter feito um bom trabalho.

A avaliação sempre foi uma atividade de controle segundo Garcia (2004, p. 29 apud Esteban), que visava, e ainda visa selecionar, portanto, incluir alguns e excluir outros. Segundo a autora, Barriga⁷(2001) trouxe este estudo, dizendo que é recente a denominação “avaliação”, a uma prática por muito tempo chamada de “exame”. De acordo com Foucault (1987), o exame combinaria as técnicas de hierarquia que vigia e sanções que normaliza.

Esteban (2005, p. 19), conclui que a avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo ao examinar é vigiar e punir, como também demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrente de um sistema edificante de vigilância e de punição, facilmente traduzível em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação e reprovação.

A avaliação remete a uma ação da professora sobre os alunos e alunas que atesta e mantêm as relações de poder instituídas. Esteban (ibid) afirma que esse procedimento também evoca uma avaliação, às vezes indireta, da própria professora, o que a coloca também dentro das hierarquias que são colocadas na Instituição em que o professor também é mantido sob controle. Os resultados dos alunos e alunas acabam, também, atribuindo valores a professora. Neste caso, encontramos uma via que vem pela contramão, o professor através do rendimento da sua sala, também, será avaliado pela

⁷ Barriga, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In.: Esteban, M.T. (org) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos, 2 ed. R.J, DP&A, 2001.

Instituição, que o irá observar como aquele que consegue avançar com sua sala, ou aquele que não consegue transmitir o conhecimento.

3.2.1. A Avaliação como geradora do silenciamento

Sabemos que, quando o professor faz uma avaliação do seu aluno, essa relação de professor avaliador e aluno avaliado, mediante o resultado da avaliação podem gerar dois aspectos importantes: o primeiro que pude observar neste trabalho de pesquisa, refere-se ao aluno que tem uma avaliação positiva, pois ele sente estímulo, não só por parte do professor, como também dos colegas e dos pais, que irão elogiá-lo freqüentemente. E segundo, o aluno que recebe uma avaliação negativa, será para ele um gerador de um sentimento desestimulador, tanto por parte do professor, ao afirmar que já era esperado este tipo de resultado de seu aluno, quanto dos colegas, que não pouparão palavras para que este aluno com histórico de dificuldade, acabe-se silenciando e gerando descrédito em sua capacidade de conseguir melhorar sua performance nas avaliações.

Se pensarmos na situação do professor, vamos observar que ele também se silencia ao entregar uma avaliação negativa para o seu aluno, encontramos aí uma formulação de “juízo”, já pré-estabelecido pelo professor.

Esta situação poderá ser observada nas análises dos sujeitos, quando a professora da aluna Catarina fala que “esta aluna é fraquinha mesmo”, e é neste momento que ela deixa de exercer o seu papel enquanto professora e mediadora dos conhecimentos e das dificuldades de seu aluno. Usando de uma desqualificação que sempre fará parte da sua avaliação em relação a esta aluna. Não querendo generalizar, mas sabemos que neste rol estará todo o aluno com histórico de fracasso escolar, o que poderá ser mais bem explicado no próximo item.

3.2.2. Práticas avaliativas mais utilizadas nos processos de avaliação Formal e Informal.

Dentre as práticas avaliativas mais usadas, vamos encontrar três tipos de formas de avaliação comentadas por Freitas (1995, 2006, p.175), a avaliação espontânea, e a avaliação estruturada, além dos testes objetivos feitos pelos próprios professores.

Segundo o autor (ibid), deve-se notar desde já que, a definição de avaliação espontânea implica “observação espontânea do que acontece em sala de aula e que permite formar um juízo geral sobre o nível do desempenho do aluno”. Freitas (ibid) diz que 58,5% dos professores admitem promover ou não, seus alunos, com base em um juízo geral. Isto significa que pelo menos, a existência de um forte componente informal (na forma de um juízo geral), ao lado de outras técnicas mais formais de avaliação que o professor possa utilizar, mesmo porque a avaliação formal e a informal fazem parte de um mesmo processo.

Dentro de uma análise de avaliação, Freitas (2003, p.43) relata que é preciso considerar que a avaliação ocorre em dois planos: um “formal” e outro “informal”. O autor ressalta que foi Perrenoud quem primeiro nos alertou para essa duplicidade de avaliação:

Por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem de seu valor escolar (Perrenoud, 1986, p.50. In: Allal Carbinet & Perrenoud apud Freitas, 2003, p.43)

Segundo tal autor no plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, como provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”, no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. (FREITAS, 2003, p.45).

Neste caso podemos dizer que o objetivo formal da avaliação esconde um modelo de pensamento, de raciocínio, ou seja, o professor em sua avaliação parte de um “modelo de aluno”, onde ele constrói seus juízos informais sobre o desempenho deste aluno.

Freitas (1995, 2006, p.257) expõe que o aspecto mais importante não é a avaliação, mas a interação que o professor realiza durante todo o ano letivo com o aluno em sala de aula.

Ora, a avaliação registra o produto dessa interação. Se durante o ano letivo o professor interage com o aluno com base nos juízos que constrói, e tais juízos controlam inadequadamente as relações cotidianas com o aluno, este é o problema e não a prova em si. Porém, este é o problema central, a própria formação de tais juízos está ancorada nas desigualdades sociais. Em suma, aumentar o controle do processo final de avaliação não altera as construções que os professores fazem sobre o desempenho e as possibilidades de

aprovação ou não. Como se isso não bastasse, os próprios instrumentos formais de avaliação não estão imunes aos modelos do pensamento.

Durante o trabalho de pesquisa pude observar sobre a questão do “juízo do professor”, que mesmo diante de uma avaliação formal afirma que “se seu aluno dependesse da avaliação formal, por certo não passaria, mas como ele está na 5ª série, então irá para a 6ª série com todos os problemas, que segundo seu “juízo” já estabelecido, quando estiver na 6ª série não conseguirá acompanhar e por certo ao findar o ano letivo será retido”.

Percebemos que a avaliação informal baseada em juízos que foram construídos ao longo do ano letivo cria uma espécie de “marca” no aluno. O que Freitas (1995, 2006, p.200) vai chamar de padronização da avaliação, que vê um público alvo que se superpõem em desigualdades dos ritmos de aprendizagem, como se ali os alunos sempre estivessem num contexto competitivo.

O que creio não ser diferente em todas as escolas, porque a avaliação pressupõe sempre um ritmo competitivo, onde alguns saem qualificados e outros desqualificados e pré-julgados.

Para Patto (1990 apud Freitas 1995, 2006, p.228) “*as explicações de fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir dos mecanismos escolares, produtores de dificuldades de aprendizagem.*” Porque segundo Freitas (ibid), a própria desvalorização, e eu diria ainda, a desqualificação, do aluno, não ocorre sem a comparação. Ou seja, pensando em um modelo de aluno mais dedicado da classe ou mais adiantado, contra o qual os outros alunos são comparados. Ficando para os outros a classificação como “lentos” e de menor assimilação.

Nesta ótica Freitas (1995, 2006, p.228) relata que “*com base na própria classificação e não mais como o horizonte de aluno ideal, que orientou a classificação*”, a organização do trabalho escolar e os preconceitos fazem com que o professor deixe, de pautar seus esforços pelo aluno mais avançado, e passe a avaliação formal que irá comprovar e informar, mais sobre o aluno “desqualificado”, uma vez que o professor não usa este “juízo geral” a favor do aluno. Segundo Freitas (ibid), mas sim, contra ele, via de regra para justificar a impossibilidade de fazer o aluno avançar. Isso sem contar, as questões de silenciamento que serão geradas passo-a-passo conforme as avaliações registradas pelo professor.

3.2.3. Progressão continuada ou recuperação de ciclo em relação à avaliação

A eliminação da reprovação em função da garantia da progressão continuada, é sem dúvida, o aspecto mais polêmico da organização curricular por ciclos de formação e merece ser melhor compreendido.

Segundo Esteban (2005), a reprovação escolar representa uma distorção do núcleo da avaliação, visto que a possibilidade de reprovar desloca a atenção do professor para a promoção/retenção, secundarizando o que deveria ser seu eixo central: a aprendizagem do(a) aluno(a). Ou seja, o impasse vivido pelo professor mediante a necessidade de decidir se o(a) aluno(a) “merece ou não passar” não expressa uma correlação direta com a percepção de “o que o aluno(a) aprendeu”, nem mesmo discute o mérito das definições em torno do que é necessário para que o(a) aluno(a) possa avançar em sua aprendizagem.

Fatores estes que serão mais adiante observados nas fichas avaliativas dos sujeitos da pesquisa, que passarão pelo processo de avaliação. Um deles irá prosseguir, pois ele se encontra na 5ª série e será avaliado com possibilidade de retenção somente na 6ª série. O outro se encontra na 6ª série e passará pelo processo avaliativo com todas as exigências recorrentes da 6ª série, podendo ou não ser aprovado.

Ao fazer esta pesquisa, percebo que existe ainda uma forte relação em “vigiar”, os alunos, pois os professores lançam-se ainda sobre processos avaliativos, como “provas”, “trabalhos comunitários”, dentre outros, sempre na expectativa de estar avaliando o que o aluno “não sabe”, em vez de usar estes procedimentos para favorecer ainda mais o aluno (a) para uma possível discussão sobre o problema da não aprendizagem.

Mais uma vez, só que de forma diferenciada, a Instituição Escolar se coloca sob a forma de poder absoluto, usando para isso de um sistema que faz com que o professor também seja avaliado. Esta observação foi encontrada na fala de uma das professoras que acompanharam este trabalho de pesquisa. Assim como também pela autora Esteban (2005, p. 21) que apresentou a fala de uma professora:

Eu acho que ele avançou muito, mas tenho que reprovar, porque, senão, no ano que vem, quando fizer uma prova, não vai se sair bem, O que a outra professora vai dizer? Que eu não ensinei nada!

Hoje, encontramos nas escolas um sistema de reprovação depois da 4ª série, o aluno passa para 5ª série, e recebe várias avaliações que vão qualificando-o ou desqualificando-o durante o ano letivo, e quando chega à 6ª série, aí sim, este aluno poderá ser retido.

Acontecendo o mesmo na 7ª série, sendo avaliado novamente na 8ª série. Porém o que percebemos durante o trabalho de pesquisa, é a relação que estas pequenas avaliações vão trazendo em relação ao aluno com histórico de fracasso escolar. Ou seja, um verdadeiro silenciamento, aonde, ele vai cada vez mais demonstrando a sua insatisfação com a escola, pois durante as práticas escolarizadas ele se revela um aluno que não produz como os outros, e isto o “cala”.

Não só a ele, como também ao professor que nada faz para que esta situação melhore. Não é possível generalizar esta situação, mas são inúmeros os casos de desgosto, evasão escolar e situações de silenciamento que acontecem através dos resultados obtidos pelas avaliações.

Sob certas circunstâncias, os alunos acabam gerando através das suas relações com os resultados dessas avaliações, motivos de descrença no que ele pode produzir, e por muitas vezes, ao fazer a avaliação o aluno (a) já se sente derrotado.

Como o sistema educacional prevê que o aluno deva ser retido somente a cada dois ciclos, mesmo sabendo disso, o aluno (a) que apresenta um histórico de dificuldade reflete uma postura de incompetência perante a avaliação.

Por muitas vezes durante a pesquisa, ouvi de meus atendidos a seguinte expressão: “amanhã vai ter prova, e eu sei que não vou passar mesmo”. Esta é uma situação de um sujeito que se sente desqualificado, desmotivado, sentimento este que poderá segui-lo até a vida profissional, onde ele mesmo criará em torno de si expectativas negativas frente a sua profissionalização.

No próximo capítulo apresento o desenvolvimento da pesquisa, bem como a caracterização da Instituição (ong) onde foi realizado este trabalho, com a apresentação dos participantes sujeitos da pesquisa, além dos principais eixos de discussão que nortearam todo o trabalho.

CAPÍTULO 4

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1. Contexto de Pesquisa

Para realização desta pesquisa, após orientações recebidas pela minha orientadora, chegamos à conclusão que a pesquisa poderia ser feita dentro do meu local de trabalho voluntário. Isto porque, trabalho voluntariamente com crianças e adolescentes, encaminhados por vários órgãos do município (Conselho Tutelar, Poder Judiciário e busca espontânea), dando auxílio pedagógico nas atividades escolares, ajudando nas tarefas escolares de casa, retirando dúvidas e ajudando-os na alfabetização. A maior parte deles apresenta um histórico de fracasso escolar, evasão e alguns casos de indisciplina causados talvez pela dificuldade escolar, segundo relatórios dos profissionais da área de psicologia da Ong⁸.

Estes profissionais recebem os relatórios de encaminhamento provenientes das escolas, quando os alunos são encaminhados pelo Conselho Tutelar. Quando encaminhados pelo Poder Judiciário os relatórios vêm do Juiz da Vara da Infância e Juventude, estabelecendo que os sujeitos devam receber atendimento psicoterapêutico, além de visitas domiciliares feitas pelos Assistentes Sociais.

A seguir apresento a Ong que recebe esses alunos, e onde o presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido.

4.1.1. Caracterização da Instituição (Ong) e atendimento desenvolvido

A Instituição⁹ em que desenvolvo trabalho voluntário tem o compromisso de atender, sem fins lucrativos, os munícipes da cidade. Ela foi constituída em 23/02/88, com sede em um município do interior de São Paulo, da cidade de Itatiba, que tem por finalidade desenvolver o bem estar social às crianças e adolescentes de 07 a 18 anos incompletos e suas respectivas famílias no plano pessoal e comunitário, encaminhados pelo Ministério Público e Poder Judiciário. Trata-se de uma Instituição para o bem estar

⁸ Ong é a determinação da Instituição na qual trabalho voluntariamente.

⁹ Toda vez que mencionar o nome Instituição quero deixar claro que estarei me referindo à Ong.

social da criança e do adolescente, estabelecida em um prédio que por hora é alugado, na parte central da cidade, mas que busca através de atividades beneficentes a construção de sua sede própria, em local já determinado.

Essa Instituição promove atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco, usuários ou dependentes de drogas lícitas e ilícitas, ou com medida de proteção art. 98 e 101 II do Estatuto da Criança e do Adolescente e seus familiares, realizando atendimento psicoterapêutico individualmente e no coletivo. Também atende aos adolescentes em conflito com a lei, inseridos em medidas sócio educativas de prestação de serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, descritas nos artigos 117, 118 e 119 do ECA, encaminhadas pelo Poder Judiciário.

Com relação a Prestação de Serviços Comunitários, esta consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, onde o jovem assistido deverá realizar tarefas que promovam aprendizado. Sempre que possível esse trabalho deve ou deveria estar ligado ao tipo de conflito cometido. Gostaria de esclarecer que nem sempre é possível realizar a prestação de serviço à comunidade desta maneira, porque na maioria das vezes, há falta de parcerias.

A Instituição desenvolve atualmente três projetos:

1. Projeto “De mãos dadas”, que tem como principal objetivo oferecer tratamento psicoterapêutico às crianças e adolescentes, juntamente com seus pais ou responsáveis. Esse projeto inclui ainda a participação em oficinas de artesanato, onde eles aprendem com uma professora especializada a pintar tecidos, trabalhar com massas de bisqui, pintar em madeira, trabalhar com material reciclável, sabonetes, parafina, velas, e uma infinidade de trabalhos artesanais. Esta oficina tem o objetivo de ajudar os atendidos na aprendizagem e confecção de objetos que poderão ser vendidos para ajudar no orçamento familiar.
2. Projeto “De mãos dadas com a profissionalização”, se destina a ajudar os atendidos adolescentes e seus familiares, numa parceria com a escola SENAI, para que eles possam participar de curso semi-profissionalizante, onde eles são beneficiados até com uma provável contratação por empresas interessadas da região. Além de participar do curso profissionalizante esses adolescentes e seus familiares também recebem

atendimento psicoterapêutico e contam também com os serviços de Assistência Social.

3. Projeto “Interativo”, que é realizado em parceria com a Fundação Casa (antiga Febem), que atende aos adolescentes em conflito com a lei, e inseridos em medidas sócio educativas de prestação de serviços à comunidade, e que estão sob liberdade assistida. Estes adolescentes recebem atendimento psicoterapêutico, e também participam das oficinas de artesanato, na busca de uma aprendizagem para que possam trabalhar e ganhar um sustento para ajudar os seus familiares.

A Instituição conta com profissionais remunerados e atuantes nas áreas de: psicologia (4), assistência social (2) e professor de atividades artísticas (1). Além de uma secretária e uma supervisora. Os demais integrantes da Instituição como Presidente, tesoureiro, advogado, contador, pedagogo, professor de informática, mecânica de motos, elétrica e corte-costura são profissionais que trabalham em caráter voluntário.

A Instituição funciona num espaço físico que contém as seguintes áreas: recepção e sala de espera; sala de reuniões de equipe; cozinha; horta; espaço externo onde são realizadas as oficinas de artesanato e de capacitação profissional; bazar beneficente localizado no piso inferior do imóvel.

O trabalho na Instituição inicia às oito horas e vai até as dezessete horas, de segunda à sexta-feira. Os projetos são intercalados durante a semana, sendo que os atendidos passam pelos profissionais que marcam sempre um horário de comparecimento. Todos recebem uma ficha de controle de horário e assinam um caderno de controle de presença que fica na Instituição.

Toda vez que uma criança ou adolescente chega à Instituição passa por uma triagem entre psicólogos e assistente social, que determinam em qual projeto a criança ou adolescente irá passar, dependendo é claro do histórico que o trouxe à Instituição. Esta criança ou adolescente terá uma pasta onde serão arquivados todos os procedimentos e relatórios do menor.

Seus pais ou responsáveis também são atendidos, conforme já dito anteriormente, eles receberam orientações psicológicas e são convidados a fazer parte das oficinas oferecidas pela Instituição, dentro é claro das possibilidades de cada um, uma vez que, muitos pais ou responsáveis trabalham fora, não dispendo de tempo para participarem.

A Instituição também promove um encontro de grupo entre crianças, adolescentes, pais e responsáveis, com a finalidade de uma Integração entre eles, além de oferecer também palestras, muitas vezes com profissionais convidados, para falar sobre assuntos de interesse geral como: sexualidade, limites, o perigo das drogas, informações sobre matrículas escolares, quando e onde fazer, a importância do EJA, etc.

Informações estas que muitos não têm acesso, ou pela dificuldade de buscar informações, ou por não terem horário disponível, pois trabalham e encontram dificuldade em faltar, por medo de perder o emprego. Há também casos de atendidos que por viverem em zonas rurais, relatam que não tem acesso a certas informações por morarem muito longe da cidade.

Todo esse trabalho promovido pela Instituição visa sempre formar o cidadão consciente e participante do movimento da sociedade. Por muitas vezes essas interações de grupos, principalmente com pais e responsáveis são importantes, pois possibilitam que estes sujeitos dividam suas “dificuldades”, e tenham uma convivência para construção e respeito às regras para viver em sociedade.

4.1.2. Minha história de trabalho com a Instituição

Em agosto de 2005 fui convidada para realizar um trabalho voluntário com as crianças e adolescentes da Instituição, visto que alguns estavam com sérios problemas na escola, no que se refere às atividades relacionadas à alfabetização. Como a Instituição atende um número de mais ou menos 50 sujeitos, divididos entre crianças e adolescentes, mais os respectivos familiares, foi proposto que eu fizesse uma avaliação entre os que seriam encaminhados para a área pedagógica, verificando a possibilidade de atendimento a alguns casos mais necessitados, pois a minha carga horária dentro da Instituição não poderia ultrapassar a dois dias de atendimento, porque na época, estava cursando as disciplinas do mestrado, não dispondo de maior tempo para dedicação à Instituição.

Através de entrevistas oralizadas e algumas triagens envolvendo momentos de leitura e escrita, envolvendo também atividades da área de matemática, escolhi alguns alunos para acompanhar pedagogicamente, de acordo com os dados fornecidos pelas psicólogas, fazendo encontro com pais, avós ou outro responsável pelo menor. Além de visitas às escolas dos mesmos quando necessário.

Em 2006, fui convidada para ocupar o cargo de Coordenadora Pedagógica de Assistência a Pais e Educadores, cargo este que me aproximou mais da Instituição e do grupo voluntariado que faz parte da Diretoria da mesma. Em 2007, mantive o meu trabalho junto a Ong, exercendo o mesmo trabalho que venho propondo para dar assistência às crianças e adolescente nas tarefas escolares e junto às escolas.

Gostaria de salientar que neste período que venho trabalhando na Instituição, várias crianças e adolescentes passaram por atendimentos com tempo determinado. Alguns por estarem vinculados as medidas sócio educativas, uma vez terminada a medida de prestação de serviços à comunidade, ou a Liberdade Assistida, o sujeito deixa a Instituição. Outros, que por ventura tenham sido enviados pelo Conselho Tutelar ou por Espontaneidade, e que iniciaram atendimento psicoterapêutico, também ficam por um tempo determinado sendo liberados pela alta dada pelo profissional que o assiste.

Dentre os sujeitos da pesquisa que escolhi, gostaria de salientar que alguns já não estão mais na Instituição, e outros que, mesmo terminado o seu prazo querem continuar o atendimento pedagógico, pois sentem que estão recebendo ajuda nos deveres da escola, uma vez que seus pais na maioria são analfabetos e se sentem limitados para ajudá-los. São crianças e jovens que encontram na Instituição um atendimento pedagógico como um apoio para a sua aprendizagem.

4.2. Metodologia cerceada pela teoria

Ao iniciar a pesquisa busquei orientações para a realização da mesma, usando de aportes teóricos que foram trabalhados durante as disciplinas obrigatórias. Algumas disciplinas trouxeram base e ensinamentos, dando noções de como ser uma pesquisadora e quais as diferenças entre as pesquisas. Não tenho a intenção de relatar sobre todos os tipos de pesquisas existentes, mas darei uma breve explicação sobre a estratégia escolhida para realização da minha pesquisa em campo.

Este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa de pesquisa. No livro: *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (1986, p.11) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades. [...] 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam. [...]

Dentro dessa abordagem o trabalho apresenta um cunho etnográfico (ERICKSON, 1986), cujo conceito tem origem na antropologia, e procura levantar os significados que são produzidos do ponto de vista dos participantes da pesquisa. Portanto, a etnografia trabalha no contexto em que os sujeitos estão inseridos, procurando compreender as diversas situações, investigando o grupo estudado para melhor caracterizá-lo e compreendê-lo. Segundo Lüdke e André (1986), a etnografia como “ciência de descrição cultural”, envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados, buscam hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.

Tal pesquisa envolve uma observação participante, a qual Stubbs e Delamont (1976) apud Lüdke e André (1986, p. 15), relatam que “*a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.*” Levando em consideração esta teoria pude escolher variadas formas de me aproximar dos alunos. Na situação de uso do gravador com atendimentos percebi que os alunos ficavam envergonhados. Normalmente eles são bem silenciosos nos atendimentos, *quase não falam*, e com a presença do gravador, eles ficavam mais “*calados*” ainda, o que me levou a procurar outros procedimentos. Segundo Lüdke e André (1986), estes são os grandes deságios que a abordagem etnográfica refere-se, ou seja, as habilidades que exigem de um profissional no momento oportuno.

O observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular. As autoras expõem ainda que, além dessas qualidades pessoais e das decisões que deve

tomar quanto à forma e à situação de coleta de dados, o observador se defronta com uma difícil tarefa que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente.

Outro aporte-teórico que creio ser de grande valia para esta pesquisa é a de usar um direcionamento de “estudo de caso”, que segundo as autoras, é um estudo que vai especificar a escolha de alguns sujeitos que irão caracterizar melhor a escolha de pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 17) dizem que “*o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular.*” O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. O que poderá ser identificado quando da apresentação da análise e da discussão sobre as questões que emergem dessa pesquisa.

Com o desenrolar da pesquisa fui percebendo que entre um caso e outro, havia a necessidade de se observar o aluno fora da sala de atendimento, procurando ir até sua escola, na expectativa de buscar conhecer esse aluno fora da área individual aonde atendo, buscando observá-lo envolvido com outros alunos e com a professora do momento. Estes detalhes serão abordados mais adiante, quando apresentarei a vida dos sujeitos nas práticas escolares e a produção de silenciamento no capítulo 5.

Para o estudo de caso, foram necessários alguns itens importantes, os quais Lüdke e André (op. cit) fazem menção como: delimitar o estudo, ou seja, uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximativos do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando de instrumentos e técnicas mais ou menos variadas. Fazendo uma análise sistemática acompanhada de relatórios, como diário de campo, entrevistas, desenhos e observação da lição em cadernos escolares, jogos para uma melhor interação, além de observações das práticas avaliativas pelas quais os alunos passaram durante o ano letivo dentro da escola. Todas essas técnicas foram decisivas para o levantamento de registros, e forneceram uma base de dados para a análise deste trabalho de pesquisa.

Para ter uma análise mais acurada precisei usar muito da observação e do aporte teórico para não cair na generalização, e estes momentos foram difíceis em particular, pois, por muitas vezes percebi que me deslocava do papel de pesquisadora e me aproximava mais do papel de pedagoga com a intenção de “*salvar o meu aluno do seu fracasso*”, como dizia minha orientadora. Muitas vezes, percebi que fazia o tipo “salvadora” esquecendo dos meus objetivos de pesquisadora, em que o olhar deveria ser mais distanciado, não procurando caminhos para resolver os problemas, mas tentando

entender por que eles existiam; quais relações poderiam ser traçadas entre a sua história de vida e sua dificuldade escolar.

Com relação ao problema da pesquisa, Campos (2000, p. 59) ressalta que: “*Se a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas (Rudio, 1985), toda pesquisa deve começar, necessariamente, pela escolha e formulação de um problema, o qual servirá de guia durante todo o processo de produção do conhecimento científico*”. Tal autor relata ainda que a pesquisa deverá ao seu final tentar responder ao problema escolhido, sendo de fundamental importância que se observe a coerência entre o problema e o método escolhido. Não se devem formular problemas cujas respostas já são conhecidas, e eu diria ainda mais, cujas respostas não trazem nenhum fator inovador, que elas deixem um fundo investigativo para ser ainda mais exploradas.

Para que esta pesquisa pudesse chegar ao objetivo apresentado, foi preciso passar por várias mudanças, visto que, quando se inicia uma pesquisa, algumas metas são traçadas, mas por algumas vezes e sem percebermos acabamos nos distanciando delas. Neste caso, as indicações apresentadas pela minha orientadora sempre me levavam a observar que o foco de pesquisa por algumas vezes estava se desvencilhando da questão que me levou à pesquisa. O interessante é que várias hipóteses vão surgindo pelo caminho, e vão gerando novos conflitos, o importante é estar atento ao objetivo principal e traçar os possíveis eixos para não enveredar-se em situações de dispersão do foco de pesquisa.

Através destes estudos também encontrei questões muito importantes com relação ao Letramento, a Alfabetização e o Numeramento, envolvendo práticas sociais escolarizadas e práticas sociais não escolarizadas, procurando observar as possíveis relações com esses alunos que não aprendem e são marginalizados pela Instituição Escolar. Depois pesquisei sobre o histórico-social destes alunos que são considerados fracassados pela escola.

Por fim, alguns fatores foram se evidenciando nesta pesquisa, sendo um deles bem marcado em todos os alunos com história de insucesso escolar, o problema do estado de silenciamento em que estes alunos se encontravam. Observei que na sua maioria, eles se calam dentro da Instituição Escolar e alguns acabam se evadindo da mesma, e apresentam este mesmo comportamento dentro da Ong.

Dessa forma o objetivo da pesquisa buscou focalizar estes momentos de silenciamento, que são característicos destes alunos com histórico de fracasso escolar. Focalizar em que momento é produzido este silenciamento, e como é a imagem que eles

têm si mesmos? Nas práticas de atendimento quais momentos reproduzem o silenciamento promovido pelas práticas escolarizadas? Quando há um movimento distinto, pelo tipo de interação que ocorre no atendimento, isto é, individualizado, quais as possibilidades que surgem em que esse atendido passa a ter voz? Como eles reagem quando recebem um estímulo diferenciado?

No próximo item, observaremos o que há de comum nestes sujeitos envolvidos com a pesquisa.

4.2.1. Quais as características comuns deste grupo de crianças/adolescentes?

Todas as vezes que recebia uma criança/adolescente para atendimento todos tinham uma característica que me chamava a atenção. Todos se apresentavam da mesma forma. Alguns escondendo o rosto com as mãos, numa forma de proteção, para esconder o seu rosto avermelhado, como que “pegando fogo”, numa demonstração de total vergonha. Outros, em vez de esconder o rosto, não conseguiam me olhar de frente, sempre olhando para os lados ou então para o chão. E todos apresentam muita dificuldade de falar, usando expressões mínimas para responder a uma pergunta, às vezes com o uso do “ah ram”, ou simplesmente um balancear da cabeça para dizer “sim”, ou então “não”, e outras vezes, levantando os ombros em sinal de “não sei” ou “talvez”.

Em uma das disciplinas do mestrado, estudei sobre a pesquisa feita por Norbert Elias e John Scotson sobre os “outsiders”. Esta obra foi traduzida por Vera Ribeiro (2000), e recebeu o título de “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”. Nesta obra os autores apresentam uma pequena comunidade industrial de uma periferia, e a divisão que ocorreu no próprio interior, entre os grupos, ou seja, entre os estabelecidos e os outsiders.

Segundo os autores, o primeiro grupo era constituído por pessoas que já habitavam aquela comunidade, de Winston Parva, enquanto o segundo grupo era formado pelos moradores mais recentes. Por que a relação com os outsiders? Os estabelecidos compartilham a crença de que eram humanamente melhores e por isso recusavam manter qualquer contato social com os outsiders, que eram os estigmatizados os inferiores, indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros.

No texto, segundo os autores os considerados outsiders, se sentiam assim, e aceitavam essa caracterização sem questionamento, isto é, eles se viam como inferiores. Ao que parece, os sujeitos que são encaminhados para a Ong, mesmo não convivendo no mesmo bairro ou comunidade, vivem em comunidades igualmente desprivilegiadas, sofridas e desfavorecidas. Entretanto os atendidos compartilham entre si o fato de carregarem o estigma do fracasso escolar, o que faz com que, eles sejam um grupo de *outsiders*, no sentido proposto por Elias e Scotson. Eles assumem para si toda a imagem que é colocada sobre eles, com frases como “não consigo aprender”, fala esta observada em todos os sujeitos da pesquisa.

Todos eles apresentam os mesmos problemas e as mesmas queixas de dificuldade escolar, não conseguem aprender matemática, não lêem e nem escrevem, acham que são taxados de “burros”, pelos professores e pelos colegas de sala, e para não ficarem expostos se fecham e se calam.

Aos poucos fui me incomodando com essas características tão marcadas em meus atendidos, o que acabou me levando a formular questões e buscar tentar entender as formas deste silenciamento.

4.3. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram escolhidos entre os atendidos desde 2005 a 2007, variando entre 13 e 18 anos, estando entre eles, também, um sujeito com 20 anos, o qual veio para a Instituição de maneira espontânea, para ser atendido pela área da Psicologia e da Pedagogia.

Tomei o cuidado de escolher e selecionar os sujeitos para a pesquisa levando em consideração o seu histórico dentro da Instituição Escolar, familiar e social, procurando delinear fatos que pudessem ser confrontados com os aportes teóricos. Um fator importante a ser destacado foi à dificuldade de selecionar os sujeitos, visto que muitos que ficaram de fora da pesquisa, também, se enquadravam dentro do principal problema que me levou ao desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

Farão parte desta pesquisa 5 (cinco) sujeitos escolhidos, com histórias e idades bem diversificadas, acreditando que para cada escolhido, a história possa ser reconhecida por tantos outros iguais a eles e em locais diferentes por todo o país. Gostaria de ressaltar que os nomes são fictícios, procurando preservar a identidade de

cada um. Quero lembrar também que, devido à dificuldade de leitura e escrita que todos apresentam mesmo os seus responsáveis, o pedido de permissão para realização deste trabalho de pesquisa foi feito oralmente, visto que o papel da oralidade também tem grande importância neste meu trabalho, e a apresentação de um termo escrito poderia causar constrangimento. A seguir apresento os participantes deste trabalho de pesquisa:

Ana, é uma aluna do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, com idade de 20 anos, integrante de uma sala determinada como “Projeto Reencontro”, onde estão alunos com idades variadas (de 18 a 21 anos) e com problemas tanto de aprendizagem como portadores de necessidades especiais, tais como Síndrome de Down e outros. Esta sala é bem diversificada, e acolhe os alunos da APAE, além de outros alunos da comunidade, todos têm dificuldades aparentes, tanto no comportamento como neurológicos. Ana também participa de uma oficina de pães, em outro horário, fornecida pela prefeitura, e com o apoio da sua professora, que sempre verifica a sua frequência na oficina. Ana não tem mãe nem pai; com a idade de 10 anos quando seus pais ainda eram vivos, ela frequentou o ensino fundamental, e passou para a 2ª série aos 11 anos, depois disso ficou retida entre a 3ª e 4ª série, não gostava de ir à escola, e frequentemente faltava. Com a idade de 13 anos, sua mãe faleceu por problemas de alcoolismo, Ana ficou sob responsabilidade do pai e de mais quatro irmãos mais velhos, sendo ela a mais nova. Cada irmão saiu de casa, ora por que conseguiu trabalho em uma cidade distante, ora porque se casou. Ana, quando tinha 09 anos e sua irmã 10 anos, acabou perdendo, também, a irmã que se uniu com um rapaz de 18 anos e teve o seu primeiro filho aos 12 anos. Quando Ana atingiu a idade de 13 anos foi “dada” para uma amiga de seu pai, pois ele alegou que precisava trabalhar e não poderia cuidar dela, mas que com o passar do tempo ele voltaria e a pegaria de volta. Ana conviveu com esta outra família que não lhe deixava ir à escola, pois ela olhava um bebê que era filho do casal. Porém com o passar do tempo ela recebeu a visita do Conselho Tutelar que indicou as obrigações desta família fazendo com que Ana voltasse a estudar. Ana não soube me dizer com que idade retornou a estudar, mas sabe que passou por várias escolas, inclusive pela APAE. Só que Ana não apresentava problemas iguais aos alunos que frequentavam a Instituição da APAE, e conseguiu matricular-se na atual escola em que estuda. Agora Ana está com 20 anos e frequenta esta escola há três anos, mas não lê e nem escreve. Disse que nunca conseguiu aprender nada, e quando fica longe da escola esquece tudo que aprende. Iniciei o meu trabalho com Ana em abril de 2006 e como já informei, os alunos vem para a Ong por tempo determinado, podendo se estender

conforme a necessidade, ou se for por escolha espontânea. Ana veio para Ong encaminhada pelo Conselho Tutelar necessitando de atendimento psicoterapêutico, e foi encaminhada para atendimento pedagógico também. Tive a oportunidade de trabalhar com Ana durante o 1º semestre de 2006, sendo que no segundo semestre de 2006, Ana não quis mais freqüentar a Instituição, teve vários problemas com a família, conseguindo reencontrar uma irmã que a recebeu em sua casa. Quando Ana reencontrou com a sua irmã, através de um trabalho realizado pela Instituição, foi muito bem recebida no começo. Na intenção de buscar mais informações sobre o histórico-cultural da minha atendida¹⁰, fui com a Assistente Social fazer uma visita. Ao chegar à casa da irmã de Ana, fomos muito bem acolhidas e convidadas para entrar e conversarmos. Reparei que a casa é em estilo sobrado, mas na parte de cima, mora uma outra família e nos fundos também, sendo assim, a casa é alugada para três famílias diferentes. No espaço em que vivem Ana e sua irmã, estão o cunhado de Ana e mais 4 filhos do casal com idades variando entre 08, 05, 03 e 02 anos. Ana dorme com as duas sobrinhas numa cama de solteiro, entre a cozinha e a sala, e o restante dorme com a irmã e o marido no quarto. A princípio tive a impressão de um lugar totalmente bagunçado, com roupas e objetos empilhados pelos cantos, mas gostaria de fazer uma ressalva sobre esta minha colocação em meu diário de campo, pois ao relatar esta visão de desordem à minha orientadora, ela mostrou que a noção de desordem depende do ponto de vista de cada um. Para elas a casa estava em ordem, pois tudo estava colocado no lugar segundo o seu entendimento de ordem. Entre a cozinha e o quarto havia um espaço no qual foi colocado um sofá com dois e um lugares, e foi nesta sala que elas nos receberam. Então diante disso, passei a perceber que a noção de organização depende de cada um e do seu meio; o que para mim estava bagunçado para elas estava correto. Iniciando a trajetória da vida escolar de Ana, fiquei sabendo que as duas tem uma diferença de 1 ano de idade, então a sua irmã agora está com 21 anos. Sua irmã relatou que Ana nasceu aos 6 meses e meio, e sua mãe não gostava dela, sua mãe bebia muito, e seu pai era agressivo, segundo sua irmã o pai *“batia na gente com um bastão de basebol, tenho a cabeça torta por causa disso.”* Perguntei sobre a escolaridade do pai e da mãe, a irmã disse que sabiam ler e escrever. *“Minha mãe batia na gente quando pegava as coisas da escola”* E perguntei por quê? Ela disse, porque sempre vinham recados dos professores que elas não faziam as lições de casa. *“Nós não fizemos o pré porque a mãe e o pai não*

¹⁰ Gostaria de ressaltar que na Instituição usamos o termo “atendido”.

deixaram”. E a irmã continuava a dizer: *“Quando eu estava na 3ª série tinha 10 anos e sai de casa porque amiguei com um cara que eu conhecia e com 12 anos eu tive o meu primeiro filho. Parei de estudar na 6ª série, já não dava mais por causa das crianças.”* Perguntei como ficou a Ana nesta fase. Ela disse que ficou com seu pai, porque logo a sua mãe morreu. Ana como se lembrasse do fato, coisa que no atendimento não quis revelar, talvez por falta da lembrança, ou por não se sentir a vontade de comentar sobre a sua vida, sempre silenciosa, quis falar e disse: *“... eu gostava mais do meu pai, ele me mandava para escola, mas eu não ia. A professora quando eu ia, não ensinava, eu ficava num “canto”, ou então mandava eu pra fora da sala e eu ficava no pátio da escola.”* Ana continua dizendo que *“... depois disso meu pai me deu para uma amiga dele, e não voltou mais para me buscar.”* A sua irmã intervém e diz que seu pai tinha várias mulheres e que elas sabem que ao todo elas devem ter uns 37 irmãos, sabem até que tem advogado e médico na família, mas não os conhecem. Perguntei sobre a fase escolar de Ana, e a irmã disse que a mulher com quem Ana vivia a deixou voltar com a idade de 16 anos, e que passou por várias escolas, ficou parada na 4ª série do ensino fundamental e está na escola até hoje, depois que o Conselho Tutelar, foi lá visitar a casa onde ela estava vivendo. Nesse momento Ana interveio e disse: *“mas quando eu paro de estudar eu esqueço tudo, é só eu parar.”* Procurei saber um pouco sobre a vivência nas práticas sociais de Ana, envolvendo momentos em que ela precisa saber sobre valores e perguntei: *“Agora que você tem 20 anos como você faz pra comprar alguma coisa na venda que eu vi aqui do lado?”* *“A sua irmã deixa você ir comprar?”* Ela responde: *“Deixa, mas eu não sei o troco eu dou o dinheiro e a mulher me dá o troco.”* Perguntei a sua irmã se ela não ajuda a Ana, a saber, o quanto ela vai ter que pegar de volta? Ela disse que fala, mas ela não aprende. Eu pergunto: *“... então fica na confiança da mulher da venda?”* Ana responde: *“é sim”*. *“E para pegar o ônibus como fica?”* Ana responde: *“Eu não pego ando de a pé, ou quando tenho a ficha que a Ong as vezes me dá. Pra escola tem ônibus/perua da prefeitura que me leva e trás de volta.”* Nesse momento fiz uma outra pergunta com relação a *“fazer a comida”*. Perguntei como a Ana faz para fazer o arroz, e a irmã falou que ela pergunta sempre. *“... são duas xícaras? E eu falo é sim. Tudo ela pergunta pra fazer.”* E neste momento demos por encerrada a visita. Depois tive contato com Ana durante os atendimentos, infelizmente Ana não conseguiu se adaptar e viver com sua irmã, e a última notícia que tenho é que ela voltou para a casa da família anterior, e não quis ir mais à Instituição e nem à escola.

Fernando recebe atendimento pela Ong desde 2005, com a idade de 13 anos, veio espontaneamente trazido pela sua mãe que apreensiva não sabia o que fazer com seu filho, pois na escola ele está sendo sempre retido¹¹ Segundo seu histórico ele está na 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal, a quatro anos consecutivos, tem muita dificuldade de leitura e escrita, não consegue fazer contas de soma e subtração. Com relação aos seus pais, são separados, ele não vê o pai há muito tempo e sente saudades, pois o pai se mudou para outra cidade. Sua mãe é analfabeta, não tem nenhuma condição de ajudar o filho com os deveres da escola. Ele tem mais dois irmãos, um menor com idade de 10 anos que o ajuda um pouco na escola “**fazendo as suas tarefas**” e um irmão maior com 18 anos que trabalha para ajudar no sustento da casa. Este irmão parou de estudar ainda no ensino fundamental e não quer voltar a estudar segundo Fernando. Eles moram numa casa com dois dormitórios e Fernando é responsável pela casa, tanto na arrumação como na cozinha, porque sua mãe trabalha como doméstica em dois empregos, portanto no período da manhã/tarde trabalha numa residência. e a noite limpa um escritório. Sua mãe já teve vários relacionamentos e ele se queixa que ela está novamente namorando. Trabalhei com Fernando em 2005, quando foi retido novamente na 4ª série, e em 2006 quando conseguiu avançar e passar para a 5ª série¹². Fernando tem agora 15 anos, diz que gosta de estar na Instituição e sabe que tem toda a ajuda que necessita, por isso quer continuar. Em Abril de 2007, eu tive um problema de saúde que me afastou dos atendimentos na Instituição, ainda estou afastada, mas procurei manter contato com Fernando assim que pude, pois tenho uma grande preocupação com este aluno. Do ponto de vista neurológico e psicológico, Fernando não tem problemas que justifiquem a dificuldade escolar. Ele é um dos muitos alunos que atendi nesse tempo todo, que silenciam sempre diante de situações que os coloca em função de falantes. Devido ao problema de saúde que me afastou dos atendimentos e não tendo notícias de Fernando, procurei ligar para sua casa, visto que agora estou no momento de escrita da pesquisa, senti necessidade de saber como ele tem

¹¹ Gostaria de informar que a escola do Fernando mesmo tendo a progressão continuada, o professor pode reter o seu aluno, através da sua avaliação, se ele for considerado, como no caso de Fernando uma criança que não evolui.

A professora dele na ocasião, disse que ele não acompanharia a 5ª série, porque não sabe ler nem escrever, se fosse para a 5ª série ficaria perdido, e a preocupação dessa professora do momento é que ele estava crescendo, e uma hora seria difícil mantê-lo na 4ª série entre as crianças menores.

¹² Com relação ao avanço de Fernando na Instituição Escolar, gostaria de salientar que fiz um acompanhamento com relação a avaliação do final do ano letivo, inclusive apresentei uma carta de avaliação à Direção da escola, procurando mostrar que Fernando teve avanços com relação a sua aprendizagem.

passado durante estes três meses, ele prontamente me atendeu. Perguntei como está na escola, e ele disse: *“bem”*. Perguntei se ele sabe como está a sua avaliação, se sua mãe foi à escola para saber sobre as suas notas, e ele disse *“ah-ram”*, e um silêncio se fez presente, só que agora eu esperei por uma resposta, e depois de algum tempo, ele quebra o silêncio dizendo que:- *“a minha mãe foi na escola, e a professora disse que tá bom, mas tá mais ou menos, assim é...”* E eu perguntei você já está lendo e escrevendo. E ele *“ah-ram”*, e novamente o silêncio. Deixei a mudez fazer parte dessa nossa conversa, e logo ele quebra novamente o silêncio e diz:- *“agora eu já leio um pouquinho, e escrevo um pocô também, é melhor quando eu copio, agora eu consigo mais...”* Procurei saber se sua mãe estava em casa, e se ela poderia falar comigo um instante. Ele disse o famoso *“ah-ram”*, e percebi que ele foi procurá-la. Depois de algum tempo ele voltou ao telefone e disse que ela foi ao banheiro, e que não dava para ela falar comigo. Acredito que tendo ela também uma condição de pouco falante, se sente incomodada na condição de ter que falar, e que talvez essa tenha sido uma desculpa para não falar comigo ao telefone. Fernando ficou um pouco nervoso, e disse que ela não tem tempo, que precisa *“trabaiar”*, por isso fica difícil encontrar ela. E para terminar perguntei por que ele está faltando na Instituição, segundo informações que me foram passadas. Ele disse: - *“é que agora eu tô trabaiando de papelão”*. E eu respondi, como assim? *“É que eu vô pegando papelão na rua e junto, depois eu vô no ferro véio e vendo”* Neste momento e lembrando que ele tinha dificuldades de lidar com dinheiro, perguntei-lhe: - *“então agora você conhece as notas e você sabe o valor delas?”* *“Explica, como você faz a venda.”* E Fernando disse: *“é que é assim ó... eu vou na rua andando, e catando, que nem a semana passada, eu juntei e vendi, o home disse que deu R\$ 10 (dez real), aí eu vou juntando e ajudo aqui em casa.”* Então agora você conhece a nota de R\$ 10 (dez reais), você sabe quanto é? E ele *“ahm, ram”*. Terminei a ligação, e disse que ainda irei à sua escola para conversar com sua professora de Matemática. Perguntei:- você sabe o nome dela? E ele: *“...não sei não, agora eu não sei, eu não lembro”*.

Catarina é uma aluna da 6ª série do ensino fundamental de uma escola municipal, com a idade de 14 anos, veio para a Instituição em fevereiro de 2007, encaminha pelo Poder Judiciário para cumprir medida sócio educativa, de prestação de serviço, por um período de 03 meses. Tem mais três irmãos, um com a idade de 12 anos que estuda na mesma sala de aula e outro com idade de 09 anos e uma irmã com 06 anos de idade. Catarina é irmã só por parte de mãe, pois segundo ela, não conhece seu pai e sua mãe diz que não vai lhe contar quem é o seu verdadeiro pai. Segundo

Catarina seu padrasto é como um pai para ela, porém se queixa que ele é muito bravo com ela. Sua mãe também trabalha fora, sempre no período da tarde, e segundo Catarina tem que chegar em casa logo, pois ela precisa cuidar da casa e dos irmãos menores. Catarina se queixa que nunca pode sair, a não ser quando vem para a Instituição. Seus pais estudaram apenas até a 4ª série, mas não sabem ler direito e nem conseguem ajudá-la na Matemática. Sua mãe não comparece à Instituição porque está sempre trabalhando e diz, sempre quando solicitada pela assistente social que, não tem tempo e nem pode faltar no trabalho. Neste tempo de trabalho pedagógico com Catarina, pude acompanhá-la também na escola, pois ela apesar de não apresentar problemas com a alfabetização, apresenta problemas na área da Matemática. Detalhes desse atendimento serão relatados durante a apresentação da pesquisa. Sua queixa com relação à Matemática é freqüente, ela quase não fala, igual aos outros atendidos, sempre que chega mostra o caderno cheio de lições de Matemática e as avaliações, e em quase todas as notas são abaixo da média (“zero”, “0,5” e “1,0”)¹³. Durante os meses que atendi Catarina, percebi que o seu comportamento foi mudando, no primeiro dia de atendimento, quando a Assistente Social a apresentou, ela cobriu o rosto, demonstrando ter muita vergonha. Mas depois com o nosso relacionamento, isso foi mudando. Em um desses atendimentos Catarina trouxe o seu caderno com mais de 30 exercícios contendo soma, subtração e multiplicação, usando as regras de sinais, e lhe perguntei: “por que tantos exercícios assim?” Ela disse que tirou zero na prova e que por isso a professora, numa forma de ajudá-la passou todos aqueles exercícios para ela fazer. Deixarei os comentários sobre este episódio para as análises. Catarina já não está mais na Instituição, pois já cumpriu os três meses de medida sócio-educativa. Gostaria de ressaltar, que mesmo tendo cumprido a medida, Catarina disse que queria continuar com os meus atendimentos, o que prontamente aceitei, e mesmo estando afastada da Instituição como disse anteriormente, fiz uma visita a escola de Catarina. Segundo a sua professora de matemática, ela deverá começar as aulas de reforço que serão oferecidas em outro período. Infelizmente a professora disse que Catarina será retida, pois as suas avaliações estão abaixo do esperado pela Instituição Escolar. Nesse mesmo dia de visita, fiquei sabendo que havia tido uma reunião de pais no período anterior às aulas, então perguntei a Catarina se eu poderia ir até a sua casa, conversar com sua mãe. Ela disse que sim. Ao chegar à casa de Catarina, encontrei sua mãe e os outros dois irmãos

¹³ As avaliações estão em anexo, e para preservar o nome do sujeito da pesquisa, foi retirada a parte do cabeçalho onde constava o seu nome verdadeiro.

menores. Fui muito bem atendida, era a primeira vez que estávamos nos encontrando, e eu não poderia demorar, pois logo a mãe de Catarina teria que dar o almoço e ir trabalhar. O seu companheiro estava dormindo, pois ele trabalha no período noturno, e assim eles se revezam para olhar as crianças. Ela sempre sai, assim que Catarina chega da escola. Perguntei-lhe sobre o histórico escolar de Catarina, o que ela achava sobre as notas, uma vez que ela foi a reunião. Ela disse: *“estou muito triste, pois não consigo ajudar minha filha, eu não sei fazer todas aquelas contas e pouco escrevo meu companheiro também, ele tem até a 4ª série, mas sabe um pouco mais do que eu em contas, mas não isso que ela tá aprendendo.”* E continuou *“... sabe, a gente ganha pouco, tem que trabalhar e nem tem tempo para ajudar, eu sempre falo pra ela, não fica na rua, vai estudar...”* Neste momento gostaria de fazer um comentário, parece que a solidão não está só na sala de aula, Catarina também se vê sozinha em casa, com uma lista de exercícios que nem sabe como fazer, tudo isso, não tem significado para ela. Sua mãe disse que agora ela vai à aula de reforço, quem sabe assim ela consegue ainda passar de ano. E também me agradeceu porque a Catarina sempre fala das nossas aulas para ela, e disse que eu estou fazendo falta. O meu lado de pedagoga nesse momento pesou forte dentro de mim.

Carlos tem 15 anos e na época do atendimento cursava a 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal.. Ele veio para o Ong encaminhado pelo poder Judiciário da Vara da Infância e da Juventude, sob a condição de liberdade assistida. Seu atendimento pedagógico foi muito curto, começou em ago/2005 e terminou em nov/2005. Apesar de estar na 4ª série tinha muita dificuldade com a leitura e a escrita. Com relação a matemática, parece que ele gostava, pois dentro dos atendimentos, uma vez ele demonstrou gostar de trabalhar com números. Durante a análise darei mais informações sobre o atendimento. A sua história de vida: ele quando nasceu, sua mãe aproveitando da ausência do pai que viajou a trabalho, deu Carlos para a vizinha e foi embora. Quando o pai chegou procurou pela esposa e ficou sabendo que ela havia ido embora, então ele pediu a sua mãe (avó) se ela poderia cuidar do menino para ele, a avó relutou e disse que já tinha outros netos para cuidar, e disse não. O pai saiu e voltou alcoolizado com o menino nos braços, deste dia em diante a sua avó ficou responsável por ele. Uma vez quando a encontrei em um dos Encontros de Pais e Responsáveis, a avó disse que Carlos é um problema para ela, que não quer estudar, fica na rua e só traz problemas. Pedi-me que interferisse junto à escola perto da casa dela para que aceitasse ele de volta, ele queria estudar somente naquela escola. Porém ao conversar

com a Assistente Social e a Psicóloga que o atendiam fiquei sabendo que a escola não o queria de volta, alegando falta de vaga. A Assistente Social disse que a maioria das escolas quando o aluno é problema recusam abrir vaga, e a Ong tem que buscar através da Secretária da Educação uma outra escola, que possa estar atendendo este adolescente. Carlos sempre relutou em querer aprender alguma coisa, no seu prontuário está que ele não era agressivo na escola, mas sempre se recusou a fazer qualquer coisa do jeito que a escola pedia, ele sempre ficava apático, e por falta de ter o que fazer acabava perturbando a aula. Comigo no atendimento ele também reclamou muito de ter que estudar, conversamos muito sobre estudar para conseguir um emprego melhor, mas ele disse que não precisa de estudo para conseguir trabalho, que ele conseguia trabalho a hora que quisesse. Perguntei também se ele pensava em se casar um dia ter uma família; e como sustentaria a sua família? Ele disse que não precisava desse negócio de escola, que trabalho não era problema. Já na escola segundo o prontuário (esse prontuário é confidencial, eu não tenho acesso, somente a psicóloga), algumas atividades ele até fazia, quando encontrava interesse, mas não sei qual atividade ele gostava de fazer. A única coisa que sei é que em atendimento comigo, tive um momento em que passei uma atividade envolvendo matemática, e descobri que ele gostava de fazer contas. No meu diário está anotado *“Fizemos a representação dos números em frações. E a representação dos números em unidade, dezena e centena. Teremos aula somente daqui a 15 dias por exigência dele, e faremos mais exercícios sobre matemática. Percebi que a matemática lhe agrada um pouco”*. Carlos tem um temperamento muito forte e foi ele que decidiu não receber mais o atendimento Pedagógico. Depois desta aula, que foi em 30 de setembro de 2005, ele não veio mais, começou a faltar e a Assistente Social disse que ele não queria mais ter aulas comigo, e passou a frequentar somente as aulas de Atividade Artística. Entretanto, segundo a professora da área disse que ele também tem dias que não quer fazer nada. Carlos ainda continua na Ong e agora cumprindo outras medidas por questões de droga. Não está mais estudando. Chegou a ser matriculado no EJA pela Ong, mas perdeu a vaga por faltas. Sempre falta também nos atendimentos com a psicóloga que apresenta o seu relatório mensalmente ao poder Judiciário da Vara Infância e da Juventude. A Ong tenta colocar Carlos sempre nas atividades que são feitas também fora da Instituição, com as parcerias, na procura de alguma atividade que possa transformar Carlos em um sujeito responsável. Agora ele está com 17 anos, e quando fizer 18 anos, se ainda estiver na Ong já não será mais atendido pela mesma.

Hélio é um rapaz de 17 anos, que veio em fevereiro de 2007 para a Instituição encaminhado pelo Poder Judiciário, para cumprir medida sócio educativa de Liberdade Assistida, no período de 1 ano. Ele está matriculado no EJA, em uma sala correspondente a alunos de 4ª série. Hélio não está alfabetizado, reconhece as letras do alfabeto, porém não consegue ler nem escrever. Reconhece os números, mas também não consegue entender as 4 operações (soma, subtração, divisão e multiplicação). Hélio não consegue nem escrever o seu próprio nome. Ele escreve um amontoado de letras e se queixa porque precisa tirar os documentos e não sabe nem assinar o próprio nome. Iniciei o atendimento pedagógico com este aluno em fevereiro/07, segundo a Assistente Social ele pediu que eu o atendesse para ensiná-lo a assinar o seu nome. Hélio não se lembra muito da sua infância, disse que sempre foi para a escola, mas nunca ficava na sala de aula, sempre “matava aula”, e seus pais o repreendiam por isso. Seu pai trabalha na roça, e sua mãe tem problemas sérios de saúde tendo sempre que ficar acamada. Com o passar dos atendimentos, Hélio conseguiu aprender a escrever o seu primeiro nome, só que faltava muito, e sempre dizia que precisava trabalhar e quando encontrava um serviço, o que ele chama de “bico”, não deixava de ir, mas para isso faltava na Instituição e na escola também. Hélio também foi sempre calado, toda vez que precisava fazer uma pergunta, ele ficava em silêncio, e só depois de algum tempo respondia às perguntas, mas sempre de maneira curta e simples. Com muita vergonha ele disse que saiu da sala que está, porque a professora disse que ele não estava acompanhando a turma, e remanejou-o para uma outra sala do EJA. Segundo o que ele disse, a professora falou que os alunos desta sala são mais fracos, como se fosse uma 2ª série disse ele. Eu procurei explicar que ele precisava estar com uma turma que estivesse escrevendo do mesmo jeito que ele, pois se ele ficar numa sala que não consiga acompanhar isso seria prejudicial, ele não aprenderia nada. Fizemos atividades ligadas somente às letras do seu primeiro nome, e ele com o tempo aprendeu a escrever o seu primeiro nome, mas devido ao problema que tive de afastamento, em Abril de 2007, não pude continuar a ensiná-lo. Faz um tempo que Hélio não comparece à Instituição, ele relatou à Assistente Social que a prioridade para ele agora é o trabalho, e se queixa porque para ele, somente aprender a assinar o seu nome é que o deixa envergonhado. Só que Hélio será chamado pela Instituição a cumprir com as outras atividades, pois quando se está sob Liberdade Assistida, a Instituição tem um compromisso com o Poder Judiciário de encaminhar relatórios mensais, na certeza de que ele cumpra com a determinação da Lei.

4.4 Proposta para a pesquisa.

Primeiramente gostaria de evidenciar que terei momentos durante a apresentação do trabalho de pesquisa, no qual terei que fazer uma diferenciação, entre a minha atuação como Pesquisadora e como Pedagoga. Para este trabalho de pesquisa busquei usar do estudo de caso, segundo André (2001) o interessante do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Assim como pesquisadora poderei aproximar mais, fazendo um estudo individualizado de cada sujeito, buscando sempre o objetivo principal norteador desta pesquisa.

Para essa pesquisa foi necessário promover certo distanciamento entre a Pesquisadora e a Pedagoga, no sentido de buscar elementos que possam dar ao leitor a visão dos diferentes papéis aqui assumidos. Assim, para referir ao trabalho da Pedagoga, farei referência usando a terceira pessoa do singular “ela”, e quando estiver na posição de pesquisadora usarei a primeira pessoa do plural “nós”.

Como material para a análise farei uso do diário de campo, onde as entrevistas estão registradas, e em pouquíssimas vezes, fiz uso do gravador, uma vez que ele não foi um bom instrumento de trabalho no caso dos sujeitos da pesquisa.

Farei uso também de desenhos, feitos pelos atendidos na busca de conhecimentos sobre numeramento-letramento em que eles já estão envolvidos, ou seja, na sua vida cotidiana, além de usar de aportes teóricos para a realização da análise. Algumas entrevistas foram feitas com os pais ou responsáveis quando possível. Em relação a escola fiz algumas visitas e pretendo voltar a visitar a escola dos atendidos Fernando e Catarina procurando junto aos professores de matemática uma possível posição deste aluno junto à Instituição Escolar, procurando saber sobre o histórico-escolar destes alunos.

4.4.1 O caminho é difícil.

Por várias vezes tentei começar este subtítulo, é incrível como quando precisamos falar de nós mesmos a situação fica conflituosa. Neste momento acho que posso sentir o que os meus atendidos sentem quando são indagados à falar, a voz não vem, não sai, há um silêncio no ar e uma situação dramática toma conta neste momento.

Em uma das leituras que fiz durante as aulas de disciplina li algo interessante que me marcou naquele momento, nem sabia que acabaria usando neste trabalho de pesquisa.

... o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: dinâmica da personalidade é o drama. (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

E neste momento me dou conta de que, o autor está certo. Aqui estou numa luta tremenda para me desvencilhar da pedagoga que está mais forte dentro de mim, para uma outra personalidade que ainda não conheço, e que terá que surgir. Ter um olhar crítico sobre a minha própria prática, prática esta que vinha elogiando até a presente pesquisa, pois como pedagoga, vivi muitos momentos de real prazer, dentro da Instituição, o fato de sentir que o meu trabalho está sendo importante e tendo sucesso entre os atendidos.

Lembro-me de um texto de Pino (2000), lido em uma das disciplinas do mestrado que nos deixou, eu e meus colegas, um sentimento estranho. Como num momento eu sou “eu” e num outro momento eu sou o “outro” internalizado? Quantos papéis nós assumimos durante a nossa existência, ou melhor dizendo, durante o passar de um dia. E o autor expõe esse conflito dessa maneira:

Caberia aplicar aqui também a idéia do *Homo Duplex* a que se refere freqüentemente Vigotski. Uma vez que toda relação social é relação de um eu e um outro, sua internalização implica a conversão de dois numa unidade de onde o outro permanece sempre presente como um “não eu”, um estranho, mas “um estranho essencial”, como afirma Wallon. Além disso, se as relações reais entre pessoas constituem geneticamente o substrato das funções psicológicas, como diz Vigotski, então é fácil entender por que a subjetividade humana adquire a forma de *drama real*. (PINO, 2000, p. 67)

Olhar para si mesmo, e analisar a sua própria prática, fazer desse momento um distanciamento, que deve ser observado pelo leitor é um momento muito árduo, dramático mesmo. Confesso que estou sentindo como se fosse um verdadeiro “gago”, só que não na fala e sim na escrita. As palavras não aparecem, os dedos ficam cansados na espera de um comando para começar a digitar. Como pensar em colocar no papel uma outra pessoa? Confesso que tenho medo deste distanciamento, e de descobrir quem verdadeiramente sou como pedagoga, ou melhor, mostrar que nessa condição de dar assistência a esses alunos vejo de que forma estou impregnada da prática escolar.

Terá ela feito à diferença do que hoje encontramos na prática escolar, ou ela terá sido uma mera cópia dos próprios traços escolarizados? Terá ela contribuído também para o apagamento dos seus atendidos? No momento não sei, estou muda!

4.4.2 Principais eixos de discussão da pesquisa

Dois focos importantes foram discutidos: De que forma as práticas escolarizadas promovem o silenciamento em alunos com histórico de fracasso escolar? E de que forma essas práticas permeiam a atuação da Pedagoga na Instituição?

Dentro destes dois eixos foram discutidas as práticas escolarizadas dos sujeitos da pesquisa, observando em que momentos eles foram silenciados, e se este silenciamento ocorre também nas práticas fora da escola, ou seja, no atendimento junto a Pedagoga?

Será que até o fato destes sujeitos estarem na Ong já os coloca na condição de “fracassados”, pois todos que passam por ela têm problemas? Discutiu-se também o próprio ritual da Pedagoga, em que momentos ela se aproxima da prática escolarizada e em que momentos ela se distancia dessa prática escolarizada?

Outros movimentos também serão observados, como a interação com os atendidos, de que forma ela foi feita? E de que forma ela se distancia da interação nas práticas escolarizadas. Quando o movimento é distinto, o que aconteceu com o silenciamento destes sujeitos com histórico de fracasso escolar? E por fim, como se sentem estes sujeitos em relação a si mesmos?

4.4.3 Descrição do ritual e do local de atendimento

Observando o material usado para o presente trabalho de pesquisa, no caso o “diário de campo”, observa-se que a pedagoga começa o seu atendimento sempre de forma metódica. Primeiramente busca obter informações básicas para o (re)conhecimento do atendido, procurando saber com o profissional que o encaminhou, quais são as reclamações mais importantes, se há dificuldade de aprendizagem, e qual é o primeiro histórico escolar desse sujeito que foi encaminhado.

De posse dessas informações a Pedagoga marca o horário para este atendimento, para primeiramente fazer uma triagem em relação a sua posição sobre a leitura e a escrita, utilizando-se de textos de fácil leitura, tipo histórias infantis, textos informativos, revistas, etc.. Práticas estas inicialmente muito parecidas com as práticas escolarizadas.

No primeiro dia de atendimento nota-se que há sempre uma dificuldade na conversa, o atendido fica silencioso, calado mesmo, como se ali também fosse uma sala de atendimento médico, aonde o médico vai fazendo as perguntas para obter informações sobre possíveis doenças de família. E neste jogo de perguntas e respostas estão as mais usadas pela Pedagoga, como um roteiro de pesquisa:

- Você sabe ler?
- Sabe escrever?
- Onde estuda?
- Os seus pais sabem ler e escrever?
- Tem dificuldade com a Matemática?
- Sabe contar?
- Sabe ver a hora?
- Faz a lição de casa sempre?
- Tem quem te ajude em casa?
- Gosta de ler? Tem livros em casa, revista ou jornal?
- Não esqueça, traga o caderno na próxima aula, tanto o da escola como o fornecido pela Ong?

Logicamente estas perguntas eram feitas de maneira muito tranqüila, na medida em que ela sentia que o atendido estava querendo responder. Por muitas vezes, as respostas vinham pelo simples gesto de balançar a cabeça, positivamente ou negativamente, e por outras um simples som como “*ah-ram*”.

O primeiro dia sempre era marcado por muito nervosismo da parte do atendido, talvez movido pela própria insegurança de ter que falar sobre si mesmo, e de algo que o está envergonhando, lembrando a teoria de Cordié (1996) que expõe que o aluno com histórico de insucesso escolar, guardará para o resto de sua vida, momentos de desprestígio e vergonha.

A sala usada para o atendimento não é uma sala própria com gravuras, letras na parede, ou algo assim que sustentasse que a sala era de uma professora. Aliás, os próprios atendidos segundo a pedagoga, perguntavam se ela era também uma Psicóloga, pois eles desconhecem o termo usado pelas profissionais da Instituição de Pedagoga. As crianças normalmente associam o nome de quem ensina à professora da escola somente.

Voltando ao ambiente, a sala fica no fundo da casa onde está estabelecida a Instituição, tem mais ou menos, 2,00 m por 2,50 m, é bem pequena, e nela há uma mesa

retangular de escritório, com uma cadeira de um lado e do outro, mais duas cadeiras, pois ela é usada para atendimento da Assistente Social, com a qual a Pedagoga divide nos dias marcados. Ou seja, sempre as quartas e quintas-feiras, no período da manhã. Algumas mudanças nestes dias ocorreram durante o ano.

Além destes móveis, também existe um armário que ficou destinado para a Pedagoga guardar o seu material pedagógico, como: jogos pedagógicos, fichas de preenchimento dos atendidos, bem como um arquivo para guardar as fichas dos atendidos.

Com o tempo, a Pedagoga questionou o preenchimento das fichas, uma vez que, o seu papel na Instituição era o de ajudar o atendido nos seus deveres de casa, e ajudar nos possíveis problemas com a aprendizagem, sentindo que não haveria necessidade de preencher essas fichas, sendo que a presença já era confirmada pelo caderno de presença que o atendido assinava na secretária da Instituição.

Para ela bastava o seu “diário de campo”, que era preenchido sempre que possível, entre um atendimento e outro, ou após o término dos atendimentos, não deixando nunca de fazer uma anotação, por menor que fosse como: “hoje o meu atendido não compareceu”, ou então “hoje ficamos escutando parlendas, para verificar se o atendido as (re)conhece”.

Nota-se que a Pedagoga usa o termo “atendido”, algumas vezes e “aluno” em outras, talvez isso tenha acontecido por um conflito interno, de algumas vezes saber que ela estava em uma Instituição não escolar e outras vezes, pela própria condição de ser professora, e colocar o seu atendido no lugar de seu aluno, pensando na Instituição Escolar a que ele está vinculado.

Mesmo neste momento de escrita nota-se que a Pesquisadora não consegue se desvencilhar da Pedagoga, pois existe momento em que a Pesquisadora busca uma resposta para a situação da Pedagoga. Talvez esse distanciamento não seja assim tão fácil, pois a Pesquisadora sabe o que a Pedagoga pensa em certos momentos.

O processo é difícil e doloroso, pois Pedagoga e Pesquisadora serão colocadas frente a situações que exigirão de uma um conhecimento de estratégias de ensino-aprendizagem, enquanto que da Pesquisadora, será exigido um bom conhecimento das teorias, em confronto com as práticas ali observadas.

No próximo capítulo, observaremos as ações da Pedagoga e a relação da vida dos sujeitos tanto na Instituição (ONG) como na Instituição Escolar, e o processo de avaliação escolar.

CAPÍTULO 5

A VIDA DOS SUJEITOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES E A PRODUÇÃO DO SILENCIAMENTO

Para a análise dessas informações, nenhuma categoria foi definida a priori, elas foram construídas a partir das reflexões sobre o material e sobre a interlocução envolvendo a pedagoga, a pesquisadora e a orientadora, além dos aportes teóricos que serviram de guia para a orientação deste estudo.

5.1. A vida escolar de Ana e o seu atendimento na Instituição (ONG)

Segundo o diário de campo da Pedagoga, quando Ana começou o atendimento, teve que responder a uma série de perguntas sobre a sua vida e sobre o que ela “aprendeu”, na escola. Percebemos que Ana passa neste momento por uma triagem, que não se diferencia do primeiro dia de aula de uma criança em processo escolar, onde o professor busca saber o histórico escolar desse aluno, numa prática escolarizada já definida.

O que se observa ao ler o diário de campo da pedagoga é que ela também usa de uma prática escolarizada para fazer a triagem da sua aluna, no sentido de conhecê-la melhor.

28/04/06

Ana

Falamos sobre a sua vida pessoal, com muita dificuldade, pois neste primeiro momento há muita desconfiança entre a atendida e a pedagoga. Para falar de si é muito complicado, para ela, pois demonstra ser muito sofrida, se sente acuada e até demonstra vontade de sair da sala.

Quando Ana diz que está na 4ª série do ensino fundamental, acredito que seja uma 4ª série especial, pois ela diz que tem outros alunos mais velhos que ela na mesma sala.

Este tipo de triagem também é observado na prática escolarizada, pois os professores na sua maioria buscam conhecer o seu aluno, saber o seu nome, de onde vem, o que sabe.

E neste processo de triagem a Pedagoga também busca saber quem é esse sujeito que vem para ser atendido por ela, e aos poucos ela vai delineando o que o seu atendido irá precisar, ou seja, de que forma ela poderá ajudá-lo.

Continuando a leitura do diário de campo:

Falamos sobre a lição que ela fez sobre aumentativos e diminutivos, que estão em seu caderno escolar, o qual, sempre peço para observar o que está aprendendo, e quais são as suas dificuldades. Segundo Ana ela não entendeu nada sobre essa atividade dada em sala de aula. Falamos também sobre o sistema de numeração até 100. Ela disse que sabe mais ou menos.

Procurei fazer algumas simulações de contas envolvendo os sinais de (+ e -), onde ela tem dificuldade.

Falamos sobre os valores de Reais (\$), e ela disse que conhece as notas, mas não têm noção de troco, e confia na mulher da venda.

Disse também que não faz a lição em sala de aula, porque fica nervosa e esquece o que tem que fazer, e nesta situação acaba rasgando a folha e não faz nada.

Percebemos que Ana passa por um momento difícil na escola, onde ela recebe uma lição para fazer, e como não sabe, demonstra um comportamento agressivo, porque acaba rasgando o papel onde está escrita a lição.

Cordié (1996) expõe que o fracasso escolar é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas: umas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, outras dependem dos acontecimentos. O fato de elas se intrincarem e agirem umas sobre as outras não ajuda em nada a compreensão do fenômeno.

Observamos que Ana, através de um instinto agressivo, acaba rasgando o papel, uma vez que para ela o diálogo com o professor está fora do esquema. Ana, neste momento demonstra através da sua atitude uma vontade de falar, de dizer que não entendeu a lição. Mas o que pensariam os seus colegas? O que pensaria a Professora, se ela já explicou para todos, e como os outros estão fazendo, então é ela que não entendeu.

E se formos buscar na história de vida de Ana, vamos encontrar situações que não foram permitidas que ela falasse ou perguntasse, por algo que não tenha aceitado. Afinal ela nem pôde opinar sobre sua própria vida, porque se não nos falha a memória, escolheram com quem ela deveria viver todos estes anos, como observamos no item 4.3, p. 69 na apresentação dos participantes da pesquisa.

Quando Ana lembra de sua mãe, que batia nela quando ela não vazia a lição, **porque não sabia**. Será que Ana agora mais velha tem motivos para agir desta forma, dentro da sala de aula?

Ainda buscando as palavras de Cordié (1996, p. 19), “*O sujeito guardará vestígios disso durante sua vida: desgostos, vergonha, questionamento sobre sua identidade*”. Podemos observar no diário de campo quando Ana diz que é “burra” e que “não aprende mesmo”. Será que neste momento podemos pensar nas questões sobre a Ideologia do dom, ou da vocação, onde Soares (1986)¹⁴ nos trás questões sobre a classe social que envolve este sujeito. E que ela não teria nenhum dom como os demais alunos, não seria considerada como “mais capaz” de realizar alguma tarefa escolar?

E com relação a deficiência cultural, sabemos pelo histórico de vida que Ana vem de uma estrutura social difícil e sem contato com uma cultura próxima da escolarizada. Sua vida é marcada por momentos de solidão, quando na escola, conforme sua lembrança, Ana disse que ficava fora da sala de aula, pelos corredores da escola. E quando estava em sua casa, não havia nenhuma proximidade de uma referência escolarizada, o que foi apontado no capítulo 1, no item 1.2 (p.15), que “*se uma criança faz parte de um meio social totalmente marcado pela leitura e escrita, principalmente se for semelhante a escolarizada, então esta criança terá uma maior competência de utilização da escrita e da leitura, enquanto que a criança que convive em um meio social que não utiliza da alfabetização escolarizada, notadamente, esta criança demonstrará certa dificuldade em acompanhar a alfabetização escolarizada, podendo ser taxada de “fracassada”, e provavelmente esta criança será fadada a um silenciamento mediante atividades que busquem nela algum conhecimento similar.*

Vejam os poucos momentos de gravação que a Pedagoga fez no atendimento com Ana, sendo consideradas as siglas “P” para pedagoga e “A” para Ana:

- 1 P- Me diz uma coisa quando você foi pro (*)¹⁵, quando você foi para escola, eh...você sabia ler?
- 2 A – Não.
- 3 P - Antes de ir pro (*) você estudou no (**)¹⁶
- 4 P - Por que você acha que eles não te ensinavam?

¹⁴ Ideologia do dom item 2.3.1 e Ideologia da deficiência cultural item 2.3.3 do capítulo 2.

¹⁵ (*) Escola de Ensino Fundamental que a Ana está atualmente, no Projeto Reencontro. Conforme explicação fornecida no capítulo 4, na parte dos escolhidos para a análise. Farei uso do (*) para preservar o nome da escola.

¹⁶ (**) Escola do Ensino Fundamental que a atendida estudou antes de ir para a escola atual. Ela foi encaminhada para esta escola, logo depois que saiu da APAE, onde também não ficou porque ela não tinha as características de uma criança/adolescente que freqüentava aquela unidade escolar.

- 5 A - **Porque ali era muito rápido.**
- 6 P - Muito rápido!
- 7 A - Quem quiser lê pega um livro e lê.
- 8 P - Uhm...
- 9 A - Mas eu não pegava pra lê...
- 10 P - Não! Por que você não pegava pra ler..
- 11 A - Porque eu não sabia.
- 12 A - Eu só olhava as páginas... tudo assim e pronto.
- 13 P - Certo.
- 14 P - Você não tinha um professor que vinha e ensinasse o abecedário, ele não fazia isso com você?
- 15 A - Não.
- 16 P - Tinha muitos alunos na sala?
- 17 A - Tinha
- 18 P - E todos como você não sabiam ler ainda?
- 19 A -Tinha a Carla e o Alexandro e a Angela que sabiam lê.
- 20 P - Tá!
- 21 P - Aí você saiu de lá, do (**) por que? Eles que te encaminharam para outra escola
- 22 A - Não, eu é quis sair mesmo.
- 23 P - Você que quis sair, Quis estudar em outra escola?
- 24 A - É
- 25 P - Aí você foi pro (*)
- 26 A - Aí eu fui pro (*).
- 27 P - Você lembra com que idade você foi?
- 28 A - Com 17 .
- 29 P - Com 17 anos. Então você está a 3 anos no (*)
- 30 P - É outra professora que você teve no (*)
- 31 A - Era outra chamava Kátia
- 32 P - E você aprendeu alguma coisa com a Kátia. Aprendeu também.....
- 33 P - [Ela balança a cabeça e diz que sim e acrescenta.]
- 34 A - Tem um livro lá na escola que é dela.
- 35 P - Éh...
- 36 A - Tem coisa muito fácil que eu fiz no livro.
- 37 P - No livro dela?
- 38 P - E depois veio a Maria.....
- 39 A - Não Miralva
- 40 P - Essa Miralva te ensinou muita coisa então, né? Você aprendeu muita coisa, agora você escreve , lê...?

Observamos que Ana, na escola anterior ao Projeto Reencontro também teve dificuldades. Enquanto muitos alunos liam os livros propostos em aula, ela ficava de lado, só observando e folheando as páginas, a procura de um entendimento sobre o que estava escrito naqueles livros. Percebe-se que esta forma escolhida para leitura dos alunos desta escola, gera uma forma de apagamento em alunos com histórico de fracasso escolar. Não precisamos lembrar que estes alunos se sentirão excluídos dos demais que sabem pegar um livro, ler e apreciar o conteúdo.

Percebemos a difícil caminhada de Ana, quando a Pedagoga pergunta sobre o professor. Se não havia um professor que estivesse presente neste seu momento? Ela afirma na gravação que não. Mas um outro ponto chama a atenção, quando ela diz que foi para outra escola e que lá havia um livro de uma outra professora, que pelo que entendemos, foi editado pela própria professora daquela escola. Ela diz que tinha coisa fácil naquele livro, como se demonstrasse certo interesse pelo que foi feito naquele momento, algo que foi significativo para ela, pois ela guardou a lembrança da atividade.

Não podemos esquecer a sua fala principal, com relação a sua dificuldade de aprender na outra escola: *porque ali era tudo muito rápido*. Será que estamos falando de currículo? Por que tudo tem que ser tão rápido, que não se pode voltar atrás para ver se alguém ficou sem “aprender”. Aí está outra forma de silenciamento, o aluno é que deve obedecer às regras da escola.

Mais além, observando no diário de campo da Pedagoga, vamos encontrar uma outra situação em que Ana rasgou “novamente” a lição na escola:

28/07/06

Ana diante da dificuldade de aprender fica nervosa e rasga a lição. Disse-lhe para tentarmos resolver o problema que ela rasgou [na escola] e naquele momento juntas poderíamos resolver, então pedi que ela me mostrasse como foi a lição. Em seu caderno tinha um exercício igual, porém copiado da lousa com o resultado. Era um encarte de supermercado, no qual a professora pediu para que ela encontrasse qual era o menor valor em reais. Fizemos juntas, pegando palitos de sorvete para demonstração, com cores diferenciadas e dando valores diferenciados e depois passamos para o papel. Ana ficou feliz ao terminar e poder entender.

Neste momento observamos que a interação possibilitou uma negociação entre a Pedagoga e Ana, o que geralmente não ocorre na escola, e neste atendimento individual, **face-a-face**, fez a diferença entre alunos como Ana. A mediação entre professor-aluno, precisa acontecer mais vezes dentro de uma sala de aula. Ana através disso, teve a possibilidade de sair do silêncio em que se encontrava pelo processo de negociação que se estabeleceu. Isso levou a uma reação de sua parte, de contentamento e satisfação, por se sentir igualada aos alunos que aprendem.

Este movimento só foi possível através de uma prática comunicativa, como cita Marcuschi (2006), as aulas passam por uma oralidade, um momento de explicação, de exemplificação, momentos estes considerados importantes para que uma aprendizagem aconteça. Perguntamos por que momentos como estes não podem ser mais explorados dentro de uma sala de aula? Por que a prática escolarizada ainda está marcada por um aluno idealizado, que aprende de uma só vez e sem precisar fazer perguntas? Ou como ela mesma insinua “rapidamente”?

Ana é como muitos outros, que se calam diante das práticas escolarizadas, procurando na rebeldia e na indisciplina, mostrar que não entendem e que não conseguem. E neste contexto supomos que a escola, a deixa marcada, como o aluno preguiçoso, que não quer aprender. Vejamos uma outra transcrição da gravação também feita com esta atendida:

- | |
|---|
| <p>1 P – Outro dia você estava brava comigo... Que ninguém gostava de você... né... que você não aprendia nada mesmo....</p> <p>2 A – E não aprendo mesmo!</p> <p>3 P – A ta! Você não aprendeu nada até agora né...</p> <p>4 A – Eu leio, mas esqueço tudo.</p> <p>5 P – Talvez você não tenha o interesse no que lê. Porque tem coisas que você lê. Que você até grava e até comenta comigo. Como algumas coisas da lição sua. Como as coisas da padaria. Então tem coisas que você não tem interesse, por isso, que você não grava. Por exemplo, quando a gente lê um jornal. A gente lê o jornal e não lembra tudo, assim o que leu. A gente lembra o que chamou a atenção. Aquilo que foi interessante. Ta! Então, assim a gente não precisa lembrar de tudo. Não se cobre por isso, tá!</p> <p>6 A - Tá</p> |
|---|

A entrevista teve que terminar, pois, Ana ficou incomodada com o gravador e não quis mais falar. Disse que: *você não pode desligar isso eu não gosto de falar com esse aparelho ligado.*

Cordié (1996, p. 23) relata que:

Para que uma criança “aprenda”, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada nem ninguém podem obrigar a desejar. A linguagem popular diz: “O desejo e o amor não se comandam”. É nisso, no entanto, que acreditam muitos pais que querem “motivar seus filhos e tudo fazer para eles se interessem pela escola”. Não é preciso “fazer” nem impor quando o “saber” adquiriu o brilho do objeto do desejo. (.....)

Percebemos que a Pedagoga busca envolver a sua atendida, para que ela perceba que nem tudo precisa ser aprendido, de forma que não possa ser esquecido. Que atrás de uma aprendizagem deve existir o valor significativo, e que muitas coisas que Ana aprendeu na escola, ela tem essa lembrança sim, mas, como tal, ela continua dizendo que não aprende nada mesmo, numa forma de descontentamento com ela mesma.

Percebemos que Ana já formou uma identidade sobre si. É assim que ela se sente, desvalorizada, acredita que a escola não lhe passou nada. Mas percebemos através do diário de campo da Pedagoga, que algumas atividades são feitas em atendimento. Ana demonstra saber ler e escrever, embora com dificuldade, mas ela mesma não percebe que adquiriu algumas práticas escolarizadas, e que elas fazem parte da sua prática social. Como por exemplo, quando percebemos no diário de campo, a Pedagoga menciona que o seu caderno está cheio de figuras de artistas de novelas, onde ela recorta a imagem e o nome do artista, numa forma de identificação.

12/05/06

Atendi Ana, estava um pouco triste, mas disse com um tom alegre, que arrumou um caderno novo e quis trazer para me mostrar. Estava caprichado na letra (cópia dos nomes dos artistas) e cheio de decalques de um ator de novela. Na capa também alguns decalques de atrizes bonitas e com poses bem charmosas. Ela disse que gosta das atrizes que elas são lindas.

Iniciamos a nossa atividade sobre vogais e consoantes. Trabalhos com o seu nome, marcando o encontro das vogais e consoantes, usamos de lápis coloridos.

Perguntei se ela sabe que no seu nome há encontros de vogais e consoantes. E ela disse que não, porque a sua professora nunca a fez pensar assim.

Depois passei lição para que ela procurasse nomes com o mesmo uso da vogal do seu nome.

Ela disse que adorou saber e pensar assim, que sou muito diferente da professora dela, que eu explico como tudo acontece.

Percebemos que o sujeito com história de fracasso escolar, não consegue ver o que aprende, pois mesmo com dificuldade Ana demonstra através de outras passagens do diário de campo da Pedagoga, que ela aprende sim, mas ela não percebe. E o que percebemos é que a Pedagoga por varias vezes, usa de linguagem oralizada e mediada para que Ana perceba a sua aprendizagem.

Para Vygotsky (1998) a linguagem é como uma prática social, como uma produção eminentemente dialógica que se faz por inter-ação, cujo principal papel é exercido pelo mediador (no caso o professor) sendo essencial na constituição do sujeito e na compreensão da linguagem, como ferramenta simbólica da mediação. E esta mediação é percebida através do diário de campo, e das atividades de interação com a atendida.

Percebemos que as questões estudadas no capítulo 1, item 1.3 (p.17) sobre as práticas comunicativas de Marcuschi (2006), nela o autor enfatiza a inserção da fala em sala de aula. Observamos que esta prática está presente no trabalho da Pedagoga, onde ela dá voz ao seu aluno, buscando entendimento e aprendizagem na oralidade, valer-se de práticas comunicativas, e dar importância a (inter)relação entre o letramento escolarizado e letramento provindo das práticas sociais que envolvem o seu meio social, fazem diferença na aprendizagem e no sentimento do aluno que se sente satisfeito ao entender o que lhe é proposto pelo professor.

Podemos observar como as práticas pedagógicas da Pedagoga passam por uma prática escolarizada, por que afinal de contas, as práticas escolarizadas estão sempre presentes nos contextos, elas são necessárias. A língua padrão não pode ficar fora da aprendizagem, mas ela pode ter formas diferenciadas de serem ensinadas, podem oferecer caminhos significativos para que os alunos aprendam.

Percebemos também que se o aluno é motivado, respeitado tendo oportunidades de mostrar o que faz fora da escola, ele se sente parte integrante de um sistema alfabetizado, caso contrário ele nega que tenha aprendido algo com as práticas escolarizadas.

5.2. Reprodução das práticas escolarizadas no atendimento de Fernando na Ong

Nas práticas de atendimento com o sujeito Fernando, podemos identificar vários momentos em que a prática escolarizada conduzia a interação entre a Pedagoga e ele. Observamos que a prática escolarizada tira o momento da criança/adolescente de ter a oportunidade de responder, de falar, de ter voz, porque a escola não pode perder tempo, pois há uma carga horária para ser cumprida e há um conteúdo que deve ser aplicado naquele dia, há um currículo a ser seguido. Então a professora, lança do seu estado de “poder” e às vezes induz a criança a responder o que ela quer ouvir, e não o que o aluno gostaria de falar.

Ao analisar o diário de campo da Pedagoga, no começo dos seus atendimentos, era dessa forma que ela agia, podendo ser observado ao longo do seu diário, que ela tentou mudar esse campo de “batalha”, entre perguntas e respostas, com o uso da oralidade, procurando dar mais tempo ao seu atendido para responder às perguntas.

Perguntamos o que será que a Pedagoga temia ao esperar o seu atendido responder a pergunta, será que haveria uma cobrança por trás dela também, ou pela Instituição?

Percebe-se que ela também temia por um “tempo”. Tempo esse representado pelo horário do atendimento, pois ela temia que os 60 minutos ali não fossem suficientes para que seu atendido pudesse sair da sala com “algo aprendido”, ou “com a dúvida sanada”. Acreditamos que FOUCAULT possa trazer respostas para esta pergunta, pois são dele os questionamentos sobre o uso do “poder”, da “vigilância”, e da “observação”.

Segundo Foucault (1989) foi no séc. XVIII que se inventaram as técnicas disciplinares e o exame com o objetivo de transformar os homens em força de trabalho produtiva, proporcionando-lhes o sentimento de utilidade máxima e diminuindo sua capacidade de revolta, de resistência de luta contra o poder instituído. Segundo o autor, a disciplina é um tipo de organização do espaço, um controle de tempo, e a vigilância é um dos principais instrumentos de controle. Sendo contínua, vista por todos, mas com discrição da parte de quem vigia.

Neste primeiro encontro da Pedagoga com Fernando, observa-se o mesmo ritual, já mencionado no item 4.4.3 (p.81), onde ela faz uma série de perguntas para obter informações sobre as necessidades do seu atendido, se procede com a observação feita pelo profissional que o encaminhou, e se há a necessidade de um trabalho pedagógico, através da triagem feita pela leitura e escrita, além das informações obtidas durante a conversa.

Observamos que não é diferenciado das práticas escolares, pois a escola faz uma triagem para verificar quais os conhecimentos que o aluno trás consigo, e algumas vezes até usa disso para pontuá-los, como diz Soares (1986), em “fracos”, ou “fortes”.

No próximo atendimento a Pedagoga, diante da situação de cada atendido, observa-se que ela trará material necessário para realizar o seu trabalho pedagógico. Interessante observar no trecho extraído do diário de campo que, as suas estratégias estão realmente baseada em práticas escolarizadas:

28/08/2005

Fernando trouxe o caderno de casa, que por sinal é limpo, com várias palavras de estímulos usados pela professora como: “Parabéns, muito bem”.

Aprendeu o uso do “r” intercalado, como se dá o processo do uso do “r”, em travesseiro, trava, drama, e outras. Lição que ele trouxe no seu caderno da escola.

Jogou memória e mostrou que sabe jogar, não teve nenhuma dificuldade.

Fez colagem de palavras e escreveu entendendo o que fez.

Levou um livreto de história sobre “acidente doméstico”.

Observa-se neste pequeno extrato do diário de campo da Pedagoga, que os procedimentos lembram muito uma prática escolarizada, onde dentro da sala de aula o professor questiona a limpeza do caderno, como se isso fosse um sinal de ser “alfabetizado”.

Gomes (2004, p.09) em sua pesquisa sobre Leitura e Escrita na escola e a produção dos “maus” e “bons” alunos, ressalta que:

Esses educadores adotam mecanismos variados para separar, “bons” dos “maus” alunos, desde critérios de avaliação que norteiam os processos de enturmação, o remanejamento, a fixação de normas disciplinares e higiênicas até o encaminhamento dos “maus” alunos para clínicas ou escolas especializadas. Acabam depositando no aluno toda a “culpa” pela não-aprendizagem da leitura e da escrita sem que o processo escolar e social em que estas são produzidas seja levado em conta pelos educadores, sobretudo das escolas públicas.

Observa-se que a Pedagoga movida pelas práticas escolares, ainda trás consigo o reflexo da questão de higiene do caderno. Talvez para ela esta seja uma questão de organização, cuidado, mas também pode ser de alienação, pois podemos supor que o caderno só é manuseado na hora de ir para escola, ficando guardado em algum canto esperando pelo dia seguinte.

Gomes (2004, p. 11) observa que *“segundo a professora, os “bons” alunos fazem o para-casa do jeito que ela gosta, decoram as sílabas e aprendem a ler, tem hábitos de higiene, têm cadernos limpos e caprichados, vão para a escola de uniforme e calçados”* Ao ler o trecho retirado da Pedagoga sobre o seu atendido será que está visão de “bom” e “mau” também estão marcadas em suas atitudes?

Um outro ponto a se observar nas práticas sociais de Fernando se destina ao fato de que ele não fez nada diferenciado do que já vinha fazendo na escola, o que se poderia dizer neste caso é que o espaço vivido por ele dentro da sala da Pedagoga em relação à sala de aula da escola, tornou possível a aprendizagem. Porque estão numa interação face-a-face, que é bem diferente da interação da sala de aula. Fernando está mais próximo da Pedagoga, se sente atendido nas suas dúvidas, e assim entendemos porque a Pedagoga escreveu que ele *“aprendeu o uso de “r” intercalado”*.

A aprendizagem do “r” intercalado obedece a uma norma culta, ou seja, a norma padrão escolarizada, e neste momento Fernando se mantém silencioso durante as atividades, da mesma forma que ele se apresenta na sala de aula. Porém nesta interação entre a Pedagoga e ele, percebe-se pelo diário de campo, que ela a todo momento faz com que ele participe da lição, mesmo sendo difícil para ele. Ela procura sempre fazê-lo falar como nos momentos em que ela escreve: “... *entendeu, como se dá o processo das palavras com “r” intercalado como em: travesseiro, trava, drama*”.

Vejamos o que mudou entre o espaço da escola e o espaço da Pedagoga. Ao fazer uma entrevista na escola, com a professora de Fernando, ela relatou que ele é um dos alunos que ao chegar à escola, senta-se, e se mantém calado até terminar a aula.

Para a sua professora é como se ele não estivesse lá, porque ele não se manifesta, mantém-se “silencioso”. E por quê? Terá ele vergonha de falar e ser observado por todos? Ou terá ele um pensamento comum a todos que se sentem na mesma condição: “*se eu perguntar vão dizer que eu sou burro*”. Pensamento característico observado no diário de campo, com relação a outros atendidos. E nesse momento nos deparamos com a dificuldade de dar “voz” ao aluno, principalmente ao aluno estigmatizado.

Percebe-se que no atendimento, Fernando mesmo com dificuldade é estimulado a falar. Como se fosse um jogo, ora a Pedagoga fala, ora ela busca que ele fale. Mas a própria prática escolarizada que molda o atendimento, por muitas vezes, também silencia o aluno, em momentos em que a atividade ocorre pela assimilação das regras, um exemplo, a matemática, onde o uso de regras é importante para resoluções de problemas, no sentido escolar. Normalmente tais regras têm de ser assimiladas, não há como explicar a regra.

Prosseguindo na busca das práticas escolarizadas presentes neste extrato do diário de campo da Pedagoga, também vamos observar que ela passa um para-casa ao seu atendido, quando ele recebe um livro para levar para casa. Assim como na escola, a Pedagoga entende que a atividade para casa assume um papel importante na prática escolar, em sua concepção de aprendizagem, ela entende que é um elemento típico dessa prática.

Em outros processos educativos, em outras práticas sociais não encontramos esse tipo de atividade. Por exemplo, na prática social da culinária, como apresentado por Claudinéia Passarelli Cherini¹⁷, em “A prática social da culinária, algumas reflexões na

¹⁷ Dissertação defendida no dia 16 de agosto de 2007, na Universidade São Francisco de Itatiba.

construção curricular da matemática na educação de jovens e adultos”, a aprendizagem dentro dessa prática não pressupõe a atividade do para casa formalmente colocada. Isto porque é uma prática do aqui e agora, o momento é de fazer e ter resultado imediato.

Uma outra passagem do diário de campo:

02/09/05

Trabalhamos o relógio, números, listas de palavras com “r” intercalado, lh, ão, g, foi muito produtivo.

Levou outro livro para leitura.

No extrato acima, observamos que as práticas escolarizadas estão presentes neste momento também, e que existe uma preocupação da Pedagoga em auxiliar o seu atendido nas suas principais dificuldades com relação à escrita. Podemos perceber que a Pedagoga não fez nenhuma menção sobre o livro que Fernando levou no encontro anterior, se houve alguma discussão sobre essa leitura, apesar disso ele levou outro livro para leitura em casa.

Na visão da Pedagoga, observa-se que ela pretende buscar alguma leitura que estimule o seu atendido, sua intenção é de que ele possa gostar de alguma história, que seja significativa para ele. Sabe-se que as histórias eram curtas e com muitas gravuras, sua esperança era que o seu atendido se sentisse atraído, além do que, ela também iniciava a leitura com o seu atendido, e o mesmo demonstrava querer continuar, por isso era-lhe feito sempre o convite: “*você quer levar e tentar ler em casa?*”.

Através dos pequenos trechos lidos ali em atendimento Fernando demonstrava interesse em levar o livro para casa, entretanto, nunca voltava com o livro lido. Ele sempre justificava que os afazeres da casa não lhe davam tempo, lembrando que Fernando é o filho do meio, e que a casa fica por conta dele, tanto para arrumar, como para fazer o almoço para o irmão menor.

Um outro momento de atividade que envolve a prática escolarizada da Pedagoga, envolvendo situação do para casa:

 NATAL	 PRESENTE
 CORAÇÃO	 LUZ
 JESUS	 MUNDO
 PAZ	 AMIZADE
 ALEGRIA	 ESTRELA

Ao observamos as atividades escolhidas para alguns atendidos vamos encontrar atividades como esta, citada acima. Acreditamos que a Pedagoga por ter uma formação escolarizada, acredita que elas também darão suporte para ajudar os seus atendidos na alfabetização.

Alguns atendidos que não fazem parte do grupo de pesquisa são crianças que estão envolvidas com material pedagógico que requer desenhos para uma melhor fixação das imagens, assim diz a Pedagoga em seu diário de campo. Em outro momento a Pedagoga relata que a necessidade de figuras para colorir são exigidas pelos seus atendidos, e não são só os menores, os adolescentes também sentem a necessidade de receber atividades com desenhos. Segundo os seus relatos até levar como lição para

casa, onde ela descreve: “... *você não vai passar lição de casa?*”. A Pedagoga responde: “você quer levar, aproveite para recortar e colar no caderno as figura, mas não recorte as letras, procure escrever”.

Observamos que as práticas de letramento que conduzem à interação no atendimento são totalmente escolarizadas, e a preocupação da Pedagoga, que se observa na atividade do para-casa, tem a intenção de que o seu atendido escreva, embora seja uma cópia também, mas que ela usa para que o seu atendido crie o hábito de escrever. Este processo de leitura e escrita também é observado em atividades escolares, quando os professores fazem atividades de recorte e colagem.

Novamente observamos os procedimentos da Pedagoga vemos que ela não foge dessas práticas escolarizadas em relação à escrita. A diferença que há neste atendimento entre a Instituição (ong) e a Escola, é que a Pedagoga está mais próxima da criança/adolescente, porque como foi dito, o atendimento é produzido num espaço em que eles ficam face-a-face, e a discussão sobre os temas e as gravuras acontecem com uma maior intensidade, mas acreditamos que ainda esteja embuída de um silenciamento, pois a atividade do para casa segue uma forma de obediência, e não uma busca livre de atividades que possam ser mais significativas. Atendendo mais a curiosidade do sujeito.

Observamos pelo diário de campo da Pedagoga uma atividade em que parece ter conseguido algo que chamasse a atenção de Fernando, algo que lhe agradasse. Trouxe uma música de Raul Seixas (Eu nasci há 10 mil anos atrás), em seu diário ela comenta que ele gostou da aula, e que os momentos foram mais interessantes porque a fala (oralidade) teve um aspecto mais importante no espaço do atendimento.

Um outro momento importante, observado por uma transcrição de uma gravação de um atendimento feito com Fernando. Infelizmente não temos a data, mas pelo conteúdo da fita, foi no começo do ano letivo, pois a Pedagoga começa perguntando se ele está gostando das aulas, porque agora ele está na 5ª série.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 P – O que você está achando da escola agora. Afinal agora você tem 8 professores.2 F – Bom.3 P – Tá indo tranquilo?4 F – Ah.ram!5 P – Precisamos ler mais. Eu vou fazer você ler mais comigo, porque na sua casa você não tem oportunidade de ler, e na escola você disse que muito rápido né!6 F- Em casa não dá, tenho que fazê outras coisas e na escola é muito rápido mesmo. |
|--|

Neste momento a Pedagoga apresenta uma preocupação, que faz parte da prática escolarizada, a qual irá cobrar de Fernando muito mais do que quando ele estava na 4ª série. E notamos em sua fala, a prática escolarizada também registrada, quando ela diz que vai fazer ele ler mais. Será que Fernando sentiu a mesma pressão que a escola faz sobre ele? Vemos novamente o silêncio, instaurado pela cobrança que é feita com base na prática escolar.

Vejamos o que mais aconteceu neste dia, gostaria de ressaltar que a transcrição da fita foi muito difícil, porque Fernando apresenta muitos problemas de articulação, por isso, ele fala muito baixo, o que também é ressaltado pela Pedagoga.

7 P – Você tem uma lição que diz assim: leitura compartilhada. Aí a professora perguntou o que você entendeu dessa leitura? Ela esperava que você escrevesse mais coisas. E a leitura diz assim, que...

8 F – E essa leitura aqui...

9 P – Esse é o texto que foi dado O cocheiro erudito, o livro né? De Tatiana Belinky.

10 F.- Ah ram!

11 P – Você conhece Tatiana Belinky. Sabe onde ela nasceu?

12 F- Foi ela que escreveu.

13 P.- Uma senhora de uns 60 anos..... achoque ela tem...

14 F- Ela tem 88...

15 P – Uma senhora maravilhosa que escreve coisas lindas.

16 F – Aí, a “psora” deu o livro e mando lê o cocheiro erudito, aí.....

17 P – Você lembra que eu falei pra você....leia o que você escreve.

18 F – Lembro.

19 P- Então lê o que você escreveu aqui.

20 F – Eu e ten...di.... eu entendi....

21 P – Mas aqui está escrito -eu “didi”, você teria que escrevê “eu entendi”, veja como é grande, eu entendi. É muita coisa, você escreveu bem pouco aqui.

22 F – É....

23 P – Vamos continuar

24 F - Eu entendi que as pessoas tem sabedola.

25 P – Será que está escrito aqui sabedoria....veja bem... será que está escrito sabedoria. Você não liga de fazer a correção né? Eu estou aqui para isso, para te ajudar. Pra te corrigir, para quando você chegar na sala de aula a professora ver que você entendeu. Eu estou aqui para te ajudar. Gostaria que você falasse assim pra mim. Será que eu escrevi certo? Quer me ajudar? Eu escrevi uma coisa no meu caderno. Você vê se tá certo. Porque meu espaço aqui é pra isso. Pra te ajudar. As coisas que você tem dificuldade trás pra mim. Eu estou aqui pra isso. Eu to aqui pra dividir isso com você. Então vamos corrigir isso.

26 F- Tá bom. Vamos

27 P – Então vamos corrigir.

28 F- Eu....e...n...d...i...

29 P – Espera vamos ver como você fala. Vamos prestar atenção na palavra.

30 F – Hum...

31 P – Veja a palavra está na pergunta, o que você entendeu? Veja como se escreve entendeu.

32 F- Eu e..n..t..e..n...d...e..u...

33 P – Veja bem você está copiando. Vamos ver como se fala. Eu entendi. Eu fiquei chateada por que você não vem na Fonoaudióloga, e agora ela está grávida e não vai mais atender. Quem faltou mais, foi você ou foi ela?

34 F- Foi eu, eu faltei mais.

35 P – Então você precisa de uma fono, porque você precisa entender os sons das palavras. Eu sei que você sabe o abecedário, que você sabe os sons. Você só precisa usar o que você sabe do som e escrever. Veja o que está faltando quando você lê o que escreveu.

36 F – É eu sei.

37 P – Não fica com vergonha de falar, você fala muito baixinho, fala alto pra eu te escutar.

38 F- Quando a gente fala errado a psora pede pra fala alto na sala.....pra crase intera.

39 P – É eu sei mas aí ela está corrigindo toda a sala. Então como se escreve sabedoria.

40 F – Sa... Sa.....Sa..be..d..o..r...i....a...

41 P – Isso! É o famoso ra-ra, re-re, ri-ri..... Muito bem então você entendeu que as pessoas tinham sabedoria. Será que você não pode falar mais da história. Você Lembra a história.... o que tem a história, do que ela fala?

42 F- Agora não dá não. Eu esqueci.

43 P – Agora não, você não consegue lembrar da história. Ele falou de sabedoria....? Qual é o título da história? Pelo que sei tem haver com cavalo? Cocheiro

44 F- Não o cocheiro e o sapo.

45 P – Não pelo que eu vi tem haver com cocheiro erudito. Será que tem cavalo na história?

46 F- Não com ramelo..

47 P – Camelo...

48 F- não rabilo

49 P – rabilo?

50 F- Eh ... aquele caras que usa uma toca... é... rabino.

51 P – Ah... rabino aqueles que usam uma toquinha assim... né..!

52 P – Então o cocheiro era um rabino.

53 F – Não o Cocheiro tava levando um rabino, na carruagem. Ai o cocheiro queria ser o rabino, para levar a sabedoria pra todo mundo.

54 P – Sei.

55 F- Aí o rabino virou o cocheiro ser uma vez o rabino...

56 P – Ah.. sei trocaram de lugar...

57 F- Eh... trocaram de lugar o moço lá, não sei o nome dele, pediu pa ele, lê o que tá qui escrito no caderno. Ele oiá, eh... Passá o oio, assim, ai não sei o que ele falô. Não lembro bem...

58 P – Não lembra das palavras.

59 F- Ele falou assim... Até um cocheiro podia ler, ai o cocheiro grita lá do fundo.

60 P – Ah! Entendi é tão fácil que até um cocheiro podia ler.

61 F – É e ninguém sabia que eles trocaram de lugar.

62 P- Sei. Interessante ta vendo você contou pra mim toda a história, tá vendo....!

63 F – Aí ficaram de boca aberta porque o cocheiro sabia ler.

64 P – E como terminou a história. Que todo mundo ficou de boca aberta? Porque o cocheiro sabia ler? E você entendeu que todo mundo tem sabedoria. Mas na verdade o que aconteceu. O verdadeiro cocheiro sabia ler?

65 F – Não.

66 P – Porque será que ele não sabia lê. Será que ele não ia pra escola?

67 F- Não, porque ele só cuidava de cavalo.
68 P- Então você pode escrever alguma coisa a mais aqui. Será que o cocheiro também poderia aprender a ler.
69 F – Pode sim..
70 P – Muito bom.

Notamos aqui que há todo um movimento da Pedagoga no sentido de dar voz ao seu atendido, na linha 25, ela quer fazer ele falar, pedir ajuda, e até buscar outras formas para dialogar com ela. Num outro momento na linha 42, quando ela pede que ele conte a história, e ele diz que “não se lembra”, a Pedagoga usa de uma estratégia como que iniciando com perguntas diferenciadas do que realmente aconteceu no texto, inventando algo que não faz parte da história, para que ele fale e para que ela consiga mostrar-lhe que ele se lembra da história. E usando desta articulação ela consegue ir tecendo a história, mostrando que Fernando sabe fazer o relato da história.

Esse tipo de interação propicia um movimento distinto da prática escolarizada a Pedagoga através da sua prática, se diferencia neste momento da Instituição Escolar, são as interações, o que Vigotski, expõe sobre a aprendizagem, sempre mediada pelo outro e pela linguagem.

A Pedagoga a todo momento interage com seu atendido, o que lhe proporciona momentos de diálogo direto. Também observamos questões ligadas ao esquecimento, Fernando diz que não se lembra da história, e a Pedagoga lançando mão do seu tempo disponível para o atendimento, se propõe a buscar elementos que tragam à memória de Fernando os fatos contados pela professora da escola sobre a história.

Percebemos também momentos de estimulação com relação à lembrança, onde ela ressalta que Fernando se lembra sim da história, o que pelo silenciamento, se fosse mantido pela Pedagoga, numa prática mais escolarizada, ele não teria um envolvimento e não seria estimulado a essa lembrança.

Continuando com a transcrição deste dia de atendimento, um outro momento foi constado na fala da Pedagoga, vejamos:

1 P- E a matemática como você está?
2 F- To bem, eu comecei agora, e tô gostando de Portuguesis também.
3 P – Deixa eu te fazer uma pergunta. Mas me responde com sinceridade. Outro dia eu liguei pra você para te passar o número do telefone da escola e porque você chamou o seu irmão pra anotar?
4 F – Pra ele anotar pra mim É que ele sabe mais. Eu não sei muito bem.

- 5 P – Mas você também sabe, vamos fazer de conta que eu estou te ligando. Eu acho que é insegurança sua, porque você sabe muito bem, os números.
- 6 F- Ta.
- 7 P – Vou passar um número qualquer de telefone pra você anota aí.
- 8 F – Ta!
- 9 P – 4...5...3.....9.....7.....6.....8.....9..... Anotou? To chutando um número qualquer hein....
- 10 F – Anotei.
- 11 P – Então você viu! Você sabe. Porque você precisa chamar o seu irmão? Tá vendo... Você não pode encostar-se ao seu irmão. Você sabe... não precisa ficar chamando o seu irmão.

Neste momento em relação ao apagamento do sujeito, vamos encontrar uma identidade já instaurada em Fernando (linha 4), onde ele não se acha capaz de anotar números simples, que são de seu conhecimento, sentindo total insegurança, e uma dependência do irmão, que pelo que percebemos, Fernando acredita que seu irmão saiba mais que ele. Será que estes silenciamentos provocados pela prática escolarizada fazem com que Fernando sinta total incompetência para simples tarefas como está observada pelo atendimento.

Com relação ao numeramento-letramento, observamos que simples tarefas do cotidiano como anotar números que fazem parte do conhecimento social de Fernando, passam por ele como incompetência, pois ele no momento oportuno não se sentiu capaz de anotar o número do telefone, e chamou seu irmão, que para ele demonstra ter mais competência do que ele. Percebemos que a Pedagoga não se dá por satisfeita e refaz a situação, para que Fernando perceba que ele tem conhecimento social de números, e que está prática não o impediria de anotá-los.

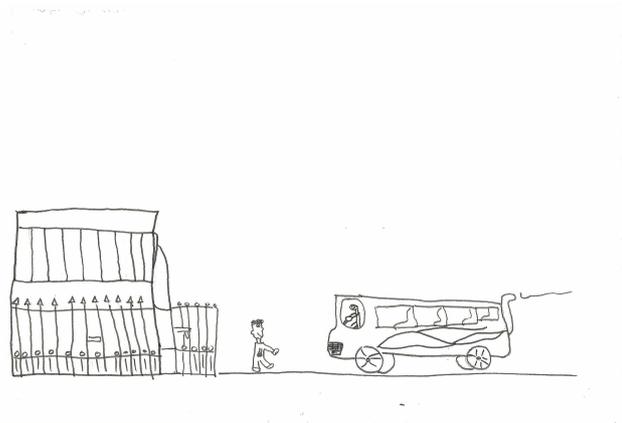
No capítulo 1, Mendes (2007) expõe que do mesmo modo que a escrita e leitura, a compreensão de situações numéricas envolve uma série de conhecimentos, capacidades e competências que não abrangem apenas a mera decodificação dos números. E que elas não são evidenciadas somente em situações escolarizadas. Elas aparecem também em momento do convívio social do sujeito.

5.2.1. Entrevistando Fernando através de desenhos

Por muitas vezes a Pedagoga encontrou dificuldades para obter respostas para as suas perguntas aos atendidos, e levando a sua dificuldade para a orientação, uma forma de encaminhamento foi o de usar de momentos que envolvessem desenhos livres e espontâneos, onde os seus atendidos pudessem dar margem ao conhecimento das

práticas letradas e as práticas de numeramento. A Pedagoga pediu para alguns dos seus atendidos desenhos, como: o que você vê ao sair na rua? Quais são as coisas que te chamam a atenção quando vai pegar um ônibus? Como é sua casa?

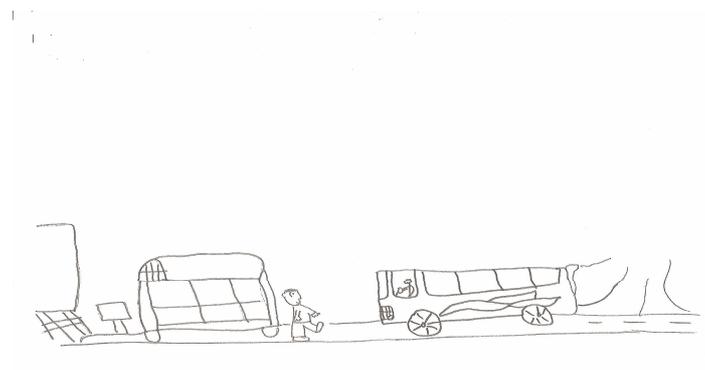
E Fernando produziu o desenho abaixo:



Atrás do desenho há uma observação feita pela Pedagoga:

“Fernando, saindo de casa para ir à casa do namorado de sua mãe. Não há nenhuma representação de letras e nem de números. Ele disse que não se preocupa em ler o ônibus, vai logo perguntando para o motorista se o ônibus vai para o bairro do Erasmo Crispim”.

Não contente com a apresentação do desenho, a Pedagoga faz outra situação de desenho, Fernando voltando para casa.



“Fernando, voltando da casa do namorado de sua mãe, também sem nenhuma representação de letras ou números.”

Percebemos que havia muita expectativa pela parte da Pedagoga, ela queria encontrar nos desenhos do seu atendido letras ou números, que o fizessem participante de um mundo com práticas de escrita, mas quando Fernando terminou os desenhos, na análise da Pedagoga, percebe-se que ela se frustra, pois Fernando não representou nenhuma letra, nenhum número, nem o nome, ou a empresa do ônibus.

Sobre sua ótica ficou a impressão de que Fernando não repara nas letras e nem nos números. Apesar de não apresentar letras ou números o desenho estava cheio de mensagens importantes, que marcavam a principal característica do seu atendido.

Marcuschi (2006) no capítulo 1, item 1.3. (p.17), defende a idéia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como prática social situada.

Então podemos observar que Fernando desenhou como pontos vitais da sua prática social, a importância do “outro”, que segundo a teoria de Vigotiski, para Fernando o motorista tem uma grande importância, e não as letras que por ventura aparecem no letreiro do ônibus, como indicativo de onde ele vem, e para onde ele vai. A presença do motorista no seu desenho demonstra que Fernando dá uma maior importância às práticas oralizadas.

De acordo com o capítulo 1 deste trabalho de pesquisa, podemos observar que Fernando está engajado numa prática de letramento oralizada, e, portanto, ele está inserido como quaisquer outros sujeitos – em interações sociais a partir das quais desenvolvem sua competência comunicativa, inserida em um mundo letrado, pois certamente as informações do motorista se dão com base em informações escritas e que são passadas para Fernando de forma oralizada, fazendo com que Fernando faça parte de um mundo letrado.

A seguir vejamos como Fernando passou pelo processo de avaliação feito pela Instituição Escolar.

5.2.2. O processo de avaliação escolar de Fernando

Segundo informações contidas no diário de campo da Pedagoga, observa-se que ela foi até a escola para buscar informações sobre a ficha avaliativa do seu atendido, e qual não foi a sua surpresa, ao observar que Fernando esta sendo avaliado por um processo mais “informal”, ou seja, a professora de português o avalia baseado em um juízo geral pré-estabelecido, como já foi comentado no capítulo 3, sobre os processos avaliativos.

Para podermos ter este pensamento vejamos como é a ficha de avaliação de Fernando.

Ficha Escolar Avaliativa do aluno Fernando

Disciplinas	1º Bim. Faltas	2º Bim. Faltas	3º Bim. Faltas	4º Bim. faltas	
L. Portuguesa	3,5	4,0	4	2,0	não foi possível
História	5,0	22	5,0	5,0	ter acesso as notas
Geografia	5,0	4,0	23	5,0	finais.
Matemática	5,0	3,0	6	7,0	
Ciências	5,0	5,0	1	5,0	
Ed. Física	7,5	-	-		
Ed. Artística	1,0	6,0	7,0		
Inglês	5,0	5,0	8,0		
Informática					

Aspectos pedagógicos não contemplados durante o 1º bimestre (desempenhos nas avaliações orais e escritas de acordo com os objetivos.

SUGESTÕES DO 1º CONSELHO DE CLASSE.

- (x) Conversa individual com o aluno
- (x) Comunicação aos pais
- (x) Encaminhar para o reforço

Observação do 1º Conselho de Classe
Dificuldade de aprendizagem

Na ficha só consta a assinatura do filho, não consta a assinatura da mãe.

SUGESTÕES DO 2º CONSELHO DE CLASSE

- (x) idem
- (x) idem

(x) idem

Observação do 2º Conselho de Classe:

Dificuldade da aprendizagem, não consegue fazer as atividades sozinho. Necessita acompanhamento.

SUGESTÕES DO 3º CONSELHO DE CLASSE

Nada foi marcado

Observação do 3º Conselho de Classe

Dificuldade de aprendizagem

Análise das habilidades comuns:

- Lê e analisa textos, produzidos em diferentes linguagens, narrativas, práticas, informativos e outros, gráficos, tabelas, etc...

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim. ND	4ºBim. ND ¹⁸
---------------	---------------	---------------	----------------------------

ND = NÃO DOMINA

- Organiza e registra informações em diferentes linguagens, textos escritos, tabelas, esquemas, desenhos, gráficos, produção de diversos tipos de textos, etc:

1º Bim ND	2º Bim. ND	3º Bim; ND	4ºBim. ND
--------------	---------------	---------------	--------------

- Se expressa, expondo suas ideias com clareza:

1º Bim ND	2ºBim ND	3º Bim. ND	4ºBim ND
--------------	-------------	---------------	-------------

- Argumenta em defesa de suas idéias considerando a contribuição do outro:

1º Bim ND	2º Bim ND	3º Bim. ND	4ºBim. ND
--------------	--------------	---------------	--------------

- Analisa e interpreta fatos e ideias, coleta e organiza informações, estabelece relações, formula perguntas e hipóteses.

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim ND	4ºBim. ND
---------------	---------------	--------------	--------------

- Utiliza informações e conceitos em situações diversas.

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim ND	4º Bim. ND
---------------	---------------	--------------	---------------

¹⁸ Segundo a Pedagoga somente esta ficha foi passada pela Secretária da escola, pois nela constava a informação de promoção, já a outra ficha que constam as notas, estas estavam de posse dos professores que ainda estavam atribuindo notas aos alunos, e as atividades escolares já estavam sendo encerradas por causa das festividades do final do ano.

Segundo informações contidas no diário de campo da Pedagoga, ela pode conversar com a professora de Matemática, e a mesma disse que Fernando em sua disciplina é um aluno que merece a nota 7,0 que ela deu no 3º bimestre, pois ele tem capacidade, principalmente em desenho, que ela mesma não tem. Segundo a professora: “*Ele tem percepções geométricas que ela com todo o seu conhecimento não consegue fazer.*” Segundo a professora de Matemática, ele pode não saber ler e escrever com competência, mas ele produz quando por exemplo o exercício exige geometria. Ele sabe desenhar bem, e sabe fazer usos dos espaços corretamente, tem criação, então a professora de Matemática, ele é um bom aluno que merece ser avaliado acima da média, olhando para outros pontos em que ele tem maior competência.

Segundo a Pedagoga, não foi possível obter a nota do 4º semestre porque as fichas estavam com os professores do conselho, e a escola já iria encerrar o seu ano letivo, mas a secretária da escola poderia afirmar que Fernando fora promovido, e a ficha que ela tinha em mãos era a segunda ficha das habilidades. A Pedagoga verificou que no 4º bimestre Fernando ainda continuou com ND (não domina), além de conter a observação dos professores como sendo promovido para a 6ª série.

Se voltarmos ao capítulo 3, podemos observar que Fernando de acordo com a ficha de habilidades foi totalmente desconsiderado em suas habilidades geométricas. Como se Fernando recebesse um carimbo “ND” em tudo, ou seja, sendo avaliado de forma informal, pré-estabelecida por um juízo geral onde a professora de Matemática, seguindo a maioria dos outros professores, não fez nada para colocar na ficha o que ela realmente pensa e observa ao avaliar Fernando.

Encontramos na ficha de avaliação um item onde está escrito: *organiza e registra informações em diferentes linguagens, textos escritos, tabelas, esquemas, desenhos, gráficos, produção de diversos tipos de textos, etc.* Neste momento perguntamos por que a professora de Matemática deixou permanecer o ND (não domina), uma vez que ela mesma o elogiou, dizendo que ele para ela é um aluno nota 7?

Neste caso voltamos ao capítulo 3, item 3.2.2 (p.55) onde Freitas (2003) diz que o objetivo da avaliação esconde um modelo de pensamento, de raciocínio, ou seja, o professor em sua avaliação parte de um “modelo de aluno”, onde ele constrói seus juízos informais sobre o desempenho deste aluno.

Então Fernando quando fez aquele desenho pedido pela Pedagoga, onde traz as formas geométricas e os espaços perfeitos com relação ao ônibus, podemos mesmo dizer que ele ND (não domina), esse tipo de escrita e de leitura de mundo? Será que Fernando merece receber este ND em todos os procedimentos da ficha avaliativa a partir destas observações? O que será que ele pensa quando vê a sua ficha avaliativa? Como ele se sente? São perguntas como estas que venho tentando responder através deste trabalho de pesquisa.

5.3 A vida escolar de Catarina nas aulas de Matemática

Dentre as anotações do diário de campo da Pedagoga, encontramos uma em que a mesma fez uma visita à Instituição Escolar de uma de suas atendidas, a Catarina, e em um dado momento em que estava participando da aula de matemática, parece-nos que houve um problema com a resolução de “contas de subtração e adição”. A Pedagoga chamada por uma das alunas da sala de aula, que não era a sua atendida, dizendo que “*não entendia esse negócio de empresta e paga*”. Neste momento a Pedagoga foi até a professora de Matemática e questionou a dúvida da aluna.

... Vou logo saindo do meu lugar para percorrer a sala e fazer algumas perguntas para Catarina. Observo que Catarina está com uma outra aluna da sala de aula para fazerem o exercício proposto pela professora de matemática. Elas disseram que copiaram tudo, mas que não entenderam esse negócio de “empresta” e “paga” que a professora vive falando?...Então tomei a liberdade de me aproximar da professora que estava sentada em sua mesa, que fica no canto perto da janela. E lhe disse: “... *sabe aquela aluna que está sentada com a aluna Catarina, ela disse que não entende o que você diz sobre emprestar e pagar?*” E a professora me respondeu: “aquela aluna também é muito fraquinha, mas é impossível ela não entender porque ela vende Avon? Como ela não vai saber sobre isso?” Então, eu disse é incrível mesmo eles não associarem situações do cotidiano aos problemas que lhe são propostos.

Percebemos na fala da Pedagoga que ela reproduz uma visão da prática escolarizada que se admira com o fato do aluno não conseguir, sozinho, associar práticas sociais do seu meio com as práticas escolarizadas.

Observamos que a Pedagoga ficou incomodada com a situação, de um total abandono por parte da professora que produz no aluno um silenciamento, o qual ele não irá quebrar para dizer à professora que não entendeu. A Pedagoga procurou voltar à situação com as alunas, usando da mesma forma que ela interage com os seus atendidos na Ong:

.... Voltando à situação com as alunas, percebo que a professora não se move para verificar esta possível dificuldade encontrada pela aluna, e nem sequer se dá conta do quanto poderia ajudá-los se intercedesse junto aos alunos.

Então me aproximo da aluna e vou dizendo: *“Há... eu sei que você vende produtos da Avon certo?”* A aluna responde: *“...sim eu vendo junto com a minha avó.”* Então aproveito a situação e levo a aluna a pensar sobre a venda de um simples batom. *“Então você vendeu um batom no preço de R\$20,00 a uma cliente sua certo? Então, ela está te devendo, mas ela não quer só um batom e compra mais dois. E agora quanto ela está te devendo?”* A aluna responde *“prontamente:” R\$ 60, 00, é o que ela vai me pagar.*

A aluna sorri e percebe que existe uma lógica no que estou falando, a aluna Catarina também respondeu junto com a aluna companheira. Acredito que algum significado teve neste momento da minha fala.

Neste caso observamos certa semelhança com a situação apresentada por Mendes (1995), quando a autora cita sobre o caso dos meninos vendedores de coco¹⁹, neste caso vemos uma situação em que a Pedagoga procura fazer uma discussão a partir das práticas que a aluna vivencia, embora o faça segundo uma perspectiva escolarizada na venda de produtos de beleza.

Uma outra situação mostrada neste relato da Pedagoga, quando a professora de Matemática diz que a aluna Catarina escolheu a aluna companheira para juntas resolverem os exercícios propostos. E neste momento ela dispara: *“... aquela aluna também é muito fraquinha...”* Esta é, também, uma forma de fazer calar o aluno, visto

¹⁹ SCHLIEMANN, Analúcia D. **Na vida dez, na escola zero**. David William Carraher, Terezinha N. Carraher. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

como um aluno que não tem competência e por isso pode se associar ao outro que é taxado como aquele que não aprende.

Soares (1986) faz uma afirmação sobre: “*atendimento às diferenças individuais, tratando igualmente os desiguais*”. Observamos que a autora, neste caso, faz uma crítica à escola que consideraria como justo selecionar os seus alunos como: “mais capazes”, ou hierarquicamente como os que pertencem a turma dos mais “fortes” ou mais “fracos”, identificando os “bem-dotados” e os “superdotados”. É inquestionável a observação do aluno sendo estigmatizado neste momento pela releitura do diário de campo da Pedagoga.

A seguir vamos observar a questão de avaliação, também vista de uma forma informal como já citada no capítulo 3, com relação às formas de avaliação adotadas pelos professores e pela Instituição Escolar.

5.3.1. O processo de Avaliação através das práticas escolarizadas em sala de aula da aluna Catarina

Diário de campo

Com relação à Matemática esta aluna encontra uma dificuldade, até o momento ela já passou por três avaliações²⁰. Como Pedagoga fico triste, pois ela não foi bem nas avaliações, chegando a ir além de ser um fracasso na escola, estará fadada ao fracasso na sua vida. Mas como Pedagoga, observo que a Matemática exige que o aluno saiba algumas regras de execução para elaboração do exercício, exige que ele seja feito passo a passo, e esta aluna, por sua vez, não consegue entender as regras da elaboração do exercício. Cada uma exige certa seqüência para a sua resolução, e neste caso, a aluna não consegue perceber e nem memorizar. A aluna esquece as regras dos sinais, deixando-as de lado, as vezes apenas desloca o sinal sem entender como fazer a resolução do problema. Algumas indagações perpassam a minha pesquisa: seria distração, incapacidade ou incompreensão?

Os exercícios como $(-2)^2 + (-3)^0 : (-15) =$ exigem regras de sinais e esquemas de resoluções, cabendo ao aluno aprender como resolvê-los.

²⁰ As avaliações encontram-se em anexo.

Percebemos que Catarina não consegue perceber a existência da regra, de uma convenção de ordem na resolução da expressão, e se atropela entre estas mesmas regras, o que a faz errar, numa mudança da relação da regra de sinais, e o pior, acaba errando totalmente os exercícios propostos. Além do que, a aluna acaba não percebendo que (re)escreve valores que já foram feitos nas possíveis operações. (vide avaliações em anexo)

A Pedagoga continua a sua observação:

Como Pedagoga, tento buscar estratégias para que ela faça as relações com algo mais significativo, não deixando o exercício apenas por um conjunto de figuras numéricas e sinais, que ela tenha que fazer e elaborar sem significado nenhum. Mas como Pesquisadora, percebo que a aluna não consegue ter uma atenção, porque não tem nenhuma relação com a sua vida cotidiana, que no momento não existe uma ponte para que ela possa se apoiar.

A autora Smolka (1995, p.12) critica a visão de caráter instrumental de linguagem, onde a linguagem é vista como um meio para atingir um fim, a linguagem Matemática neste caso, não esta sendo clara para esta aluna, pois, percebemos que ela não consegue entender as relações de ordem para a resolução problema. Nogueira (2006, p59) expõe que *“cada indivíduo é caracterizado em termos de bagagem socialmente herdada”*. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do fracasso escolar.

Carvalho (apud Aquino, 1997), no capítulo 2 ressalta a questão do erro e do fracasso escolar, lembrando a situação já exposta no capítulo, observamos que Catarina é uma aluna com história de insucesso escolar, então no seu caso, a professora determina que a aluna “errou”, não havendo para ela uma outra justificativa de um possível engano ao realizar os exercícios e ao avaliá-la.

Observamos que as avaliações também são uma forma de silenciamento, pois o aluno que recebe a sua avaliação da forma como Catarina recebe, não a encoraja a pedir ajuda, muito pelo contrário ela se cala, por vergonha e descontentamento. Catarina se sente frustrada, e diz segundo anotações do diário de campo da Pedagoga, que não fala nada por que sabe que a professora e os colegas vão pensar que ela é “burra”. Então a única forma que lhe resta é ficar quieta e seguir o seu caminho de estudante.

Esteban (2006, p.62), em seu livro sobre Práticas avaliativas, expõe uma situação que está bem centralizada no propósito deste trabalho de pesquisa onde ela relata que:

...ao chegar a 6ª série do Ensino Fundamental, o aluno é introduzido nos números negativos. E tem que operar contas do tipo: $2 - 3 =$. Muitos respondem “não pode”, outros respondem “1”. Em sua grande maioria, os professores colocam a responsabilidade direta em regras muitas vezes explicitadas por professores das primeiras séries que “não se pode tirar o maior do menor”. Porém, mesmo em casos onde esta regra não aparece explícita, há a ocorrência de tal erro. O próprio entendimento do número como quantidade relacionada á contagem, onde o zero significa inexistência, pode também ser um conhecimento tão forte para o aluno que o impede de admitir tirar 3 de onde só existem dois. O número, neste caso, precisa ser entendido em seus significados para que o aluno aceite o sentido da operação.

Os estudos epistemológicos realizados por Bachelard (1938 apud Esteban, 2006, p. 62), mostram que a construção do conhecimento não se dá sempre de forma contínua, e que grandes avanços ocorrem em momentos de rupturas na natureza do conhecimento. Seus estudos, trazidos pelas “mãos”, de Brousseau (1997) para a didática matemática, atribuem uma nova dimensão do erro. Nem sempre, um conhecimento prévio impede que o aluno compreenda um outro conhecimento.

Bachelard (1939, p.13 apud Esteban 2006, p. 62), coloca que muitas vezes “conhecemos contra conhecimentos prévios”. Brousseau busca também a origem destes erros em conhecimentos advindos de elementos didáticos. Entender a origem do erro é, portanto, de suma importância para avaliar e replanejar.

Portanto mesmo usando a avaliação como instrumento avaliativo, é preciso que o professor pare para refletir sobre o seu desenvolvimento, suas estratégias, suas concepções, suas habilidades, e que rumo tomar na continuidade de sua prática pedagógica. Muitas vezes uma resposta errada não explicita ao professor o ponto que o está impedindo de chegar à resposta correta.

Os diferentes instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento do aluno e o seu próprio planejamento, é comum, apesar das diversas discussões dos educadores, em particular dos educadores matemáticos, escutar de professores de matemática: “eu vou elaborar uma avaliação” ao se referir à montagem de um teste, um instrumento para avaliar, ou ainda, “minha avaliação foi muito difícil”. Infelizmente a prova ainda representa na prática docente de muitos professores, o único significado de avaliação.

Segundo a autora Esteban (2006, p. 63), a observação do aluno é também um instrumento que permite entender a origem do erro ou as habilidades e concepções

construídas em um acerto. O exemplo abaixo pode ilustrar tal ponto, e este erro também foi observado na avaliação de Catarina:

$$\text{O aluno pode responder: } (-2) + (-3) =$$
$$(-2) + (-3) = 5$$

Por esta resposta, poderíamos interpretar que ele não aceita a existência do número negativo de forma isolada por compreender número como quantidade, argumenta Esteban (ibid). Porém, ao ouvir a explicação de um aluno, pode ficar claro que o erro algumas vezes pode decorrer de trocas no uso de regras.

Portanto cabe ao professor planejar e até replanejar o seu processo avaliativo para que o instrumento utilizado para fazer a avaliação seja significativo para o aluno, e deste processo de avaliação o professor destaque as dificuldades de seus alunos, no sentido de ajudá-lo a sanar as suas dificuldades.

Abaixo observamos a ficha avaliativa de Catarina:

Ficha Avaliativa da Aluna Catarina

Disciplinas	1º Bim. Faltas	2º Bim. Faltas	3º Bim. Faltas	4º Bim. faltas
L. Portuguesa	6,0	5,0	5,0	5,5
História				
Geografia				
Matemática	3,0	3,5	5,0	5,0
Ciências				
Ed. Física				
Ed. Artística				
Inglês				
Informática				

Anotações Gerais:

Matemática: Falta de estudo.

Dificuldade de aprendizagem, muita brincadeira, não termina atividades.

Aluna considerada promovida para a 7ª série.

Segundo o diário de campo da Pedagoga, não foi possível obter todas as notas das outras disciplinas, ficando restrita às notas das disciplinas de Português e Matemática, que segundo a Pedagoga seriam as áreas mais interessadas para a sua

pesquisa. Também não foi possível uma conversa com a professora de Português, pois segundo a secretária da escola a mesma está de licença saúde, tendo os alunos recebido a avaliação por parte de uma outra professora que os acompanhou somente para a avaliação.

Em conversa com a professora de Matemática, a mesma informou à Pedagoga que ela está melhorando, mas que em sua opinião ela deveria ser retida. Seria possível dizermos que a professora estaria usando de uma avaliação informal, que vem desde o começo do ano letivo, onde a mesma diz que a aluna é “fraquinha”, e mesmo com o decorrer do ano letivo e as aulas de reforço frequentadas pela aluna, não fizeram uma diferença em seu juízo geral?

Catarina continua sendo desqualificada pela professora de Matemática. E agora Catarina irá para a 7ª série, como Pedagoga espero que a aluna encontre motivos para se interessar mais pela disciplina, e como Pesquisadora, sinto que, o processo de ensino-aprendizagem precisa passar por modificações, pois procedimentos como estes observados com a aluna Catarina ainda vão infelizmente continuar existindo nas práticas escolarizadas.

5.4. Carlos, um caso de enfrentamento diante da Instituição Escolar

Embora este sujeito escolhido para fazer parte do trabalho de pesquisa tenha permanecido somente por três meses, chamou a atenção pelas reações de oposição, num sentido de rebeldia, às práticas escolarizadas. No diário de campo vemos que o seu atendimento não foi fácil, ele sempre demonstrava apatia pelo atendimento, sempre se debruçando sobre a mesa, e fazendo exigências e reclamações, com relação às atividades elaboradas pela Pedagoga.

19/08/2005

Carlos não sabe o alfabeto todo, tem preguiça de escrever. Não gosta de ficar muito tempo fazendo uma atividade. Não quer levar o caderno que recebe da Ong para fazer as lições. Não traz o caderno da escola, e diz que não gosta de carregar nada. Não acredita que seja importante saber ler e escrever. Sabe tabuada, mas não coopera, pois acha tudo muito chato.

Pelo que se sabe este foi o primeiro dia de atendimento de Carlos, e segundo a Pedagoga ele veio para o atendimento pedagógico por pedido próprio. Carlos pediu à Psicóloga que queria ser atendido pela professora, pois ficou sabendo que ela estava ajudando um amigo seu, então, ele também queria a ajuda dela.

Os atendimentos com Carlos foram muito difíceis, ele se demonstrava falante, mas não queria nada que envolvesse a escola. A Pedagoga nesses três meses teve pouco atendimento com ele, porque além de não querer fazer as atividades, faltava muito. E por algum motivo, as anotações sobre as atividades com Carlos também foram pouco registradas.

Segundo a Pedagoga houve um momento em que Carlos disse que adorava consertar bicicletas, que todas as bicicletas do bairro dele, ele que consertava e ganhava um “troquinho”, lembra ela. Aproveitando-se dessa informação a Pedagoga preparou uma aula buscando via internet, dados sobre o nome das peças que compõem uma bicicleta, bem como, o preço das peças e os tipos de bicicleta que se tem no mercado. Esperançosa pelo atendimento, acreditando que esta atividade iria agradar Carlos. Entretanto, o dia do atendimento, assim que ele entrou em sua aula, lançou o olhar sobre a mesa e disse: *“não acredito, que a senhora foi buscar isso..... eu e a minha boca, não devia ter falado nada”*

A questão que aparece aqui é o fato da Pedagoga procurar transformar uma temática relacionada a prática dele, consertar bicicletas, em uma atividade escolar, a qual ele rejeitou prontamente. A Pedagoga achou que Carlos as consideraria, porém, ele agiu completamente ao contrário. Carlos mostra uma revolta grande por atividades consideradas escolarizadas, talvez as questões de silenciamento nas atividades oferecidas pela escola chegaram um ponto que não quer mais fazê-las, simplesmente as rejeita.

Frustrada a Pedagoga ainda tenta encontrar um motivo que contemple a atividade, dizendo à Carlos: *“ você já pensou, quando você tiver o seu negócio próprio de consertos de bicicletas, e precisar comprar as peças, como você vai fazer, se você não souber escrever?”*. E ele responde: *“.....e aí dona....eu não vou montar nada não....e eu quiser é só ligar e pedir a peça.”* Ela ainda argumenta: *“você vai precisar aprender a ler e escrever para conseguir um emprego melhor. Você não pensa em casar, ter uma família, como vai sustentá-los?”* E ele responde, lembra ela: *“não preciso desse negócio de escola não, trabalho não é problema, eu consigo dinheiro a hora que eu quiser.”*

Carlos tem uma opinião formada sobre a escola e se defende de maneira ríspida, acreditamos que ele sinta uma grande frustração, pois a sua vida foi marcada por insucessos dentro da escola. Segundo o seu histórico escolar fornecido à Ong, Carlos sempre reagiu negativamente dentro da sala de aula, algumas vezes quando a aula era do seu interesse é que ele participava.

Percebemos mais uma vez que as atividades escolares quando se tornam significativas para os seus alunos, ela consegue fazê-los participantes. E seguindo a teoria de Carvalho apud Aquino (1997), onde ele diz “*é verdade que não há aprendizado se aquele a quem ensina não deseja aprender ou é relapso por qualquer motivo.*” O autor chama a atenção que o problema não é o aluno, mas sim, a maneira como a escola lida com esse aluno. Então podemos supor que questões de silenciamento podem chegar ao ponto que hoje encontramos em Carlos, a vontade de evadir-se da escola. Para ele a escola não tem importância, o estudo não lhe garante um trabalho, coisa que ele mesmo diz que: “*trabalho para conseguir dinheiro não é problema*”.

Portanto podemos dizer que Carlos encontrou uma forma de enfrentar a Instituição Escolar, usando de agressividade e indisciplina. Ele não se cala como os outros, mas certamente se silencia quando precisa mostrar que tem conhecimento escolarizado, pois mal consegue assinar o seu nome, e também, não consegue ler um parágrafo de um texto, ainda tenta juntar as letras para formar as palavras. Seja como for, estar dentro de uma Instituição Escolar ainda, pode ser um mal para Carlos, mas certamente é um mal necessário para que ele se sinta completo, e igual aos demais e não um estigmatizado pela sociedade.

5.5. O estigma do fracasso escolar na vida de Hélio

Uma outra situação que achamos de valor relevante neste trabalho de pesquisa e de certa forma importante também para ser analisado, é a situação do atendido pela Pedagoga, em quem também se observa as mesmas características de “mudez”, resultado este de um processo de silenciamento. Trata-se do atendido Hélio, um jovem de 17/18 anos que se encontra num momento importante da sua vida. Ele precisa aprender “urgentemente” a assinar o seu nome, pois estamos diante de uma sociedade que exige que os homens na faixa etária dos seus 18 anos, comparecem ao serviço militar para se alistarem e receberem a sua carteira de reservista.

Além disso, após os dezoito anos, toda pessoa deve tirar o seu documento de identidade (RG), documento este que deve ser tirado independente da escolaridade da pessoa. Se ela já está alfabetizada, terá que fazer uma assinatura que será a marca registrada para todo e qualquer evento. E se a pessoa ainda não está alfabetizada, deverá retirar mesmo assim o seu documento, só que nele será registrado com um carimbo que é analfabeta, e o seu polegar direito será então a sua assinatura definitiva.

No diário de campo da Pedagoga extraímos o seguinte relato:

Neste trabalho acompanhei a triste trajetória de um aluno que ao chegar aos seus 18 anos, e sem saber ainda assinar o seu nome, é cobrado agora pela sociedade no quesito da assinatura por inteiro do seu nome, para tirar os seus documentos. E qual é sua história de vida? Proveniente de família de poder aquisitivo muito baixo, com uma família grande de irmãos menores, precisando de trabalho digno que lhe de oportunidades de sobrevivência, com uma história de não sucesso escolar e agora estigmatizado tanto pela escola que ele não consegue acompanhar, e pela sociedade que cobra dele o que ele não consegue aprender.

Infelizmente, a pessoa estigmatizada sofre todo o tipo de pré-conceito em uma sociedade letrada, e pelo que observamos no diário de campo, a história de vida deste sujeito não é diferente de tantos outros, a mesma forma de silenciamento diante das situações, a mesma história de evasão escolar marcada pelas práticas escolarizadas como forma de exigência, sem significação.

07/02/2007

Hélio voltou a estudar no EJA, segundo ele está há duas semanas na escola, e não consegue acompanhar a turma que ele está. Parece que está em uma turma corresponde a 4ª série do ensino fundamental. A professora dele disse que ele será transferido para uma outra sala, que talvez assim ele consiga acompanhar.

Como a sua queixa principal é saber escrever o seu nome, motivo pelo qual ele solicitou a minha ajuda. Procurei saber qual o seu conhecimento das letras do alfabeto.

Ele as (re)conhece, mas faz muita confusão, esquece o som de outras. Mostra-se nervoso, mas com muita vontade de aprender. Disse que não vai deixar de fazer nenhuma lição que eu passar para ele.

Afirmar que não é fácil aprender de uma hora para outra se ele não se dedicar, pois os nossos encontros serão somente semanais, e eu, preciso que ele entenda que algumas vezes vamos aprender outras palavras para que ele identifique melhor as letras do seu nome.

Hélio não fala muito, como uma característica de todos os que venho atendendo. Percebo que usa isso como uma defesa, talvez das tantas opressões que tem recebido em relação à sociedade.

Como tantos outros, Hélio também sofre com o silenciamento, desde o início da sua vida escolar, pois lembra a Pedagoga que Hélio disse que estudou sempre em escolas que ficavam longe da parte central da cidade. Que sempre fugia da aula, que não gostava de estar na escola. Seus pais sempre o repreendiam, mas não adiantava ele fugia mesmo assim. E quando entrava não conseguia acompanhar as aulas, pois faltava demais. O tempo foi passando e agora o fracasso escolar frente a sua vida de adulto, como fazer?

E mesmo precisando de apoio, Hélio desistiu das aulas, pois precisa trabalhar, e qualquer “bico” como ele mesmo diz, ele precisa pegar, porque precisa de dinheiro para ajudar em casa.

Observamos que mesmo nesta fase em que ele está no EJA, quando a professora lhe informa que ele será transferido, lembra a Pedagoga, ele se sente incapaz. A professora desta forma o desqualifica, e sem observar quais são os seus desejos, apenas o informa da mudança de sala. E novamente uma situação de silenciamento, se faz presente na vida de Hélio.

Quando em atendimento, Hélio mostrou-se atendido nos seus desejos em conseguir enfrentar a primeira barreira de poder aprender a escrever o seu primeiro nome.

18/04/2007

Hoje procuramos escrever o nome por inteiro, com o sobrenome também, para que ele possa copiar ao fazer o alistamento, que será no dia 30 de abril.

Hélio é o filho mais novo de 05 irmãos, só ele não tem o curso fundamental terminado. Hoje ele sabe que a escola ensina diferente. Ele percebe que a escola ensina o que se usa fora dela. Ele sente que precisa estudar e que precisa da escola. Tudo isso ele revelou em atendimento. Já não precisa mais brigar com seus pais para ir à escola. Ele quer aprender, mas sente muita dificuldade, disse que foi transferido, e ficou muito

triste, pois achou isso muito chato. Mas disse que é melhor assim, que ele não sente vergonha agora nessa turma que ele está.

Percebemos que os valores passados pela escola são primordiais. Hélio agora entende que todos nós precisamos de práticas escolarizadas para participar de algumas práticas sociais o que pode possibilitar a inserção no trabalho. Como sujeito pertencente a uma sociedade, Hélio se sente excluído, ao comentar que tinha vergonha de chegar ao alistamento e ver que todo mundo iria olhar para ele e pensar “como ele não sabe escrever o nome?”.

Sabemos que a escola faz parte de um todo da vida desses sujeitos. Que ela transfere valores e promove caminhos para que o sujeito se sinta parte desta sociedade letrada, que busca uma qualificação no trabalho e na vida.

O que percebemos ao findar estas análises é que a escola precisa reconhecer estes alunos identificados como aqueles que não aprendem, isto é, marcados pela “dificuldade de aprendizagem” e pelo histórico de fracasso escolar no decurso de suas vidas. Eles também querem fazer parte dela, só que eles não sabem como. Apenas se silenciam diante das mais variadas formas enfrentadas na escola. Formando assim um grupo de pessoas que têm como identidade comum, o grupo dos estigmatizados tanto dentro da Instituição Escolar como fora dela.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O insucesso escolar é um conceito abrangente que inclui quer a qualificação escolar, quer a qualificação social. Referindo-se ao fracasso escolar, o insucesso significa que o aluno não atingiu os objetivos mínimos requeridos para concluir com êxito uma etapa da sua escolaridade. O objetivo central deste estudo é contribuir para a compreensão do insucesso escolar em Matemática, especialmente numa procura de alertar e minorar a causa do silenciamento que ele provoca.

Uma das maiores intenções neste estudo foi o de dar voz a alunos silenciados por um sistema de regras e ideologias, focadas principalmente no modelo Institucional Escolar. Procurei trazer para este trabalho o sentimento internalizado de uma criança/adolescente estigmatizado pela escola.

E assim mostrar que a história daquele aluno que é considerado fracassado é igual a tantos outros; que existe uma identificação muito forte em suas histórias de insucesso. Além de trazer a tona como é o pensamento sobre si mesmo e como a Instituição Escolar e a sociedade os vê.

Bem como, discutir sobre as práticas escolarizadas e as causas do silenciamento provocados pelas mesmas, principalmente em alunos com história de insucesso escolar. E como estas práticas escolarizadas de silenciamento estão recalcadas em diversas situações, principalmente a do uso do “poder”, identificadas até mesmo em minhas práticas pedagógicas.

Além de problemas com a alfabetização também procurei questionar como estes alunos raciocinam na matemática. Às vezes chego a pensar, que nem a “raciocinar”, infelizmente, eles não estão sendo levados, parece que para eles o mundo se restringe em copiar.... copiar... copiar.

Quando vejo um exercício no caderno desses meus alunos envolvendo problematizações, vou logo perguntando - como o seu professor fez? O que você aprendeu aqui? E a resposta é destruidora: - **eu copieei da lousa!**

Ora, se não somos simplesmente transmissores de informações, mas professores preocupados, sobretudo em desenvolver capacidades, concordamos aqui com Carvalho apud Aquino (1997) de que é preciso que tenhamos clareza e distinção entre meros erros de informações e problemas, que deixemos o aluno desenvolver o raciocínio e

principalmente, que tudo não fique num simples exercício dado. Que aja compreensão do que se esteja fazendo.

E aí, a escola está em crise..., acredito que sim, e que essa crise seja tanto do professor como do aluno. Mas que, com certeza, através de professores pesquisadores, apesar de serem poucos ainda, irão com suas pesquisas mudar o olhar de cada professor que fizer parte de uma mesma pesquisa.

Na esperança que aumente e se propague este olhar para o ensino e a sua verdadeira significação para o aluno, por certo daqui a algum tempo teremos mais profissionais da educação voltados para um trabalho de qualidade.

Penso que a escola enquanto Instituição Escolar esquece do “*ser*” (*aluno*), carente de escuta e aprendizagem. Será que o professor da escola não vê este seu aluno como um indivíduo que necessita de maior atenção, pois ele não acompanha como os demais, que por alguma razão ainda não muito bem esclarecida, não consegue aprender de forma mais dinâmica como os outros da sala de aula? O que esse professor pensa em fazer pelo seu aluno com dificuldades de aprendizagem? Como fica a avaliação escolar para esses alunos?

E aí a escola se defronta com um paradoxo: é preciso respeitar a variabilidade das práticas experienciadas por seus alunos, mas é preciso, também, auxiliá-los, por meio de procedimentos de ensino sistemáticos, no desenvolvimento de sua competência comunicativa, de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento (e também de fala), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados.

Segundo Carraher (2006), podemos concluir que a evolução na aprendizagem matemática reporta-se em muito daquilo que o professor considera do raciocínio lógico desenvolvido pelo aluno, assim como a escola precisa reaver vários conceitos infundados, porque os alunos são diferentes e conseqüentemente a resolução de um mesmo problema tem formas diferentes de resoluções. Além disso, é necessário conhecer quais são as vivências anteriores e atuais desses alunos, para contextualizar o conteúdo de forma significativa.

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da Instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

Assim, torna-se comum o surgimento em todas as instituições educativas de “crianças problemas”, de “crianças fracassadas”, disléxicas, hiper-ativas, agressivas, entre outras. Esses problemas tornam-se parte da identidade da criança, perde-se o sujeito, ele passa a ser uma dificuldade.

Desta forma, ao passar pelo portão da escola, a criança assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao conceder este rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades (ele está assim, e não é assim). Isso não é apenas uma diferença terminológica, ela revela uma possibilidade de mudança. É preciso distinguir aquilo que é próprio da criança, em termos de dificuldades, daquilo que ela reflete em termos do sistema em que se insere.

Por isso, é nas teias do fazer e do viver pedagógico cotidiano das escolas, que se podem perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças oriundas de meios sócio-culturais mais pobres. A própria instituição educativa que muitas vezes não leva em consideração a visão de mundo do aluno. As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas.

Muitas vezes os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento ensinando para a realidade deste aluno. Isso pode ser observado no livro: “Na vida dez, na escola zero” que trata do ensino da matemática. Na escola os alunos vão mal, porém em situações naturais, cotidianas, e que necessitam de um raciocínio matemático eles vão muito bem.

Em face da criança que fracassa muitas vezes a escola e os profissionais da educação não levantam problemas como a estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança. Portanto, buscar soluções para o fracasso escolar não consiste em patologizar o aluno, mas em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações ensino-aprendizagem, os aspectos sócio-culturais, a história de vida do sujeito, entre outras.

Santomé (1995, p. 176) argumenta que a sala de aula precisa se tornar um espaço para a aquisição e análise crítica desses saberes:

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

O que é incorporar a cultura na sala de aula? Em seu trabalho analisando a organização do trabalho pedagógico centrado nas atividades produtivas, Knijnik (1997) argumenta que na área da Educação Matemática, mesmo com o movimento de “abertura” pelo qual esta área está passando, há ainda uma resistência em tornar a Matemática Escolar permeável “ao mundo fora da escola”. Levar para as aulas “o mundo fora da escola” se restringe quase que unicamente a “ilustrar” as “historinhas matemáticas” com dados ou informações locais. Knijnik (1998, p. 129) argumenta ainda:

É preciso problematizar o que significa falar em um ensino de Matemática contextualizado, vinculado “ao real”, mostrando a complexidade de um empreendimento desse tipo. Ao apontar para tal complexidade, no entanto, é evidente que meu argumento não tem por objetivo defender um ensino de Matemática asséptico, neutro, onde as contas “secas” sejam a tônica, de modo que não haja “qualquer risco” de ambigüidade. O ponto a ser destacado aqui é que não podemos ser ingênuos em pensar que basta trazer estas “contas secas” para um contexto que estaremos realizando um ensino de Matemática menos tradicional, que produza outros efeitos sociais que não sejam os conectados com a reprovação e o fracasso escola.

Quais questões são relevantes para serem discutidas na escola? Alexandrina Monteiro (1998, p.114) discute o processo de escolha de “questões relevantes”, argumentando:

Fazer escolhas não é algo simples, optar por uma direção a seguir, diante da diversidade de caminhos que uma situação nos possibilita, significa fazer uma escolha anterior a essa, que é a “escolha” de nova postura, de nova “crença”. A orientação pedagógica de um professor é o reflexo de suas crenças, de seus valores, esteja ele consciente ou não disso. E na perspectiva da Etnomatemática, essa postura é uma postura de compromisso, não apenas com o saber institucional ou local, mas um compromisso político, que busca no processo educacional um espaço para vozes silenciadas diante de um saber institucional dominante, que, ao se fazerem presentes, possibilitem refletir e compreender diferentes práticas e procedimentos, como também, ao se apropriarem de novos elementos, permita aos grupos, até então calados, eleger qual procedimento ou destino seguir.

Segundo tal autora, essa escolha deve ser necessariamente do grupo de alunos e professores, sendo que estes necessitam olhar para seus estudantes como seres humanos que sonham que possuem desejos e saberes importantes. Neste sentido, olhar para as diferentes vivências dos alunos favorecendo que estas se façam presente no currículo escolar é uma possibilidade de tornar a Matemática Escolar uma disciplina menos excludente, concretizando o compromisso político de que fala Monteiro.

Com relação ao processo avaliativo, também focado neste trabalho de pesquisa, causou e ainda causa um grande temor, muitas vezes, pelo fato de o termo ter sido usado no sentido de medir resultados alcançados, outras vezes pelos usos discriminatórios e punitivos que são feitos com tais resultados.

Não somente na avaliação da aprendizagem, como também nas avaliações de projetos, cursos, entre outros (ESTEBAN, 2006, p57)²¹, sendo que uma das grandes preocupações, sempre é o que vão fazer com os resultados da avaliação.

É comum ao se discutir com os professores sobre a análise da produção dos alunos, ouvirem a pergunta: “*e daí, que nota eu dou ao aluno(a)?*”, em vez de questões do tipo: “*E daí, em que posso mudar minha prática docente para que meu aluno (a) possa alcançar os objetivos de desenvolvimento pretendidos? Que atividades eu devo trabalhar a partir de tal resultado? Ou ainda, porque o aluno (a) apresenta tal erro ou tal estratégia para resolução dos problemas?*”.

Segundo Esteban (2006, 57), apesar de todo o preconceito existente com o termo avaliar, o processo avaliativo está sempre em toda prática pedagógica do professor, mesmo sem clareza de se constituir avaliação.

Fazer um planejamento de avaliação segundo Esteban (ibid), é o primeiro elemento a se buscar para poder chegar aos objetivos de uma prática docente, em termos de competências, habilidades e atitudes a se desenvolver e de procedimentos a se construir.

No decorrer deste trabalho de pesquisa pude observar que as avaliações aplicadas em um dos sujeitos da pesquisa, mais especificamente a atendida Catarina, observei em todos os momentos de avaliação uma ação mecanizada, ou seja, resoluções de exercícios sem significado, uma série de exercícios copiados do livro didático, sem qualquer representação de texto, apenas com uma intenção de aprendizagem do uso de regras.

Pois então pergunto: qual o sentido destas avaliações para a aluna Catarina? Qual o planejamento da sua professora no quesito de procurar saber o que Catarina aprendeu? Poderemos observar durante a análise da pesquisa, que esta atividade avaliativa só serviu para desqualificar Catarina, que diante dos seus resultados negativos lançou-se num silenciamento, usando do único argumento que lhe cabe, guardar a sua avaliação para que ninguém faça nenhum comentário sobre si.

²¹ Ver Esteban, M. T. (org). Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo, Porto Alegre, 2006.

E assim como muitos outros alunos se vêem na mesma condição, de silêncio total, e uma busca de outras fontes de escape em virtude dessa desqualificação, ou seja, buscando na indisciplina, na alienação, e na evasão escolar formas de se defender deste processo ideológico que a Instituição Escolar promove como sendo o seu papel principal, avaliar quem aprende e quem não aprende na escola.

Espero que este trabalho tenha contemplado a grande curiosidade que há por trás deste silenciamento tão característico em vários alunos das diversas Instituições Escolares, e que ele possa ajudar a se pensar em uma nova forma de tratar e ensinar os desiguais, rotulados e estigmatizados pela sociedade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWIEZ, Anete; Moll, Jaqueline (orgs). **Para além do Fracasso Escolar**. SILVA, Carmem, et all. De como a escola participa da exclusão social: Trajetória de reprovação das crianças negras. Campinas SP, Papyrus, 1997. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

AGUILLAR, Adriana Maiomoni. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de São Carlos. **O Silêncio na Escola**. São Carlos, 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CAMPOS, Luiz F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

CARVALHO, José S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio G. (org). **Erro e fracasso escolar: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, Valéria. Linguagem Matemática e Sociedade: refletindo sobre a ideologia da certeza. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. A.E. **Escritas e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 101-116.

COLLARES, Cecília A. Z. e MOYSÉS, Maria A. **Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas**. Em aberto nº 53. Brasília, 1992.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Tradução: Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Etnomatemática, um elo entre as tradições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO E CULTURA: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 23, dez/2002 – São Paulo: Cortez; Campinas, **CEDES**, – Dossiê Letramento.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ed. Paidós. 1989.

ESTEBAN, Maria T.; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Jansen F. da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação. 2003, 2006. 112p.

_____. (org.) GARCIA, R. L.. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: Vozes. 2004.

_____. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005 – (série cultura, memória e currículos, v 5).

_____. http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista/maria_teresa_esteban%20.htm. Entrevista concedida em 12 de fevereiro 2004.

FONSECA, Maria da C. F. R. **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. Reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo. Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987, 1989.

FREITAS, Luiz C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2006, 8ª ed.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**: Moderna – SP. 2003. (Coleção cotidiano escolar).

GOMES, Maria de F. C, e SENA, Maria das G. de C. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização** – 2ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUSMÃO, N.M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In. (org). **Diversidade, cultura e educação: Olhares Cruzados**. São Paulo. SP: Biruta. Ed. 2003.

KLEIMANN, A. O que é letramento? In, Kleimann, A (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KNIJNIK, G. Educação matemática e os problemas da “vida real”. In: CHASSOT, Àtico; OLIVEIRA, Renato J. de (Orgs). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p.123-134.

_____. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na Educação Matemática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. nº 36, dez, 2002.

LEITE, Sergio A, da Silva (org). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. **Campinas-SP, Komedi: Arte Escrita**, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MARAFON, Adriana C. de M. Tese de Doutorado: **A Vocação Matemática como conhecimento acadêmico.** 2001: Unicamp.

_____. A mais-valia no processo de potenciação da força de trabalho. In: RIBEIRO, J. P. M., Domite, M. do C. S., Ferreira, R. (orgs). **Etnomatemática: papel, valor e significado.** Porto Alegre, Rs: Zouk, 2006, 2ª ed.

MARCUSCHI, Luis A. ..[et al], SIGNORINI, Inês. Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001.- (Coleção Idéias sobre Linguagem).

MENDES, J. R. Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto indígena. **Dissertação de Mestrado. IEL:** Unicamp. 1995.

_____. Ler, Escrever e Contar: Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu, **tese de doutorado, Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001**

_____. Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: O caso dos professores Kaiabi do Parque Indígena do Xingu. In KNIJNIK, G., WANDERER, F & OLIVEIRA. C. **Etnomatemática – currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Aspectos da Construção das Práticas de Numeramento-Letramento na Formação de Professores Indígenas. In: CAVALCANTI, M, C e STELLA MARIS BORTONI-RICARDO (orgs), **Campinas: Mercado de Letras, 2007.**

_____. Matemática e Práticas Sociais: uma discussão na Perspectiva do Numeramento. In.:MENDES, J.R. & GRANDO, R. C. (org). **Matemática e Produção de Conhecimento: Múltiplos Olhares. São Paulo: Musa, 2007.**

MONTEIRO, Alexandrina. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R.. **Saberes e práticas escolares e não escolares: tecendo relações sobre processos de inclusão/exclusão no currículo.** USF, texto apresentado no VI Colóquio sobre Questões Curriculares: pensar, sentir, diferir, Universidade Estadual do Rio de Janeiro: UERJ. agosto, 2004.

_____, Alexandrina, Orey, D., Domite, M. do C. S. Etnomatemática: papel, valor e significado. In.:RIBEIRO, J.P.M., Domite, M. do C. S., Ferreira, R. (orgs). **Etnomatemática: papel, valor e significado.** Porto Alegre, Rs: Zouk, 2006, 2ª ed.

_____, Alexandrina, Gonçalves, E. C. S., Santos, J. A. dos, USF. In.: MENDES, J. R., GRANDO, R. C. (orgs). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007. (Musa educação matemática; v.3).

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NOGUEIRA, M. Alice, Nogueira, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte, 2ª ed.: Autêntica, 2006.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, p.32-43. **Caderno Cedes**. n.º 24: Campinas (SP), 1991.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 nº 25

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Curriculum Oculto - O importado**. Porto. Coleção Escolas e Saberes, 1995.

SCHLIEMANN, Analúcia D. **Na vida dez, na escola zero**. David William Carraher, Terezinha N. Carraher. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SETTON, M. da G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**: USP, Educ. Pesquisa Vol 28 nº 1. São Paulo. Jan/June, 2002.

SMOLKA, A.L.B. **A concepção da linguagem como instrumento**: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: Temas em Psicologia: Ribeirão Preto. Nº 2, p 11-21, 1995.

_____. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. Campinas - São Paulo: Cortez. 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática. 1986.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998,2004. 2ª ed. 8ª reimpressão.

_____. Revista Brasileira de Educação. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº 25.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**: Ed. Cortês, 6ª ed. 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. São Paulo Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000.

ANEXO I

Fichas avaliativas

Ficha Escolar Avaliativa do aluno Fernando

Disciplinas	1º Bim. Faltas	2º Bim. Faltas	3º Bim. Faltas	4º Bim. faltas
L. Portuguesa	3,5	4,0	4	2,0
História	5,0	22	5,0	5,0
Geografia	5,0	4,0	23	5,0
Matemática	5,0	3,0	6	7,0
Ciências	5,0	5,0	1	5,0
Ed. Física	7,5	-	-	
Ed. Artística	1,0	6,0	7,0	
Inglês	5,0	5,0	8,0	
Informática				

Aspectos pedagógicos não contemplados durante o 1º bimestre (desempenhos nas avaliações orais e escritas de acordo com os objetivos.

Sugestões do 1º Conselho de Classe.

- (x) Conversa individual com o aluno
- (x) Comunicação aos pais
- (x) Encaminhar para o reforço

Observação do 1º Conselho de Classe
Dificuldade de aprendizagem

Na ficha só consta a assinatura do filha, não consta a assinatura da mãe.

Sugestões do 2º Conselho de Classe

- (x) idem
- (x) idem
- (x) idem

Observação do 2º Conselho de Classe:
Dificuldade da aprendizagem, não consegue fazer as atividades sozinho. Necessita acompanhamento.

Sugestões do 3º Conselho de Classe
Nada foi marcado

Observação do 3º Conselho de Classe

Dificuldade de aprendizagem

Análise das habilidades comuns:

- Lê e analisa textos, produzidos em diferentes linguagens, narrativas, práticas, informativos e outros, gráficos, tabelas, etc...

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim. ND	4ºBim. ND
---------------	---------------	---------------	--------------

ND = NÃO DOMINA

- Organiza e registra informações em diferentes linguagens, textos escritos, tabelas, esquemas, desenhos, gráficos, produção de diversos tipos de textos, etc:

1º Bim ND	2º Bim. ND	3º Bim; ND	4ºBim. ND
--------------	---------------	---------------	--------------

- Se expressa, expondo suas ideias com clareza:

1º Bim ND	2ºBim ND	3º Bim. ND	4ºBim ND
--------------	-------------	---------------	-------------

- Argumenta em defesa de suas idéias considerando a contribuição do outro:

1º Bim ND	2º Bim ND	3º Bim. ND	4ºBim. ND
--------------	--------------	---------------	--------------

- Analisa e interpreta fatos e ideias, coleta e organiza informações, estabelece relações, formula perguntas e hipóteses.

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim ND	4ºBim. ND
---------------	---------------	--------------	--------------

- Utiliza informações e conceitos em situações diversas.

1º Bim. ND	2º Bim. ND	3º Bim ND	4º Bim. ND
---------------	---------------	--------------	---------------

Ficha Avaliativa da Aluna Catarina

Disciplinas	1º Bim. Faltas	2º Bim. Faltas	3º Bim. Faltas	4º Bim. faltas
L. Portuguesa	6,0	5,0	5,0	
História				
Geografia				
Matemática	3,0	3,5	5,0	
Ciências				
Ed. Física				
Ed. Artística				
Inglês				
Informática				

Anotações Gerais:

Matemática: Falta de estudo.

Dificuldade de aprendizagem, muita brincadeira, não termina atividades.

Segundo a professora de Matemática Catarina está melhorando, mas na sua opinião ela deveria ser retida.

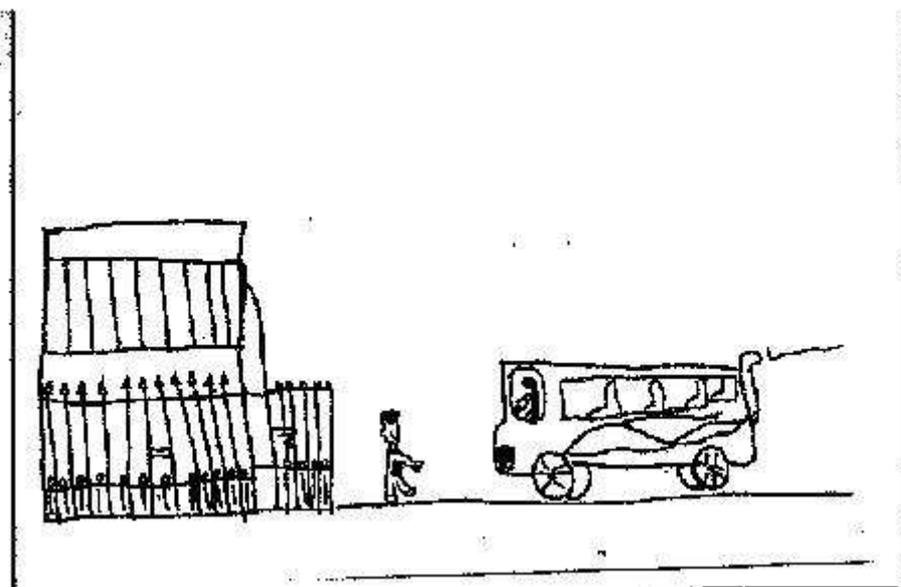
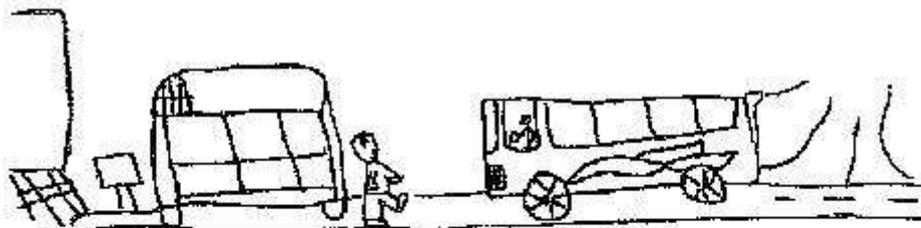
Com relação a faltas, Catarina não falta.

Escalada para reforço, toda segunda feira no período da tarde.²²

²² Não foi disponibilizada a ficha completa da aluna, apenas tendo como base as disciplinas de Português e Matemática. Também não foi possível uma conversa com a professora de Português, porque a mesma está saindo da escola por motivos de saúde e estão aguardando outra.

ANEXO II

Entrevista com Fernando através do desenho



ANEXO III

Provas avaliativas da aluna Catarina

Qualificação de Matemática

28 08

Nome: _____ MAT Série 6ºB

1)



$$\begin{aligned} \text{a) } (-2) \cdot (+3) \cdot (-10) &= \\ -2 + 3 &\sqrt{-10} \\ -6 &\sqrt{-10} \\ -50 & \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{b) } (+5) \cdot (-6) \cdot (-4) &= \\ +5 \cdot 24 &-4 \\ +120 &-4 \\ +124 & \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{c) } (-5) \cdot 0 \cdot (-19) &= \\ -3 \cdot 0 &\sqrt{-19} \\ -3 &\sqrt{-19} \\ +24 & \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{d) } (-26) \cdot (-12) \cdot (-2) &= \\ -26 + (-12) &\cdot (-2) \\ -26 + 24 & \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{e) } (-12) \cdot (-3) \cdot (-2) &= \\ -12 \cdot 0 &\sqrt{2} \\ -72 &-2 \\ -144 & \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{f) } (-6) \cdot (+5) \cdot (-8) &= \\ -6 \cdot 5 &-8 \end{aligned}$$

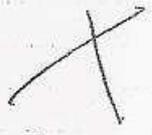
$$\begin{aligned} \text{g) } (-2) \cdot (-10) \cdot (+4) &= \\ -2 \cdot 10 &\sqrt{4} \\ -80 &+4 \end{aligned}$$

Q1

$$a) (+6) \cdot (-2) - 66$$

$$+ 12 - 66$$

$$- 54$$



$$f) (-10) \cdot (-2) + 50$$

$$- 20 + 50$$

$$= 30$$

Q2

$$b) (-12) \cdot (+5) - 12$$

$$- 50 - 12$$

$$+ 62$$



$$g) (-2) \cdot (+5) + (-3) \cdot (+8)$$

$$- 10 + (-24)$$

$$- 34$$



$$c) (-5) \cdot (-4) + 18$$

$$- 20 + 18$$

$$- 2$$



$$d) (-700) \cdot (-5) - 80$$

$$- 3500 - 80$$

$$- 3580$$



$$e) (+7) \cdot (+8) - (-3) \cdot (+2)$$

$$+ 56 - 6$$

$$= 50$$



Análises de recuperação de matemática
 nomes: Kauã/Daiane da Rosa m=17 G= série B.

13.04.07

Calcule:

$$a) 53 - 30 : 10 + 5$$

$$- 20 : 10 + 5$$

$$- 2 + 5$$



$$b) (-12) : (-11) + 5$$

$$- 11 + 5$$

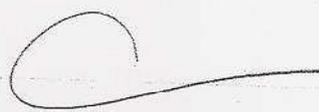
$$- 6$$



$$c) (+10) : (-4) - 18$$

$$- 4 - 18$$

$$- 22$$



$$d) (+8) : (-5) - 12$$

$$- 2 - 12$$

$$+ 14$$



$$e) (+100) : (-2) - 20$$

$$- 50 - 20$$

$$+ 70$$



$$f) (-1200) : (+6) - 16$$

$$- 200 - 16$$

$$- 216$$



$$g) (+7) : (-42) - 10$$

$$- 194 - 10$$

$$+ 304$$



$$h) (-200) : (+5) + 19$$

$$- 40 + 19$$

$$- 21$$



$$i) (+25) : (+5) - 22$$

$$- 5 - 22$$

$$+ 27$$



$$j) (+3) : (+8) - (-4) : (+6)$$

$$- 37 - 24$$

$$+ 51$$



$$k) (+3.600) : (+60) - 2$$

$$+ 600 - 2$$

$$- 607$$



$$l) (+15) : (-5) - 75$$

$$+ 55 - 75$$

$$- 130$$



$$m) (+28) : (+4) + (-6) : (+2)$$

$$- 7 - 12$$

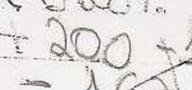
$$+ 19$$



$$n) (-1800) : (-9) - 162$$

$$+ 200 + 162$$

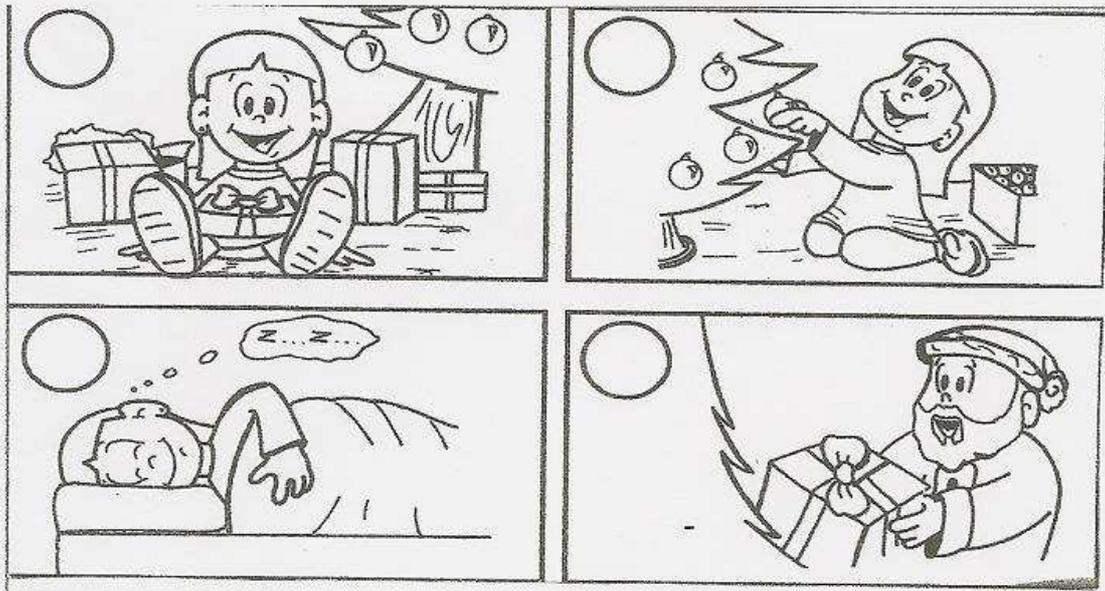
$$- 162$$



ANEXO IV

Outras atividades realizadas pela Pedagoga

 NATAL	 PRESENTE
 CORAÇÃO	 LUZ
 JESUS	 MUNDO
 PAZ	 AMIZADE
 ALEGRIA	 ESTRELA



1. Artista: **Raul Seixas**
2. Música: Eu nasci há 10 mil anos atrás

Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais
Eu vi Cristo ser crucificado
O amor nascer e ser assassinado
Eu vi as bruxas pegando fogo
Prá pagarem seus pecados, eu vi
Eu vi Moisés cruzar o Mar Vermelho
Vi Maomé cair na terra de joelhos
Eu vi Pedro negar Cristo por três vezes
Diante do espelho, eu vi
Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais
Eu vi as velas se acenderem para o Papa
Vi Babilônia ser riscada no mapa
Vi Conde Drácula sugando sangue novo
E se escondendo atrás da capa, eu vi
Eu vi a arca de Noé cruzar os mares
Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares
Vi Zumbi fugir com os negros prá floresta
Pro Quilombo dos Palmares, eu vi
Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais
Eu vi o sangue que corria da montanha
Quando Hitler chamou toda Alemanha
Vi o soldado que sonhava com a amada
Numa cama de campanha
Eu li os símbolos sagrados de umbanda
Fui criança prá poder dançar ciranda
Quando todos praguejavam contra o frio
Eu fiz a cama na varanda
Eu nasci há dez mil anos atrás
E não tem nada nesse mundo que eu não saiba demais
Eu tava junto com os macacos na caverna
Eu bebi vinho com as mulheres na taberna
E quando a pedra despencou da ribanceira
Eu também quebrei a perna, eu também
Eu fui testemunha do amor de Rapunzel
Eu vi a estrela de Davi brilhar no céu
E pr'aquele que provar que eu estou mentindo
Eu tiro o meu chapéu

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](#)